



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
Facultad de Filosofía y Letras  
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México: cómo  
sí, a pesar de. Un modelo de exclusión-inclusión educativa**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
LUZ ARELY CARRILLO OLIVERA

TUTORA  
DRA. LAURA ESPERANZA ECHAVARRÍA CANTO

Ciudad Universitaria, CDMX

marzo 2021



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

*Para Luz y Víctor,  
mis raíces y mis alas.*

*"Llevar a la conciencia mecanismos que hacen dolorosa, incluso invivible la vida no es neutralizarlos: poner al día las contradicciones no es resolverlas. Pero...no se puede negar el efecto que sería capaz de ejercer al permitir, al menos a aquellos que sufren, descubrir la posibilidad de imputar su sufrimiento a causas sociales y de sentirse así, disculpados"  
(Bourdieu, 2012 a, p.93)*

*"Solo se trata de vivir, esa es la historia, con la alegría en el ojal,  
con la idiotez y la locura de todos los días,  
a lo mejor resulta bien"  
J.C Baglietto*

## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	1
<b>Capítulo I. El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.</b> .....	9
1.1 “¡Cárcel no, prepa sí!”: Los orígenes .....	9
1.2 Ubicación de los planteles. ....	14
1.3 “..pero al menos fue el menos injusto que se les ocurrió...”: El sorteo como mecanismo de ingreso. ....	16
1.4 Las asesorías académicas. ....	20
1.5 Docentes Tutores Investigadores de Tiempo Completo. ....	23
1.6 Las instalaciones. ....	29
1.7 Las formas de evaluación. ....	31
1.8 Los contenidos curriculares. ....	40
1.9 Los cambios en el marco normativo. ....	45
1.10 El Problema Eje. ....	47
1.11 Gratuidad. ....	49
1.12 Programa de Atención Tutorial (PAT) .....	50
1.13 Diferencias del IEMS con otras ofertas educativas. ....	51
1.14 Numeralía del IEMS. ....	55
1.15 A modo de conclusión y problemática. ....	56
<b>Capítulo II. Metodología: La investigación narrativa para dar voz a los participantes.</b>	
2.1 Antecedentes. ....	59
2.2 Descripción de la Metodología. ....	66
2.3 Las categorías de análisis. ....	69
2.4 Una mirada a las definiciones de juventud. ....	72
2.4.1 Enfoques, variables y representaciones sobre juventud. ....	73

2.4.2 Las problemáticas y los retos de los jóvenes de hoy. . . . .	75
2.5 Los jóvenes del IEMS: Presentación de los participantes. . . . .	78
2.5.1 Estudiante Jimena. . . . .	80
2.5.2 Estudiantes Sabas. . . . .	81
2.5.3 Estudiante Carlos. . . . .	83
2.5.4 Estudiante Dui. . . . .	85
2.5.5 Exalumna RM. . . . .	88
2.5.6 Exalumno Bomba. . . . .	91
2.5.7 Exalumno AV. . . . .	94
2.6 Exalumnos participantes en el Foro: En defensa del modelo educativo del IEMS. . . . .	95
2.7 Tabla de participantes. . . . .	96
A modo de cierre del capítulo . . . . .	98

**Capítulo III. De la sociedad al sujeto: Las teorías de la reproducción y la conformación de identificaciones (identidades móviles).**

3.1 La escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE) y las teorías de la reproducción. . . . .	100
3.2 Esquema de la conformación de identificaciones y la escuela como elemento reproductor. . . . .	101
3.3 El IEMS como reproductor de las diferencias. . . . .	104
3.3.1 Capital cultural y habitus de los participantes. . . . .	107
3.3.1.1 Antecedentes académicos. . . . .	107
3.3.1.2 Antecedentes y expectativas familiares. . . . .	109
3.3.1.3 Actividades laborales de los estudiantes. . . . .	112
3.3.1.4 Condiciones de salud. . . . .	113
3.3.1.5 Información previa del IEMS. . . . .	114
3.3.1.6 Apoyo de la familia para continuar con los estudios. . . . .	116
3.3.1.7 Condiciones económicas de los participantes . . . . .	117
3.3.2 Capital cultural y habitus de los docentes. . . . .	118
3.4 Sobre la violencia simbólica. . . . .	123
3.5 El papel de lo real zizekiano en los procesos de identificación de los estudiantes del IEMS. . . . .	124

<b>Capítulo IV. La categoría intermedia: La exclusión-inclusión. . . . .</b>	<b>136</b>
4.1 Elementos de exclusión según los participantes. . . . .	137
4.1.1 Políticas educativas y presupuestales. . . . .	138
4.2 Cómo viven el IEMS los participantes: elementos de inclusión en su propia voz. . . . .	141
4.2.1 Perspectivas de vida. . . . .	141
4.2.2 Actitud de los maestros. . . . .	146
4.2.3 Aprender a convivir. . . . .	153
4.2.4 El desarrollo de la actitud responsable y del pensamiento crítico. . . . .	156
4.2.5 "...con este modelo sí me siento capaz..": la capacidad que se incorpora al autoconcepto. . . . .	160
4.2.6 El ambiente en el IEMS. . . . .	161
4.2.7 Aprender la solidaridad. . . . .	164
4.2.8 Perspectivas a corto y mediano plazo. . . . .	165
4.2.9 ¿Cómo vivo la inclusión en el IEMS? . . . . .	167
4.2.10 El compromiso social que se adquiere en el IEMS. . . . .	170
A modo de conclusión . . . . .	174
<b>Capítulo V. Del sujeto a la sociedad: Las posibilidades de transformación. . . . .</b>	<b>176</b>
5.1 Esquema de la escuela como institución transformadora. . . . .	177
5.2 Una mirada a la alteridad. . . . .	179
5.3 Ética de la compasión como base para mirar a otros. . . . .	182
5.4 La asimetría responsable para la construcción de una nueva legalidad. . . . .	185
5.5 El docente en la construcción de la mirada del otro. . . . .	190
5.6 El abordaje de la diversidad en la escuela. . . . .	197
5.6.1 ¿Desde dónde se mira la diversidad? . . . . .	197
5.6.2 Estereotipos, identidades móviles, prejuicios y discriminación. . .	201
5.7 El surgimiento de la escuela obligatoria como un espacio de discriminación. . . . .	203

5.8 La evaluación cualitativa en el IEMS como proceso transformador. . .	210
5.8.1 La dimensión emocional y afectiva de la evaluación. . . . .	216
5.9 La lucha por el reconocimiento para apelar por la construcción de una nueva moralidad. . . . .	215
5.9.1 El reconocimiento como acto moral. . . . .	219
Conclusiones capitulares . . . . .	226
<b>Capítulo VI. Propuestas para el fortalecimiento del IEMS. . . . .</b>	<b>228</b>
6.1 Programa de formación continua para profesores. . . . .	229
6.1.1 Estrategias centradas en el estudiante. . . . .	231
6.1.2 Alternativas metodológicas a la clase magistral expositiva. . . . .	232
6.1.3 Una experiencia en la conformación de un grupo de investigación en el IEMS. . . . .	236
6.2 Modificación curricular. . . . .	243
6.3 Talleres de actividades extracurriculares. . . . .	246
6.4 Protocolo de prevención y atención a la violencia de género. . . . .	253
6.5 Aspectos laborales-administrativos. . . . .	255
6.5.1 Contratación de la plantilla completa de profesores de Tiempo Completo. . . . .	255
6.5.2 Año sabático para trabajadores académicos. . . . .	257
Conclusiones capitulares. . . . .	260
<b>Capítulo VII. El aprendizaje cooperativo en matemáticas. . . . .</b>	<b>262</b>
7.1 ¿Cómo se aplica una estrategia de Aprendizaje Cooperativo? . . . . .	262
7.2 Materiales. . . . .	267
7.2.1 Parábola. . . . .	267
7.2.2 Productos notables. . . . .	274
7.3 Registro de observación de una clase con aprendizaje cooperativo. .	281
<b>Conclusiones. . . . .</b>	<b>287</b>

<b>Fuentes documentales</b> . . . . .	300
---------------------------------------	-----

## **Anexos**

### Anexo 1. Transcripción de entrevistas

A1.1 Estudiante Dui. . . . .	316
A1.2 Exalumno Bomba. . . . .	331
A1.3 Estudiante Jimena. . . . .	344
A1. 4 Estudiante Carlos. . . . .	349
A1.5 Exalumna RM . . . . .	353
A1.6 Estudiante Sabas. . . . .	360
A1. 7 Exalumno AV. . . . .	364
A1. 8 Exalumnos participantes en el Foro. . . . .	369

Anexo 2. La historia de RM. . . . .	379
-------------------------------------	-----

Anexo 3. Notas para un programa de formación docente en Metodologías Activas. . . . .	383
---	-----

## **Índice de imágenes**

Imagen 1. Mapa de distribución de planteles. . . . .	15
Imagen 2. Mecanismo de Evaluación. . . . .	37
Imagen 3. Ejemplo de evaluación formativa. . . . .	37
Imagen 4. Logotipo del IEMS. . . . .	55
Imagen 5. La conformación de identificaciones y la escuela como elemento reproductor. . . . .	101
Imagen 6. La escuela como institución transformadora. . . . .	177
Imagen 7. Distribución de estudiantes para el grupo de expertos. . . . .	263
Imagen 8. Distribución de estudiantes para la actividad de evaluación. . .	264
Imagen 9. Conformación de un equipo para la actividad de evaluación. .	264



## Índice de Tablas

Tabla 1. Modalidades de contratación de profesores. . . . .	27
Tabla 2. Mapa curricular del IEMS. . . . .	40
Tabla 3. Ejes de las materias obligatorias. . . . .	41
Tabla 4. Ejes de las materias optativas. . . . .	41
Tabla 5. Categorías de análisis. . . . .	71
Tabla 6. Definiciones de juventud. . . . .	72
Tabla 7. Estudiantes entrevistados. . . . .	96
Tabla 8. Exalumnos entrevistados. . . . .	97
Tabla 9. Exalumnos participantes en el Foro. . . . .	97
Tabla 10. Diferencias de capital cultural y habitus entre docentes y estudiantes. . . . .	118
Tabla 11. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación para la transformación social. . . . .	214
Tabla 12. Evolución de la definición de evaluación formativa. . . . .	214
Tabla 13. Propuesta de modificación curricular. . . . .	245
Tabla 14. Academias participantes por Taller. . . . .	252
Tabla 15. Número de estudiantes y profesores por plantel. . . . .	256
Tabla 16. Ejemplo de puesta en común de clase de aprendizaje cooperativo. . . . .	266
Tabla 17. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje tradicional. . . . .	285
Agradecimientos . . . . .	411

## Introducción

Este trabajo consiste en un caleidoscopio de miradas al Instituto de Educación Media Superior (IEMS) de la Ciudad de México<sup>1</sup> que, como todo proyecto humano, contiene las tensiones entre lo mejor y lo peor, en este caso, de las instituciones educativas, pasando no sólo por una gama de blancos, negros y grises, sino también por un abanico multicolor. En este texto pretendo dar cuenta de lo que les significa el IEMS a un grupo de estudiantes y exalumnos de diversas condiciones y generaciones, dar voz a algunos profesores, así como a autoridades locales de la administración gubernamental.

Aportaré elementos de análisis que muestran cómo el IEMS tiene características que, por momentos, lo hacen parecer una institución que cumple a cabalidad su función como Aparato Ideológico del Estado (AIE) que, como menciona Althusser (1988) tiene como propósito asegurar que se mantenga el estado de las cosas. Doy cuenta de esos aspectos del IEMS que lo hacen ser una institución en la que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no son los herederos de los profesores, en el sentido que nos indica Bourdieu<sup>2</sup>(2012 b).

En sus aulas se pueden encontrar maestros y maestras que ejercen el poder de manera arbitraria (autoridad pedagógica secundaria según Bourdieu y Passeron, 2005), que no permiten la entrada de sus estudiantes una vez que ellos ingresan al salón, que les gritan y los hacen sentir incapaces y torpes. Hallamos trabas administrativas que impiden a los estudiantes avanzar realmente a su propio ritmo. Vemos condiciones injustas de contratación de los profesores del sistema semiescolarizado y de lengua y cultura náhuatl e incluso profesores contratados por

---

<sup>1</sup> Apenas el 15 de enero de 2020, por decreto publicado en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México, el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS DF) cambió su nombre a Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

<sup>2</sup> Lo cual puede traducirse en que los profesores echen a andar mecanismos conscientes e incluso inconscientes para excluir a sus estudiantes, dado que, en la mayoría de los casos, no comparten el mismo grupo social de origen con éstos.

horas. El IEMS participa de las condiciones de precarización de las y los trabajadores de intendencia, ya que éstos están contratados por el régimen de *outsourcing*.

En esta Institución no hay un protocolo de atención a las diversas formas de violencia (aún cuando, por ley, está obligado a tenerlo<sup>3</sup>). Tampoco hay programas suficientes y pertinentes de capacitación y formación profesional ni actividades extracurriculares institucionales. Inclusive en algunos de los 21 planteles que conforman el modelo aún hay aulas provisionales, sin laboratorio y sin biblioteca, como es el caso del plantel Iztapalapa IV.



Fotografías de la autora. En las imágenes se aprecian las aulas provisionales, con piso de cemento y techo de lámina del plantel Iztapalapa IV.

Sí, el IEMS sin duda tiene mucho por mejorar. Pero, a pesar de todo lo anterior, los estudiantes quieren a su escuela, tal vez porque encuentran ahí lo que los hace sentirse seguros, queridos, escuchados, acompañados... mirados.

En esta institución se llevan a cabo asesorías académicas y tutorías, hay planes y programas flexibles, profesoras y profesores comprometidos que buscan atender a sus estudiantes de la mejor manera posible, que procuran su formación y

---

<sup>3</sup> Según la Norma 035 (NOM-035-STPS-2018), de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, para la Identificación, análisis y prevención de Factores de Riesgo Psicosocial en el Trabajo.

superación por sus propios medios, y que echan mano de todos sus recursos. Tiene un modelo educativo que es gratuito y un mecanismo de ingreso por sorteo, sin examen de admisión (está fuera del que realiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior, COMIPEMS). Tampoco tiene exámenes departamentales porque la evaluación no está destinada a asignar calificaciones numéricas, sino que está centrada en la formación de los estudiantes. Aboites(2009), entre muchos otros autores, ha señalado las virtudes de una evaluación de este tipo por sobre la numérica para el logro de los aprendizajes esperados.

En el IEMS la gran mayoría de sus profesores son de tiempo completo, contratados como Docentes Tutores Investigadores (DTI), todos especialistas en el área de enseñanza, además de que cuentan con un cubículo de trabajo y con mobiliario adecuado. El IEMS es una escuela en la que los estudiantes aprenden música y artes plásticas y realizan investigación para elaborar y defender un Problema Eje, requisito indispensable para poder obtener sus certificado de bachillerato.

Para los estudiantes que pasan por sus aulas el IEMS no es una última opción... para muchos de ellos es la única que les permite acceder a estudios de bachillerato y, eventualmente, a estudios superiores. La mayoría de los estudiantes que fueron entrevistados a lo largo de esta investigación ya habían tenido experiencias previas en otras instituciones que terminaron abandonando o, mejor dicho, que terminaron abandonándolos. En contraste, algo hallaron en el IEMS que los hizo quedarse.



Fotografía de la autora. Clase de Matemáticas en el Plantel Iztapalapa IV.

Por la voz de los estudiantes, recuperada en esta investigación nos damos cuenta de que en esta Institución ellos se sienten mirados en el sentido que nos proponen Chul Han (2017), reconocidos (Honnet, 2007) y Pasillas (en Furlán, 2012), capaces, queridos y aceptados. El IEMS les dio elementos para los procesos de conformación de sus identidades móviles que les hace sentir esperanza en un futuro prometedor para ellos y sus comunidades y, lo mejor de todo, sentir que ellos pueden participar en esa construcción.

El IEMS y las características de su modelo ofrecen a la población, en su mayoría de escasos recursos, una alternativa alentadora, como la que nos describe Ponce (2017), en la que parece posible cambiar las condiciones sociales, para lograr una mayor justicia. Quiero mostrar aquí varios “cómo sí”, para la defensa de este Modelo Educativo y hacer propuestas para su fortalecimiento y mejora.

La Investigación Narrativa será la que, con base a las propuestas de Bolívar y Domingo (2001), Berger y Luckman (2003) y Bruner (2012) nos de los elementos necesarios para dar voz a los participantes: estudiantes, exalumnos, profesores y autoridades.

Es fundamental que los lectores de este trabajo conozcan el lugar desde el que estoy mirando y participando en esta investigación: yo misma soy docente tutora investigadora del IEMS desde 2013, impartiendo la asignatura de matemáticas. Se debe tener claro que la mirada que conforma este trabajo es mi mirada particular, a partir de las experiencias y el camino recorrido en la institución. Es decir, si bien en diversos espacios académicos he conversado con otros y otras compañeros, y hemos hallado puntos de coincidencia, lo que se consigna en este trabajo es mi narrativa particular.

*En el Capítulo I* presento una descripción de las características que conforman el Instituto de Educación Media Superior, el modelo educativo, las instalaciones, el

mecanismo de ingreso, las reglas de control escolar, el mapa curricular, el enfoque y los propósitos, entre otros. Para esta descripción se toman en cuenta tres aspectos: el primero de ellos, los documentos base del IEMS y los planes y programas oficiales. A continuación, lo que al respecto dicen los fundadores y los primeros administradores del proyecto y, el tercero, la opinión de los participantes, estudiantes y exalumnos, poniendo énfasis en lo que les significa cada aspecto que se considera.

*El Capítulo II* consiste en la descripción del proceso de elaboración de esta investigación, cómo y por qué, a partir de las narrativas de los participantes, modifiqué el objetivo y las premisas del trabajo que tenía inicialmente, también presentaré un panorama sobre el enfoque de Investigación Narrativa y las razones por las que consideré que este método era el más adecuado para dar cuenta de lo que aquí me propongo.

Para este trabajo realicé entrevistas a cuatro estudiantes de diferentes semestres del plantel Iztapalapa IV que, al momento de la charla tenían entre 16 y 22 años. También entrevisté a tres exalumnos y retomé la participación de cuatro exalumnos que cursan programas de licenciatura en varias universidades, a partir de su presentación, en 2019, en un Foro en Defensa del IEMS. De igual manera, se halla el reporte de comentarios y pláticas con profesores de diversas materias y planteles, como muestra de su punto de vista.

Es este Capítulo II presento a los participantes, las razones por las que fueron invitados, además de que describo las condiciones en las que se llevaron a cabo las entrevistas. En los anexos se encuentran las transcripciones y los cuadros de análisis de las entrevistas realizadas.

En el *Capítulo III* se abordan elementos de las teorías de la reproducción, para lo cual retomo autores como Althusser (1988), Bourdieu (1995, 2012, a y b), Willis

(2008), Butler (1997) y Zizek (1992). En este capítulo se describen algunos de los mecanismos de los procesos de conformación de identificaciones (identidades móviles) de los individuos, a partir del sistema socioeconómico de producción, que garantizan su mantenimiento y reproducción basados en los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), la conformación de los grupos a partir de los capitales económico, cultural y social, la adquisición, reproducción y mantenimiento de estereotipos, prejuicios y valores en la conformación del individuo, que tendrá como resultado que se garantice la reproducción del estado de las cosas, teniendo a la escuela como un escenario clave de ese proceso y, en particular, el IEMS.

En ese capítulo se podrán encontrar referencias de cómo el IEMS puede tener elementos que parecen reforzar esa función de AIE, como la actitud de algunos profesores y autoridades, las formas de contratación que impiden que los profesores den asesorías, el cambio a las reglas de control escolar, entre otros, que tienen como consecuencia que el IEMS sea ejecutor de la función de garantizar que se mantenga el estado de las cosas, pero también los intersticios que permiten otras rutas.

En el *Capítulo IV* presento la categoría intermedia<sup>4</sup> de “*inclusión excluyente*” para describir algunos aspectos que pudieran estar relacionados con la manifestación de fenómenos como el rezago y deserción en el IEMS y, en términos generales, con los bajos índices de rendimiento, según consideran las autoridades educativas. Para la construcción de esa categoría, tomé como elementos principales las narrativas de los estudiantes.

---

<sup>4</sup> Para Rosa Nidia Buenfil, (en Cruz O. y Echavarría L., 2008), una categoría intermedia permite articular los referentes teóricos con los hallazgos empíricos, “el significado al que se asocia esta expresión es el de figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación” (op. cit, p. 32) . En otras palabras, las categorías intermedias pueden ser consideradas como un puente entre lo general y lo particular, son figuras intermedias que vinculan esos extremos. La categoría intermedia es pues, una herramienta analítica que está en función de la relación que hay entre ella y el objeto en construcción.

*En el Capítulo V* muestro algunos elementos que hacen del IEMS una alternativa esperanzadora al papel de la escuela, para lo cual se toman como base los trabajos de Giroux (1985), Gimeno (2009), Pasillas (en Furlán, 2012) y Chul Han (2017) entre otros. Es importante hacer énfasis en cómo, al modificar la mirada que el estudiante tiene de sí mismo, a partir de la mirada de otros, éste puede aprender a construir otro tipo de relaciones humanas basadas en la solidaridad, la empatía, la inclusión y cómo esa modificación de la ética social puede tener repercusiones en el cambio de normas, políticas y programas de gobierno lo cual, en última instancia puede incidir en el cambio de las leyes que sienten las bases para la transformación de las condiciones socioeconómicas para una sociedad más justa.

Un ejemplo de que esta transformación es posible es la reforma al Estatuto General de la UNAM llevada a cabo el 12 de febrero de 2020, en la que, con la modificación a los artículos 95 y 99 se considera como falta grave la violencia de género. Esta modificación fue consecuencia de los movimientos feministas dentro de esa casa de estudios y era una de las demandas de un grupo de mujeres que tuvo tomadas las instalaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, desde el 4 de noviembre de 2019 y hasta finales de abril del 2020, en plena pandemia por el Covid 19. Otro ejemplo, es la incorporación de los derechos de las personas con diversidad sexual en varias constituciones locales de la República Mexicana, en las que se busca garantizar los derechos de la comunidad que se identifica con orientaciones sexuales como lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, transexuales, travestis, intersexuales, queer, asexuales y otras (LGBTTTIQ+).

*En el Capítulo VI* presento las propuestas encaminadas a conformar al IEMS como una escuela transformadora, para lo cual retomo los elementos analizados en los capítulos II y III, a saber: un programa de formación continua para docentes, modificación del orden de las materias del plan de estudios, conformación de un protocolo de prevención y atención a la violencia, así como talleres de actividades



extracurriculares para estudiantes, la necesidad de la implementación del año sabático (contemplado en la *Ley de Educación de la CDMX*) para los profesores y de basificación a profesores del sistema semiescolarizado y también de los que imparten la materia optativa de lengua y cultura náhuatl.

Uno de los ejes más importantes para que el IEMS se configure como una institución realmente inclusiva, es que en sus aulas se promuevan estrategias que tengan como principal objetivo que los estudiantes aprendan formas de relación encaminadas a construir colectividad y ciudadanía. Las características de las estrategias de Aprendizaje Cooperativo permiten el desarrollo de esas habilidades sociales, por lo que el *Capítulo VII* contiene materiales de Matemáticas que he desarrollado y probado, algunos de ellos acompañada por un grupo de investigación, conformado por otros profesores del IEMS.

Por último, se presenta el capítulo de Conclusiones. Pongo a su consideración las ideas que me llevan a argumentar que, efectivamente, el IEMS se conforma como una institución en la que los y las estudiantes pueden modificar su autoconcepto para sentirse capaces, mirados y aceptados.

Quiero señalar que en el caso de las fotografías y uso de nombres propios, cuento con la autorización expresa de los participantes para su publicación.

## Capítulo I. El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

En este capítulo presento las características que conforman el Instituto de Educación Media Superior, el modelo educativo, las instalaciones, el mecanismo de ingreso, las reglas de control escolar, el mapa curricular, el enfoque y los propósitos, entre otros. Para esta descripción se toman en cuenta tres aspectos: el primero de ellos, los documentos base del IEMS, la normatividad, los planes y programas oficiales. A continuación, lo que al respecto de cada punto dicen los fundadores y los primeros administradores del proyecto y, el tercero, la opinión de los participantes, estudiantes y exalumnos, poniendo énfasis en lo que les significa cada aspecto que se considera.

### 1.1 “¡Cárcel no, prepa sí!”: Los orígenes.

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) es oficialmente creado el 30 de marzo del 2000<sup>5</sup>, como una opción para que estudiantes que hubiesen obtenido un certificado de secundaria cursaran los estudios de bachillerato.



Desde su concepción el IEMS se planteó, como uno de sus objetivos principales, brindar una educación crítica, científica y humanística a estudiantes de la Ciudad de

<sup>5</sup> <http://www.iems.cdmx.gob.mx/instituto/acerca-de>, consultado el 20 de agosto de 2019.

<sup>6</sup> Imagen tomada de:

<https://es.scribd.com/document/299981285/Prepa-Si-Carcel-No-UACM-Casa-Libertad>

México, principalmente a los que tuvieran su domicilio en zonas de alta marginación y en comunidades en las que no hubiera otras ofertas de bachillerato público.

Según la página del IEMS<sup>7</sup> esta institución tiene las siguientes atribuciones: desarrollar, instrumentar y ejecutar modelos alternativos de educación media superior en el Distrito Federal<sup>8</sup>, así como sus planes y programas de estudio; establecer, organizar, mantener y administrar planteles de educación media superior en el Distrito Federal los cuales constituirán el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, dando prioridad a las zonas donde los servicios educativos fuesen insuficientes o lo dictase el interés público; impartir educación media superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, cuidando en todo tiempo de llevarla a los sectores sociales más desfavorecidos y de acuerdo con el modelo educativo desarrollado por el Instituto y expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel medio superior, entre otros.

Por otra parte, en el Artículo 2 del decreto publicado el 15 de enero de 2020 en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México, se menciona que:

“El Instituto tiene por objeto impartir e impulsar la educación de nivel medio superior en la Ciudad de México, a través de las modalidades: escolarizada, no escolarizada (línea y distancia) y mixta (semiescolarizada), especialmente en aquellas zonas en las que la atención de la demanda educativa sea insuficiente, o así lo requiera el interés colectivo. La educación que imparta el Instituto será gratuita, democrática, promoverá el libre examen y discusión de las ideas y estará orientada a satisfacer las necesidades de la población de la Ciudad de México.” (Gaceta Oficial, 2020:2)

Estos propósitos de creación están presentes en la voz de los estudiantes IEMS, como nos relata la exalumna VN<sup>9</sup> cuando dice:

---

<sup>7</sup> [http://www.iems.df.gob.mx/seccion-historia-iems\\_301-1.html](http://www.iems.df.gob.mx/seccion-historia-iems_301-1.html), consultado el 18 de agosto de 2019.

<sup>8</sup> Apenas a inicios de 2020, se promulgó el cambio de nombre de Instituto de Educación Media Superior del DF (IEMS DF) a Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), en la Gaceta Oficial del 15 de Enero.

<sup>9</sup> El apartado de Metodología, contiene la descripción de los estudiantes y exalumnos participantes.

“...es importante saber que el IEMS no nace espontáneamente. Como antecedente tenemos que el **IEMS cubre esa necesidad que se tenía de que el Estado nos garantice a nosotros, de acuerdo al artículo 3 constitucional, una educación.**<sup>10</sup> No se estaba cubriendo esta garantía porque muchos de los estudiantes no alcanzaban ninguna opción, por el examen<sup>11</sup> y claro, no se quedaban en la UNAM, no se quedaban en el Poli, pero ni siquiera se quedaban en Conalep, y en ninguna otra institución. **Es a partir de esta necesidad, de que se garantice la educación media superior, que nace el IEMS.**”

El primer plantel del IEMS, “Iztapalapa 1” ocupa las instalaciones de la ex cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla y fue producto de la movilización de organizaciones sociales de la entonces Delegación Iztapalapa<sup>12</sup>, que exigieron que se echara a andar una preparatoria que brindara atención a los jóvenes de la zona. Los vecinos organizados tenían la consigna: “¡Cárcel no, prepa sí!”.

Al respecto, el exalumno HS comenta:

“Esa misma estructura desigual [refiriéndose al Concurso de Selección del Comipems], fue la que dio lugar a estas preparatorias, porque [la delegación] Iztapalapa y las estructuras de poder, mantenían cárceles de sobra pero faltaban muchísimas escuelas. Entonces, el plan original era vaciar una cárcel de mujeres, llevarlas a otras instalaciones para remodelar la vieja cárcel de mujeres, entonces [los vecinos consideran que] nuestros jóvenes para variar, están yendo a parar a esas cárceles. En cambio si mi hijo quiere ir a la escuela, hay que aprovechar [esas instalaciones, pues si van a escuelas lejos se tiene que pagar], pasaje, comida, entonces se organizan los que están hartos de esa situación y dicen: **“no queremos una cárcel, queremos una escuela que prepare a nuestros jóvenes para tener un mejor futuro”**. Y se organizan y toman las instalaciones de la cárcel y los maestros voluntarios empezaron a dar clases y la gente hacía vaquita, les compraba el queso, sillas, bancas. Con el paso de los años, con Cuauhtémoc Cárdenas, se le da el reconocimiento a la preparatoria...Es una prepa pensada por y para el pueblo, aquí esta el proyecto y se abren otras 19 prepas en la ciudad y la idea fue colocar las prepas en la zona periférica de la ciudad porque justo era donde hacían falta más escuelas, por ejemplo en la zona de GAM o Iztapalapa 4. “

---

<sup>10</sup> Durante todo el trabajo, pongo en negritas las expresiones de los estudiantes o de los autores que me parece que es necesario resaltar, porque refuerzan un punto o argumento.

<sup>11</sup> Se refiere al Concurso de Selección de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems).

<sup>12</sup> Ahora Alcaldía Iztapalapa.

Respecto a las condiciones de operación de la primera preparatoria, vale la pena recuperar las palabras del Ing. Manuel Pérez Rocha, fundador del Modelo Educativo, cuando dice que la preparatorias no surgieron como una iniciativa o como proyecto de gobierno, sino que tuvieron su origen en la movilización de vecinos de Iztapalapa, hartos de la situación de marginalidad de esa alcaldía.

“Los habitantes de Iztapalapa no querían un CCH<sup>13</sup>, querían una preparatoria. No sé de dónde sacaron el nombre [...] me encontré con que ya habían iniciado una preparatoria, la habían montado con láminas de cartón, unas bancas prestadas por una iglesia, en un estacionamiento del reclusorio”<sup>14</sup> (Boletiemis, 2010:13).

Entonces había cerca de 300 estudiantes y 30 o 40 profesores que laboraban ahí. Pérez Rocha señala también que “...el Gobierno de la Ciudad no me encargó que fuera a desarrollar un proyecto educativo, me encargó que fuera a averiguar qué estaba pasando en la ex cárcel de mujeres. Ni siquiera a encauzar el movimiento, sino a averiguar qué diablos estaba pasando ahí. No había en ese momento en el gobierno una decisión tácita o explícita de que [la fundación de una preparatoria] madurara”. (Boletiemis, 2010:13)

También rechaza que las preparatorias constituyan un proyecto de educación “solo para pobres”, pues el proyecto de las escuelas es para todos aquellos con necesidad de educación.

En otro orden de ideas, es pertinente recuperar las concepciones de eficiencia y calidad que están en los propósitos fundacionales del IEMS pues, a diferencia de los enfoques de otros modelos, la eficiencia no está relacionada con el número de egresados sino que está referida a que los estudiantes se involucren en su aprendizaje y se conciben como individuos autónomos y críticos con la capacidad de asumir retos y ser responsables de sus actos. (IEMS, 2007:47)

---

<sup>13</sup> Colegio de Ciencias y Humanidades, UNAM.

<sup>14</sup> <http://www.iems.edu.mx/pdf/boletiemis98.pdf>, consultado el 20 de mayo de 2019.

Por otra parte, la calidad se refiere a la medida en que los estudiantes tengan una actitud de observación, discusión y desarrollo intelectual que promueva la generación de conocimiento, este conocimiento deberá estar construido desde el estudiante, con base en argumentos y reflexiones sólidos, contribuyendo al desarrollo de responsabilidad profesional y a la toma de conciencia para lograr cambios sociales. (GDF, 2006). En síntesis, la calidad de la educación consiste en realizar procesos de enseñanza-aprendizaje con un enfoque crítico, científico y humanista (IEMS, 2007:47).

Es justo desde estas concepciones que, en este trabajo, llego a afirmar que el IEMS está cumpliendo con los objetivos que se propusieron con su fundación, en términos de brindar una educación de calidad y con eficiencia.

Cabe destacar que la mayoría de los planteles llevan el nombre de reconocidos activistas sociales en pro de la educación pública y de calidad, de distintos momentos históricos de nuestro país. Esto es una forma de reconocer y honrar sus luchas, de tal forma que los nombres de los planteles, según su ubicación en las diversas alcaldías son: General Lázaro Cárdenas del Río (Alvaro Obregón I); Vasco de Quiroga (Alvaro Obregón II); Melchor Ocampo (Azcapotzalco I); Ricardo Flores Magón (Coyoacán), Josefa Ortiz de Domínguez (Cuajimalpa); Belisario Domínguez (Gustavo A. Madero I); Salvador Allende (Gustavo A. Madero II); Elena Poniatowska (Gustavo A. Madero III); Felipe Carrillo Puerto (Iztacalco); Benito Juárez (Iztapalapa II); José Emilio Pacheco (Iztapalapa IV); Ignacio Manuel Altamirano (Magdalena Contreras); Carmen Serdán (Miguel Hidalgo); Emiliano Zapata (Milpa Alta); José María Morelos y Pavón (Tláhuac); General Francisco J. Múgica (Tlalpan I); Otilio Montaña (Tlalpan II); José Revueltas Sánchez (Venustiano Carranza) y Bernardino de Sahagún (Xochimilco).

Desde su fundación, el IEMS ha tenido siete directores generales, en el siguiente orden: Mat. Guadalupe Lucio Gómez Maqueo, Juventino Rodríguez Ramos (quien

tuvo que dejar el cargo después de que se comprobó que el título de historiador que ostentaba era falso), Dr. José de Jesús Bazán Levy (implementó el sistema semiescolarizado), Lic. Freyja Doridé Puebla L. (llegó al cargo por su cercanía a Alejandra Barrales, aunque no tenía experiencia en temas de educación), Mtro. Ulises Lara López (actual vocero de la Fiscalía Especial de la CDMX) y la actual, Mtra. Silvia Estela Jurado Cuéllar, quien ocupó diversos cargos en la iniciativa privada y se desempeñó como directora general de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

## **1.2 Ubicación de los planteles.**

Desde su fundación, se buscó acercar el proyecto educativo a las colonias de alta marginación que no tuvieran opciones de bachillerato público, a decir de Pérez Rocha, “Es ahí [en zonas de alta marginación social] donde se ubican los planteles, pero entra quien sea, no se le pide al joven su carnet de pobre. Se le pide que viva cerca para que no tenga que utilizar el transporte público y con eso evitar más gasto y más desgaste”. (Boletíems, 2010:13).

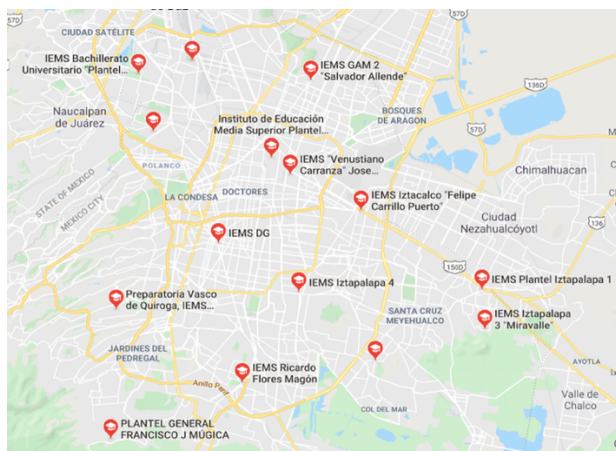
Esto quedó plasmado en el Artículo 24 del Reglamento de Control Escolar reformado en 2009, que dice que “Para registrarse como aspirante en alguno de los planteles del Sistema de Bachillerato se requiere residir en alguna de las colonias, barrios o pueblos del Distrito Federal de los que atiende el plantel donde realiza el trámite de registro, los cuales son determinados por el Instituto. (Gaceta Oficial, 2009:7)

Hay una lista para cada plantel del IEMS, con los nombres de las colonias aledañas que estén a un máximo de tres kilómetros de distancia o a menos de 20 minutos en transporte público. Para que un egresado de secundaria sea registrado para el sorteo, debe comprobar que habita en una de las colonias que están en la lista del plantel solicitado. Al respecto, Pérez Rocha dice:

“Hay un incremento enorme de movimientos de jóvenes para ir y venir de sus casas a los centros de estudios, lo cual, además de agravar los problemas de tránsito de la ciudad, genera un desgaste físico, un cansancio mental y gastos de dinero excesivos que impiden al estudiante aprovechar mejor su tiempo”<sup>15</sup>. (Boletiem, 2010b:12)

Después de la inauguración de la primera preparatoria el proyecto creció con rapidez y en 2002 se abrieron los planteles Tláhuac, Iztapalapa II, Tlalpan I, Coyoacán, Azcapotzalco, Alvaro Obregón y Miguel Hidalgo, un año después, Xochimilco, Tlalpan II, Gustavo A. Madero y Milpa Alta. En 2004 empezaron a operar Coyoacán, Iztacalco y Magdalena Contreras, hasta el día de hoy, en el que hay 23 planteles que atienden las dos modalidades, escolarizada y semiescolarizada, y uno de ellos, Azcapotzalco II, que solo tiene la modalidad semiescolarizada.

Los 23 planteles del IEMS están en todas las Alcaldías de la Ciudad de México, a excepción de Benito Juárez, que no cuenta con ningún plantel. La distribución de los planteles es la que se muestra en el siguiente mapa:



**Imagen 1. Mapa de distribución de planteles.  
Tomado de google maps.**

<sup>15</sup> <http://www.iems.df.gob.mx/pdf/boletiem99.pdf>, consultado el 15 de marzo de 2019.



Esa condición de cercanía representa una ventaja para los estudiantes pues, como nos relata la estudiante Jimena, ese hecho fue una de las razones principales para elegir esa preparatoria como opción educativa: “...**mi papá quería que entrara aquí [al plantel Iztapalalpa IV del IEMS], por la cercanía.** Desde el temblor del 19, [...] vió que es todo un conflicto ir por los hijos a un lugar muy lejos, a mi el IEMS me queda caminando, como a diez o quince minutos.”

También para RM, exalumna, el hecho de que la preparatoria estuviera cerca de su casa fue determinante para poder considerarla como opción educativa puesto que, por sus condiciones familiares, se hacía necesario que acudiera a la escuela con su pequeña hija de tres años. Además, esta cercanía permitió que se enterara de que había un plantel de la preparatoria en la colonia en la que vivía cuando salió a dar un paseo caminando y se topó con el edificio del plantel Tlalpan II: “... le digo un día a mi hija, vamos a caminar a ver qué vemos, ¿no? Y entonces ahí es donde conozco la prepa y justo tenía un manta en la entrada que decía que se hacía sorteo y yo así de: ¡Ah! pues lo voy a intentar”.

### **1.3 “..pero al menos fue el menos injusto que se les ocurrió...”: El sorteo como mecanismo de ingreso.**

Dentro de los objetivos del IEMS está el brindar atención a estudiantes evitando al máximo la exclusión educativa. Como una forma de lograr lo anterior, el sistema de ingreso al Instituto es, a diferencia de todas las demás ofertas educativas de bachillerato público en la Ciudad de México<sup>16</sup>, por sorteo. Este sorteo se lleva a cabo ante notario público.

---

<sup>16</sup> El Comipems, administra el acceso a los siguientes sistemas de bachillerato: Para educación profesional técnica, al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) y al Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de México (Conalep). Para bachillerato general, al Colegio de Bachilleres (Colbach), Centros de Estudios de Bachillerato (CEB-DGB), Colegio de Bachilleres del Estado de México (Cobaem-SE), Preparatorias Oficiales y Anexas a Escuelas Normales (SE), Preparatoria Texcoco (UAEM), Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM), Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM) y Telebachilleratos Comunitarios (TBC-SE). Por último, para

En el Artículo 26 del *Reglamento de Control Escolar* se menciona como sigue: “ Los lugares disponibles en cada uno de los planteles se asignarán mediante sorteo en el que participan los números de folio de todos los aspirantes registrados y validados en cada uno de ellos. El sorteo se realizará ante notario público a través de un proceso informático que asigna aleatoriamente un número de sorteo consecutivo y turno a cada uno de los números de folio de los aspirantes registrados en cada plantel. “ (Gaceta Oficial, 2009:7)

Tanto estudiantes como exalumnos participantes en esta investigación, identifican a este proceso de ingreso como la posibilidad de continuar con los estudios, puesto que la otra opción en la Ciudad de México para cursar un bachillerato público presencial es presentar el examen de Comipems.

El exalumno HS vincula el origen del proyecto de las preparatorias con el mecanismo de ingreso:

“Entonces lo que ellos decían [los vecinos organizados de Iztapalapa] es que tampoco querían una escuela que jerarquice a los estudiantes, así que tal vez sea injusto el sistema de sorteo [como mecanismo de ingreso] para entrar a estas preparatorias, pero al menos fue el menos injusto que se les ocurrió en aquel momento, no tratarnos como una cifra más. Mira, lo que nos puede servir ahora de consuelo, **es que cualquier persona tiene oportunidad de quedarse en la escuela**”.

El hecho de participar en el examen de Comipems significa para los estudiantes dos obstáculos para ingresar al nivel medio superior, por un lado, el costo para presentar

---

bachillerato tecnológico a los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA-UEMSTAyCM), Centro Multimodal de Estudios Científicos y Tecnológicos del Mar y Aguas Continentales (CMM-UEMSTAyCM) , Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS-UEMSTIS), Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS-UEMSTIS),Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT-IPN), Centro de Estudios Tecnológicos (CET-IPN),Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de México (CECYTEM-SE), Centros de Bachillerato Tecnológico (CBT). Información tomada de la página oficial del COMIPEMS. <https://www.comipems.org.mx/>

el examen, que para la convocatoria de 2019 fue de 370 pesos<sup>17</sup>, lo que equivalía a 3.6<sup>18</sup> veces el salario mínimo vigente en ese año.

El exalumno HS señala esa dificultad: "...entonces cuando salgo de la secundaria, además de sentirme muy inseguro porque tuve baja calificación, [...], para presentar el examen de Comipems, pues había que pagarlo y [yo pensé] ya valió [porque] no tenía dinero".

La segunda desventaja de presentar el examen para el concurso de selección, según la percepción de los estudiantes, es la dificultad de recordar los contenidos académicos de la secundaria, aunado a que se sienten inseguros para obtener un buen resultado, como nos dice Carlos: "...hice el examen [de Comipems] pero no me quedé y ya después de ahí, por mi problema [de salud] dejé de estudiar, me llegó la depresión y dejé de estudiar dos años y medio. Luego ya no quería hacer el examen, **porque sentía que no me iba a ir bien.**"

Por su parte, el estudiante Dui nos dice "... dejé pasar un año [saliendo de la secundaria] en ese entonces me metí a trabajar y en ese año no pude inscribirme, más bien no hice el intento de inscribirme. Fue hasta el año siguiente que tuve el deseo de seguir estudiando y así hice el examen [de Comipems] y también el trámite para entrar al sorteo en el IEMS. **Tuve 56 aciertos y me quedé en el Cetis 50, nada más que no me gustó la zona y en realidad era mi última opción**".

El exalumno AV también nos dice que no se sentía capaz de obtener buenos resultados en el examen del Comipems, puesto que, por una pelea callejera, estuvo un mes en coma y "fue como un borrón de casset, volví a nacer o sea volví a nacer y yo para poder entrar otra vez a la media superior tuve que aprender a caminar

---

<sup>17</sup> [https://www.comipems.org.mx/trae\\_page.php?convocatoria](https://www.comipems.org.mx/trae_page.php?convocatoria), consultado el 25 de mayo de 2019.

<sup>18</sup> [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/426395/2019\\_Salarios\\_Minimos.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/426395/2019_Salarios_Minimos.pdf), el salario mínimo era de 102.68 pesos por día, consultado el 4 de octubre de 2019.

solo, tuve que aprender a controlar mis movimientos de mis manos, tuve que saber leer, o sea fue un retroceso en mi vida, **pero yo creo que no, que no hubiera podido con un examen de admisión como el Comipems.**”

El estudiante Sabas comenta: “ Pues ... yo entré aquí (al IEMS) como última opción sinceramente, nunca la valoré como primera opción. **Entré aquí porque los exámenes para entrar a otra prepa se me pasaron y tenía que ya acabar la prepa y pues esta fue mi última opción** a tomar y pensé que iba a ser como cualquier escuela, pero sí me di cuenta de que era muy diferente, tanto con los maestros como con los compañeros.”

Bomba, un exalumno, nos dice con respecto al sorteo como mecanismo de ingreso: “Hay dos vueltas en el sorteo, me quedé en la primer vuelta que yo ya tenía mayor edad que mis compañeros, ya había cursado toda esta parte del bachillerato que no había sido bueno ... y ... **pues la verdad yo estaba muy desesperanzado por todas mis demás experiencias, pero pues decidí intentarlo...**”

También el exalumno HS, en relación al mecanismo de ingreso en el IEMS comenta: “Es una escuela súper grande y ya pregunté y era por sorteo y **el día que me enteré de que había quedado, fue como la cosa más feliz del mundo** porque dije: no sé ni cómo es la escuela, ni cómo sean los maestros, pero ésta es una oportunidad de seguir estudiando”.

El Ing. Pérez Rocha afirmó, refiriéndose al examen del Comipens, que es una “verdadera aberración” puesto que su propósito fue disminuir la presión a la UNAM y canalizar a los estudiantes a otros sistemas de bachillerato, pues “no es ni siquiera un examen académico en sentido estricto, sino de colocación de estudiantes, con resultados terribles” (Boletims 99, p. 2010:12) que solamente aumentó la deserción de los jóvenes que no entraron a su primera opción de bachillerato.

Considero que el mecanismo de ingreso del IEMS es uno de las principales características que hacen que el modelo educativo sea incluyente, puesto que no impone ninguna traba académica relacionada con la meritocracia, como es el promedio obtenido por el estudiante en la secundaria, ni considera origen de clase, raza, género, edad, etcétera.

#### **1.4 Las asesorías académicas**

Para alcanzar el propósito de brindar una educación de calidad, uno de los ejes característicos del Modelo Educativo del IEMS es el de las Asesorías Académicas, pues en esos espacios es donde se garantiza que el estudiante es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y que es un sujeto activo. Las asesorías académicas son espacios establecidos de manera obligatoria para que el estudiante acuda al cubículo del profesor ya sea para aclarar dudas, resolver ejercicios, profundizar en algún tema, realizar una evaluación o concluir su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las asesorías académicas permiten cumplir uno de los propósitos de fundación de este Modelo Educativo, en el que se pone el centro al estudiante (IEMS; 2006, p. 5), para que no sea un sujeto pasivo de su propio proceso de aprendizaje. Es en ese espacio académico en donde el profesor se cerciora de que sus estudiantes van comprendiendo los contenidos. En muchas ocasiones los estudiantes aprovechan ese espacio de asesorías para hablar con sus profesores de sus condiciones de vida y laborales, así como de sus preocupaciones, sueños y problemas.

El espacio de asesorías académicas es uno de los aspectos que más mencionan los participantes en esta investigación como una de las partes fundamentales del modelo, además de señalarlo como la diferencia fundamental con otros modelos.

Nos dice la estudiante Jimena:

“Las asesorías sirven porque...porque pues a veces...por ejemplo en mi caso, por ejemplo, física y matemáticas es una de las que más se me complican y **las asesorías pues es como un refuerzo a lo que no le entiendo, ¿no?** Entonces es como: “ ¡Oh, ya le entendí!”. Y ya lo puedo hacer en clase, porque pues en otras materias y en otras escuelas pues era así como de: “y ahora cómo le hago”, y pues entiéndele tu sola o era de cópiale al de al lado para que puedas pasar.”

Por su parte, el exalumno VN comenta: “No cualquier institución cuenta con cubículos en los que estén los maestros gran parte del día y tú puedes acercarte y decirles, ¿sabes qué?, no entendí tal tema o ¿sabes qué?, tengo un problema en casa”.

También CH, exalumna, tiene algo que decir: “Si ustedes van mal en alguna materia, tienen el privilegio de gozar de las asesorías, de gozar de los intersemestres, de gozar de las evaluaciones especiales y aparte no tiene ningún costo, al contrario de otras escuelas. “

Dui, por su parte, describe el tipo de actividades que se realizan en las asesorías:

“**Las asesorías son algo que también está muy bien** porque así ya no gastas en clases de regularización y no gastas así dinero extra porque los mismos profesores te dicen que vayas así a su cubículo, tienen sus horarios en los cuales tienen sus materias libres la mayoría de los maestros y ahí mismo te puedes dar cuenta cuáles son las horas libres o con los mismos profesores puedes apuntarte y decir a qué hora vas a tomar tu asesoría y eso es de cada semana porque así, **si te quedaste con alguna duda en el salón y te trabaste y no sabes cómo llevar el procedimiento de una ecuación o de lo que estás viendo, vas a una asesoría y ahí mismo te quitan las dudas y si no sabes o no se te grabó nada en el salón, pues ahí mismo vuelves a aprender todo lo que se te olvidó en el salón o lo que no pudiste llegar a aprender y eso es algo muy bueno de las asesorías porque yo he visto que en otras escuelas no te dan asesorías**, allá termina la clase y ya pues tu debes ir a buscar a tus amigos o si tienes alguien conocido que sea maestro o yo en mi caso que mi primo era ingeniero era el que me ayudaba en las matemáticas, había veces que no iba a asesorías pero bueno, en ese caso yo iba con mi primo y era al que le pedía ayuda, ¿no? Igual yo digo que varios compañeros así que van en bachilleres y todo eso que no tienen, que no van a asesorías tienen que buscar a alguien o tienen que pagar para que les enseñe alguien ese tema que están viendo en la escuela y por eso a mi en parte me gustó ese plan de estudios

porque los profesores te enseñan, se prestan para poder enseñarte, aunque no estén en hora de clase y eso es algo accesible para un estudiante.”

La exalumna RM comenta que además de los temas relacionados con contenidos académicos, fue en el espacio de asesorías donde pudo conocer a autores como Mario Benedetti y Joaquín Sabina, pues acudir a los cubículos de los profesores implicaba además escuchar la música que éstos estaban oyendo, y comentar de cine, teatro, conciertos y otros aspectos: “Ahora me encanta Benedetti, tengo un chorrisísimo de libros ¿no? O sea, si influye la música que luego [la maestra de matemáticas] ponía ahí [en su cubículo] de [Joaquín] Sabina...**y vas aprendiendo tú que hay otras cosas fuera de las que tu tienes y que son padres**”.

También fue en los espacios de asesorías donde pudo platicar con sus maestros de las situaciones de violencia intrafamiliar que vivía y reflexionar sobre lo socialmente normalizado de esas situaciones.

Lo anterior es relevante, en el sentido de que es en esos espacios en los que los estudiantes pueden estar en contacto con un capital cultural<sup>19</sup> (Bourdieu, 1987) diferente al suyo y, por tanto, tener elementos nuevos para la conformación de su identidad móvil en ese momento de su desarrollo.

No está por demás mencionar que casi todos los participantes manifiestan que las asesorías académicas son uno de los espacios más importantes del IEMS, aunque es preciso decir que no todos los estudiantes piensan igual, como nos ejemplifica

---

<sup>19</sup> Bourdieu (Bourdieu y Passerón, 1987) distingue conceptualmente entre tres formas o estados de capital cultural y señala que el capital cultural existe en un estado incorporado al individuo, en forma de hábitos o disposiciones durables, en un estado objetivado en bienes culturales y en un estado institucionalizado, expresado fundamentalmente en títulos o certificados escolares. Por definición el primer estado es condición de posibilidad de apropiación cultural o simbólica del segundo, y corresponde a lo que la teoría de la reproducción denomina habitus. El tercero, los certificados escolares acreditan en forma relativamente independiente del individuo la posesión del capital cultural, traduciéndose, a través de la conversión del diploma en capital económico, en una mercancía intercambiable en el mercado de trabajo.

Carlos, al que las asesorías no le gustan, porque “las siento un poquito aburridas, más que nada no me gusta estar en ambientes cerrados, no me gusta estar en un solo lado quieto”.

El exalumno AV considera que una de las formas en las que él se daba cuenta de que los profesores se interesaban por el aprendizaje de los estudiantes es que “me hacían asistir a asesorías, o sea, **mis maestros me hacían asistir a asesorías** (...) si no entrabas a clase, pues ya llegabas al cubículo a las asesorías así de “oiga maestro no entendí esto, lo traté de estudiar por mi cuenta pero no lo entendí” y te lo explicaba. Y creo que en verdad todos los maestros de aquí son igual.”

Una última opinión con respecto a las asesorías académicas la encontramos en lo que dice Sabas, con respecto a la diferencia entre el IEMS y el Colegio de Bachilleres al decir que en esta segunda institución “...era muy difícil llegar a encontrar a alguno (de los profesores) porque nunca estaban en su lugar de trabajo o salían a comer y era muy rara la vez que te llegaban a atender.”

### **1.5 Docentes Tutores Investigadores de Tiempo Completo**

Cuando inició el modelo y con el fin de garantizar que los profesores estuvieran disponibles para los estudiantes, los docentes estaban contratados por honorarios como Prestadores de Servicios Profesionales, por 40 horas a la semana, atendiendo a lo más tres grupos de 30 estudiantes cada uno.

Esta condición quedó reflejada en el Artículo 7 del *Reglamento de Control Escolar* de 2009 que establece que:

“El cupo máximo de estudiantes por grupo aula será de 25. La Coordinación podrá autorizar, de acuerdo con las necesidades y recursos con los que cuenta el plantel, aumentar el cupo máximo en un número no mayor a 5 estudiantes. El cupo mínimo estará justificado por las necesidades académicas de los estudiantes, los salones disponibles y la cantidad de profesores del plantel. “(Gaceta Oficial, 2009:5)



El modelo educativo refiere que la relación entre profesor y alumno debe ser entendida como una relación entre semejantes, alejándose de las relaciones rígidas propias de una educación tradicional y tanto el alumno como el profesor pueden adquirir conocimiento nuevo, partiendo de la experiencia del otro (IEMS, 2001b; IEMS, 2006b).

Uno de los requisitos para la contratación de los profesores, en estos orígenes de la institución, era que cada profesor fuera especialista en el área de su asignatura, de manera que, los profesores que impartían Física fueran físicos titulados, lo mismo en las Academias de Historia, Filosofía, Matemáticas, Química y las demás que componen el currículo.

El que los profesores fueran especialistas en su área, a diferencia de otros modelos educativos en los que los profesores pueden dar materias de otras áreas diferentes a las de su formación de origen es uno de los elementos de formación académica más valiosos del IEMS, comenta el exalumno “Bomba”:

“...Entrando [al IEMS] me llamó mucho mucho la atención [...] que los maestros que daban clases eran maestros que habían estudiado esa carrera para dar esa clase. Por ejemplo, de los maestros que más me decían que estaban preparados en otras escuelas, por ejemplo, en el Cetis, resulta que el maestro de Química y el de Física era el mismo que daba Educación Física [risas].

Pero en sí, él era ingeniero y por lo regular pasaba así, ¿no? O sea, había una odontóloga que daba Física y Química. Había una pedagoga que daba Matemáticas...entonces me llamó mucho la atención que los maestros del IEMS estaban especializados en lo que daban, eso a mi de entrada me dio mucha confianza y no me había pasado en ninguna otra escuela, ni siquiera en la prepa 5.

En la prepa 5 también se daba esa parte de que no todos los maestros que daban cierta materia la habían estudiado. O sea, habían estudiado las guías, pero no una carrera de la materia que estaban impartiendo, entonces eso me llamó mucho la atención.”

Este aspecto se ha ido modificando a lo largo de los últimos años, por medio de la ampliación de los perfiles profesionales de quienes aspiran a dar clases en el Instituto. Por ejemplo, en la convocatoria abierta publicada a finales de 2019 por la

Comisión Mixta de Admisión y Promoción (CMAyP)<sup>20</sup>, para contratar profesores para impartir la materia de Física, se permiten egresados de Ingeniería Eléctrica.

Los profesores contratados como Docente Tutor Investigador (DTI), atienden alguno de los dos turnos, matutino o vespertino. El turno matutino es de 8 a 16 horas y el vespertino, de 12 a 20, este horario les permite cumplir con las actividades para las que están contratados, según el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT): la preparación e impartición de clases, atender a estudiantes en asesorías académicas y tutorías, además de realizar investigación educativa. Cada profesor puede ser Tutor de hasta 15 estudiantes.

El que los grupos sean a lo más de 30 estudiantes permite que los profesores puedan conocer y atender de mejor manera a cada uno de los estudiantes, pues en otros modelos educativos, los grupos pueden ser de hasta 60 alumnos.

Como se mencionó con anterioridad, cuando se inició el modelo de las preparatorias del IEMS, los DTI no tenían ese nombramiento, pues laboraban bajo el régimen de honorarios. El contrato era anual y se firmaba a principios de año. Fue en enero de 2008 cuando los trabajadores académicos obtuvieron el reconocimiento de su relación laboral, con la creación de la plaza de DTI, bajo nómina de la Secretaría de Educación<sup>21</sup> del entonces Distrito Federal. Actualmente, las condiciones de trabajo se rigen por el CCT, que es negociado entre las autoridades y el sindicato titular, Sindicato de la Unión de Trabajadores del IEMS (SUTIEMS<sup>22</sup>).

Aunado a esto, desde el origen del Instituto, se buscó que el salario de los profesores fuera suficiente para que se dedicaran tiempo completo a la atención de los estudiantes y no se vieran obligados a trabajar en diversas instituciones para

---

<sup>20</sup> Comisión Mixta de Admisión y Promoción, CMAyP, 9 de diciembre de 2019.

[https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/convocatoria\\_con\\_n\\_cmayp\\_012\\_2019\\_1.pdf](https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/convocatoria_con_n_cmayp_012_2019_1.pdf)

<sup>21</sup> Ahora Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI)

<sup>22</sup> En junio de 2008, el Sutiems logra el reconocimiento como sindicato, y en febrero de 2009 obtiene, mediante recuento, la titularidad del CCT.

completar un salario digno. Actualmente, el salario mensual bruto (CMAyP, 2019) de un profesor es de 29,577 pesos.

No obstante, con el paso de los años, se han abierto en el IEMS otras formas de contratación de profesores: DTI interinos (que cubren plazas de los DTI que solicitan licencia con o sin goce de sueldo<sup>23</sup>) y “asesores” del sistema semiescolarizado, quienes atienden a los grupos algunos días entre semana y los sábados.

Estos “asesores” cumplen las tareas de impartir y preparar clases, pero no dan asesorías académicas ni hacen investigación. Aún cuando el sistema semiescolarizado tiene una matrícula importante, las autoridades argumentan la falta de presupuesto para otorgarles el nombramiento y la basificación. En el mismo caso se encuentran los profesores de la materia optativa de lengua y cultura náhuatl.

Otra forma de contratación, que está por completo fuera del contrato colectivo de trabajo, es la de profesor por horas. Este profesor atiende a grupos del sistema escolarizado en condiciones aún más precarias que el interino, pues no goza de ninguna prestación, ni genera antigüedad, ni recibe aguinaldo.

Contratar a los profesores por horas o como “asesores” impide que el modelo del IEMS se lleve a cabo de manera adecuada, pues los profesores no están en condiciones de brindar asesorías académicas, ni tutorías, tampoco se les reconocen sus trabajos de investigación ni cuentan con espacios adecuados para realizar su trabajo.

Además, esas formas de contratación provocan que los estudiantes que fueron atendidos por esos profesores, no tengan certeza académica para cursar el

---

<sup>23</sup> Estos profesores interinos no generan antigüedad y su contrato es semestral. Pueden impartir asesorías académicas y gozan de ciertas prestaciones, pero no pueden solicitar ningún tipo de licencia.

Intersemestre (periodo de recuperación para los estudiantes, una vez que ha concluido el semestre).

En síntesis, las formas de contratación de los profesores puede ser:

Forma de contratación	Funciones que realiza			Duración del contrato	
	Asesoría académica	Tutoría	Investigación	Semestral	Tiempo indefinido
DTI Tiempo Completo	si	si	si		si
DTI Interino	si	si	si	si	no
Asesor	no	no	no	si	no
Por horas	no	no	no		no

**Tabla 1. Modalidades de contratación de profesores. Elaboración propia**

Según la información proporcionada en enero de 2020 por cinco enlaces de la academia de matemáticas<sup>24</sup>, había contratados cinco profesores<sup>25</sup> por horas, para atender la carga de grupos en los planteles. Si bien este es un dato correspondiente sólo a algunos planteles del IEMS y se corresponden sólo a la academia de matemáticas, contrastan con las declaraciones al respecto, realizadas por Dra. Rosaura Ruiz, secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación del Gobierno de la Ciudad de México, a varios medios, en octubre de 2019: “yo les puedo informar que no nos faltan profesores en el IEMS; no nos faltan, están los profesores que necesitamos de acuerdo con la matrícula que tenemos, están

<sup>24</sup> Los maestros de matemáticas de todo el IEMS están organizados en la Academia de Matemáticas. Cada plantel nombra a un enlace, quien acude a las reuniones mensuales con el fin de organizar el trabajo académico y los eventos que realiza la academia, como las Jornadas de la Matemáticas y el Concurso Interprepas. Además, hay grupos de trabajo, conformados por maestros de varios planteles, que realizan actividades académicas y de investigación. Esos grupos se reúnen de manera quincenal. Además, se plantean plenarios a las que son convocados todos los maestros. Estas formas de organización son democráticas y autogestivas. La reunión de enlaces cumple también el papel de interlocutor entre las academias de los planteles y las autoridades. En otras academias del IEMS se nombra un Enlace para todos los profesores, que realiza ese papel de interlocución.

<sup>25</sup> Uno en cada uno de los siguientes planteles: Tlalpan 1, Milpa Alta, Venustiano Carranza, Xochimilco y Azcapotzalco.

atendidos...tenemos los profesores suficientes tanto del sistema semipresencial como del presencial, no tenemos problemas ahí”.

Retomando la voz de los participantes en esta investigación, Bomba nos comenta con respecto a que los profesores sean de tiempo completo:

“...(el IEMS) era diferente a otras escuelas, de entrada, el hecho de que tuvieran cubículos, eso creo yo que le da un plus a la escuela, porque eso mantiene al maestro con un contacto permanente con el alumnado. **Los alumnos teníamos la confianza de ir a buscar a cualquier maestro a su cubículo, no había ningún tema, si teníamos dudas, si solo queríamos platicar inclusive**, o sea, es más, había veces que no querías comer afuera y le pedías chance a un profe si te dejaba comer en su cubículo y te dejaba, ¿no? O sea, creo que le da un plus y por lo mismo se crean vínculos mucho más estrechos, cosa que en otras instituciones no tenías, ¿no? O sea, **en otras escuelas el maestro cubría sus horas, agarraba su carro y se iba, ya tal cual, si tenías alguna duda, pues te esperabas a la otra clase** o ya cuando tenías mucha confianza con el maestro, te daba su correo por si acaso, pero pues de aquí a que te contestaba, ¿no? Y aquí no, aquí se tenía un contacto directo siempre, siempre siempre, inclusive todos los maestros te decían: “venme a buscar a mi cubículo cuando tengas dudas”, este ...asesorías ...y eso te hace, de entrada, te hace demostrarte a ti que no eres tan malo como alumno sino solamente no sabías dirigirte bien a los maestros, a lo mejor. **Y eso es una gran herramienta porque siempre tenías al alcance de la mano alguien que te pudiera ayudar con algo.** Eso de los cubículos, yo, la verdad, tres cuartas partes de mi vida en el IEMS me la pasé en los cubículos ...(risas)”

También menciona la importancia de acudir con profesores de tiempo completo para la convivencia:

“Tanto en intersemestre como en semestre normal, me la vivía ahí (en los cubículos de los profesores), a mi me encantaba, podíamos inclusive pasar nuestras tardes con un maestro jugando ajedrez o gato en tercera dimensión, o cosas así o debatir de religión o de política, de filosofía y eso pues eso no te lo dan en la clase, ¿no?”

La estudiante Jimena nos dice que sus profesores de la secundaria no tenían tiempo de atenderla porque decían: “es que ya me voy a clase o ya me voy. O sea que no tenía tiempo...los maestros nada más iban a dar su clase y se iban. Explicaban en el pizarrón y luego me decían copia y haz los ejercicios porque ya lo expliqué”, por más que ella les decía que no entendía, los profesores no tenían tiempo extra para atenderla.

También el estudiante Sabas considera que las asesorías son un espacio que hace que el IEMS sea muy diferente a otras escuelas, en particular al Bachilleres pues dice que ahí “era muy difícil llegar a encontrar a alguno porque nunca estaban en su lugar de trabajo o salían a comer y era muy rara la vez que te llegaban a atender. Mientras que, en el IEMS, los maestros están en sus cubículos y en sus clases.”

El hecho de que para los participantes en esta investigación las asesorías académicas sean un punto central, apuntala la necesidad de contar con profesores contratados de tiempo completo, como se indica tanto en el CCT como en los documentos de fundación del IEMS.

## **1.6 Las Instalaciones**

Por otra parte, a excepción del primer plantel, que se fundó en la antigua Cárcel de Mujeres de Santa Martha Acatitla, se pretendió que el resto de los planteles fuese construido exprofeso para garantizar que los espacios físicos respondieran a las necesidades del Modelo Educativo. Es decir, que cada plantel contara con cubículos individuales para profesores, con el mobiliario adecuado, computadora, librero, escritorio y pizarrón blanco, entre otros. Además, que hubiera cubículos de estudio que contaran con un pizarrón, una mesa y cuatro sillas para que los estudiantes pudieran realizar trabajo independiente. Cada plantel tendría entre 15 y 20 salones con capacidad máxima de 30 estudiantes cada uno. El reglamento del IEMS señala:

**“Artículo 6.-** En cada plantel del Sistema de Bachillerato habrá dos turnos de atención: matutino y vespertino.

**Artículo 7.-** El cupo máximo de estudiantes por grupo aula será de 25. La Coordinación podrá autorizar, de acuerdo con las necesidades y recursos con los que cuenta el plantel, aumentar el cupo máximo en un número no mayor a 5 estudiantes. El cupo mínimo estará justificado por las necesidades académicas de los estudiantes, los salones disponibles y la cantidad de profesores del plantel.” (Gaceta Oficial, 2009:2)

Sin embargo, a 20 años de su creación, algunos de los planteles del Instituto no cuentan con la infraestructura descrita en el párrafo anterior, por ejemplo, el Plantel Iztapalapa IV no cuenta con suficientes cubículos para profesores, aún se trabaja en aulas provisionales y no se cuenta con biblioteca ni con laboratorios. Además, en el caso de los planteles que ya han sido terminados, falta mantenimiento constante y reposición de insumos como sustancias químicas, entre otros.

Las instalaciones son un elemento que los participantes encuentran muy atractivo de estas preparatorias, como se puede ver en lo que nos dice el exalumno Bomba:

“De entrada la escuela se me hizo muy bonita, **las instalaciones se me hicieron muy bonitas... se que eso no importa tanto para el desempeño de las personas porque en las demás escuelas yo venía de escuelas que no inspiraban nada, ¿no? Eran muy frías, eran muy grises, sí te sentías mal en la institución,** (risas) **¿no? Te sentías como parte del mobiliario y aquí me llamó mucho la atención que desde el primer momento no era así...también cabe aclarar que yo entré ya con otra visión, tanto porque fue mi decisión, porque yo ya tenía esa necesidad...**”

Cada plantel tiene cubículos para los profesores y esa característica también es resaltada por el Bomba:

“ (El IEMS) era diferente a otras escuelas, de entrada, **el hecho de que tuvieran cubículos, eso creo yo que le da un plus a la escuela, porque eso mantiene al maestro con un contacto permanente con el alumnado.** Los alumnos teníamos la confianza de ir a buscar a cualquier maestro a su cubículo, no había ningún tema, si teníamos dudas, si solo queríamos platicar inclusive, o sea, es más, había veces que no querías comer afuera y le pedías chance a un profe si te dejaba comer en su cubículo y te dejaba, ¿no? O sea, creo que le da un plus y por lo mismo se crean vínculos mucho más estrechos, cosa que en otras instituciones no tenías, ¿no?”

Otro exalumno, VN nos dice al respecto de las instalaciones:

“**Dentro de las bondades que tiene esta institución, podemos ver que contamos con cubículos especializados para nosotros los estudiantes,** en los que al final del día podemos estudiar, podemos exponer, estos espacios no los cuenta cualquier institución, **es como algo muy característico del IEMS, los que se encargaron de hacer la logística de las instalaciones, se empeñaron demasiado en abarcar cada punto y este punto es muy importante para nosotros,** porque a lo mejor en las casa no tenemos un espacio adecuado en el que podamos decir: “bueno, tengo silencio, tengo concentración” , pero a lo mejor tú llegas a la escuela y encuentras un cubículo vacío y

dices a lo mejor puedo estudiar para mi examen y pasar y desenvolverme adecuadamente en la escuela... Otra de las ventajas del IEMS, en cuestión de las estructuras, los planteles son muy grandes, encontramos las canchas, donde están jugando, el auditorio. “

De los testimonios de los estudiantes participantes en esta investigación, podemos darnos cuenta de la importancia que tiene el que las instalaciones sean las adecuadas para el alcance de los objetivos de la Institución.

### **1.7 Las formas de evaluación**

En cuanto a las formas de evaluación, lo que caracteriza a la propuesta educativa del IEMS es que las evaluaciones no son numéricas. Pérez Rocha (2014) nos advierte que una de las debilidades del sistema educativo es que las expectativas del éxito y el fracaso académico de un estudiante se basan principalmente en la obtención de una calificación final.

Más adelante Pérez Rocha (2014) señala que en el sistema escolarizado tradicional, la evaluación ha tenido como consecuencias “la selección de los pocos que podrán seguir ascendiendo en el propio sistema escolar, y con ello obtener mejores oportunidades para ascender socialmente y sobrevivir razonablemente” (Pérez, 2014:190), además de la legitimación de un proceso de selección social vinculado a la meritocracia, la interiorización en miembros de amplias capas de la sociedad de la idea de que serán incapaces para escalar a otros niveles educativos, bajo el mito de falta de talento o de esfuerzo individual y, por último, el reforzamiento de actitudes de competencia y rivalidad.

En el IEMS se contemplan tres tipos evaluaciones: la diagnóstica, la formativa y la compendiada. De acuerdo con el Proyecto Educativo del IEMS (2006b). El objetivo de la primera 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. “

Si bien la evaluación diagnóstica es realizada al inicio del semestre por cada profesor, a lo largo del semestre también se realiza la evaluación formativa, en la que el profesor puede escribir un texto que describa el desempeño del estudiante en cada uno de los objetivos de aprendizaje abordados. Se realizan tres cortes de evaluación cuyas observaciones están a disposición de los tutores de los estudiantes, quienes a su vez, pueden dar a conocer la información a padres de familia, que en ocasiones, son citados exprofeso. Idealmente (Martínez, 2012), en esa evaluación formativa, el profesor describe el nivel en el que inició el estudiante y el grado de desarrollo que logró, así como recomendaciones puntuales para lograr los objetivos tanto de contenidos como actitudinales.

Cuando se pensó en el modelo educativo, explícitamente se buscó que la evaluación fuera cualitativa y no cuantitativa y que en ella se diera cuenta del proceso más que del resultado. Este enfoque se corresponde plenamente con el objetivo de creación del IEMS, en el que se busca formar estudiantes con un sentido crítico, científico y humanista, según dan cuenta autores como Hidalgo y Murillo (2016) y Martínez (2012).

Con respecto a las calificaciones numéricas vale la pena recuperar lo que nos comenta el DTI de matemáticas, Alonso D. Alvarez (2019), en su Informe de Trabajo Final para obtener el título de matemático, al respecto:

“Una calificación numérica puede ser subjetiva y no aporta elementos adicionales relacionados con el aprendizaje que ha obtenido un estudiante a lo largo de un curso. Si bien es cierto que algunos estudiantes con calificaciones altas realmente han logrado cumplir con los objetivos de un curso; también es cierto, que muchos de ellos no lo logran pues muchas veces su objetivo se reduce a acreditar un curso o a la obtención de una buena calificación.

Esto conlleva a que el aprendizaje no sea realmente significativo, sino que sea temporal y al paso de los días se olvide por completo.

También es cierto que entre los estudiantes con bajas calificaciones podemos encontrar estudiantes creativos y con diversas cualidades, mismas que, desde la niñez, ya sea por ignorancia de los adultos o por un control sistemático sobre ellos a través de los años, han sido reprimidas; logrando únicamente una gran antipatía por asistir a la escuela. Para estos estudiantes, la escuela se convierte en una especie de prisión donde se pretende controlarlos y adaptarlos para forzar su integración a un ambiente escolar del cual se sienten ajenos. Las calificaciones, como un instrumento de incentivo escolar, no benefician al aprendizaje a largo plazo. Limitan en gran medida los deseos por investigar descubrir, aprender y conocer cosas nuevas.”

Durante el semestre los profesores realizan una evaluación formativa que se registra en el Sistema de Captura de Evaluaciones, que también contiene el número de asistencias de cada estudiante en cada una de las asignaturas en las que está inscrito.

Al final de cada semestre se registra la evaluación compendiada en la que el profesor asigna a los estudiantes la letra “C” (cubierto) o “NC” (no cubierto), dependiendo de si éste considera que el estudiante cubrió es su totalidad o la mayoría de los contenidos, habilidades y objetivos del curso, en caso contrario, asigna “NC”.

Según el Proyecto Educativo del IEMS, (2006b), la evaluación compendiada tiene como propósito recopilar la información obtenida durante la evaluación formativa, misma que da cuenta del avance del estudiante en el desarrollo de sus conocimientos.

No obstante lo anterior, cuando se consultan algunos reportes de evaluación compendiada, se puede ver que los profesores escriben los objetivos de aprendizaje que se cubrieron así como el número de actividades que los estudiantes realizaron y la calidad de éstas. En otros casos, los profesores sólo ponen “C” o “NC” con leyendas como “el estudiante no trabajó suficiente” o “el estudiante abandonó el curso, por lo que no hay elementos para evaluar”.

Si el estudiante obtuvo “C” de evaluación compendiada, puede inscribirse al semestre posterior, es decir, si por ejemplo aprobó Matemáticas II, puede inscribirse a Matemáticas III. Cabe mencionar que en el modelo educativo no hay seriación de materias en ninguna de las áreas del conocimiento, por lo que la evaluación que se asigna es una recomendación. Dado que esa evaluación tiene el carácter de “recomendación”, cabe la posibilidad de que el tutor, conjuntamente con el estudiante decidan seguirla o no.

En caso de que el estudiante obtenga “NC”, el profesor a cargo de la asignatura puntualiza en los comentarios si considera que el estudiante debe recurrir a la materia o si puede inscribirse a Intersemestre o a Módulo (Periodo especial de recuperación, PER). El Intersemestre es un periodo de dos semanas, en las que el estudiante puede completar los contenidos de aprendizaje en caso de que el profesor considere que lo que faltó por avanzar puede ser alcanzado en ese periodo. En Intersemestre los profesores suelen impartir clases y asesorías en el mismo horario que en el semestre, según el acuerdo de cada plantel, o bien establecer horarios especiales por grupo. En el Módulo, el maestro acuerda con el estudiante el horario y las actividades a realizar, pues se lleva a cabo un trabajo más individual.

En la Sección VII del Reglamento de Control Escolar se indica, con respecto al periodo Intersemestral lo siguiente:

#### **“a) Objetivo**

Regular el proceso que permita al estudiante inscrito o reinscrito complementar su avance académico en el periodo intersemestral establecido en el Calendario Escolar.

**Artículo 46.-** El intersemestre es un período de trabajo académico destinado a que el estudiante que no ha cubierto la asignatura en el curso semestral respectivo reciba apoyo docente para que pueda complementar y concluir su avance académico.

**Artículo 47.-** El intersemestre mantendrá la misma estructura de grupos, horarios y profesores que el curso semestral respectivo, pudiendo variar las formas de atención respecto al curso semestral.

**Artículo 48.-** Todo estudiante que acredite haber asistido al 65% de las sesiones tipo clase de una asignatura tendrá derecho a solicitar la reinscripción al periodo intersemestral, siempre que dicha solicitud sea validada por un profesor que imparta la asignatura correspondiente.” (Gaceta Oficial, 2009:10)

Los artículos 54 y 55 de ese Reglamento indican, respecto al Periodo Especial de Recuperación:

“**Artículo 54.-** El período especial de recuperación es un período de trabajo académico destinado a que el estudiante que no ha cubierto la asignatura en cursos semestrales anteriores reciba apoyo docente para complementar y concluir su avance académico en la asignatura.

**Artículo 55.-** Cada período especial de recuperación tendrá una estructura de grupos, y profesores para atender a los estudiantes que demandan apoyo docente para complementar y concluir su avance académico. Los horarios y formas de atención serán definidos por la Coordinación del plantel, en función de los espacios y recursos disponibles, así como la normatividad aplicable”. (Gaceta Oficial, 2009:11)

Si el estudiante fue enviado a Módulo, en principio puede avanzar al semestre posterior, aunque “deba” la materia, pues su profesor consideró que aún con las deficiencias que pudo tener, será capaz de continuar con los contenidos académicos.

Al final del periodo Intersemestral, el estudiante recibe “C”, en caso de que haya cubierto la totalidad o la mayoría de los contenidos pendientes, por lo que avanzará al semestre siguiente o bien, podrá ser enviado a cursar Módulo. En algunos casos, aún cuando el estudiante se inscribió a Intersemestre, se le hace la recomendación de recurrar, si es que no asistió en ese periodo o no avanzó suficiente, a juicio de profesor. Los coordinadores de algunos planteles piden a los profesores que si un estudiante avanzó a Intersemestre, no lo manden a recurrar la materia.

Cabe mencionar que en algunos planteles, los profesores han alcanzado acuerdos internos para sí acatar las recomendaciones de la evaluación. Aún así, hay casos en los que los profesores recomiendan al estudiante recurrar la materia y otros colegas tutores deciden inscribir al estudiante en otras asignaturas. Por ejemplo, si un profesor asigna “NC” en Física I y hace la recomendación de “Recurrar la asignatura”, puede ser que el tutor académico decida, junto con el estudiante, inscribirlo a “Física II” y, o bien cursar simultáneamente Física I o bien no inscribir esa materia en ese semestre.

En el Artículo 42 del Reglamento de Control Escolar del IEMS se menciona que “a partir del segundo semestre los estudiantes se reinscribirán a las asignaturas que recomiende su docente tutor, quien deberá considerar el Plan de Estudios que les corresponde, los criterios de permanencia establecidos y el total de asignaturas cubiertas en los semestres lectivos anteriores. En caso de que el estudiante no se reinscriba en las fechas destinadas para ello, implica que no puede asistir a las actividades académicas de las asignaturas, ni ser evaluado y tampoco puede reinscribirse al periodo intersemestral que corresponde a ese semestre, ni a los periodos especiales de recuperación.” (Gaceta Oficial, 2009:9)

Este mecanismo de evaluación puede ser representado en el siguiente diagrama para el caso de Matemáticas II:

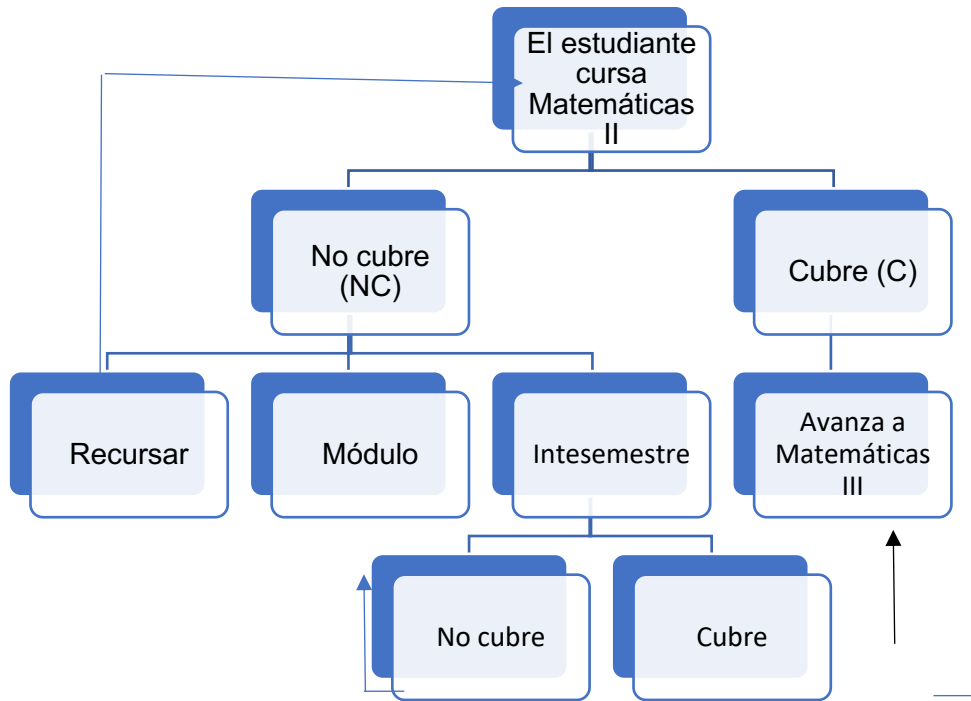


Imagen 2. Mecanismo de Evaluación. Diagrama de elaboración propia.

En Alvarez (2019) podemos hallar un ejemplo de evaluación formativa realizada por él mismo:

1008	3	Expresará cantidades, propiedades y relaciones numéricas a través de expresiones algebraicas, y operará con ellas	NC	<p>&lt;2017-06-16&gt;Tiene cierta dificultad para resolver problemas planteando ecuaciones de primer grado con coeficientes racionales o soluciones racionales.</p> <p>Utiliza correctamente las operaciones básicas de las expresiones algebraicas en el caso de suma y resta, con algunas dificultades para el caso de la multiplicación.</p>
1009	4	Aplicará el concepto de proporcionalidad y razón al estudio de propiedades de figuras geométricas	C	<p>&lt;2017-06-16&gt;Aplica el concepto de proporcionalidad en la geometría a través de la semejanza de triángulos.</p> <p>Conoce y aplica las relaciones entre los lados y los ángulos de los triángulos rectángulos.</p> <p>EN TÉRMINOS GENERALES:</p> <p>Has tenido hasta el momento un desempeño adecuado al realizar la mayor parte de las prácticas, tareas y las correcciones, mismas que te preparan y para alcanzar los aprendizajes fijados en el objetivo.</p> <p>FALTA POR DESARROLLAR:</p> <p>Para mejorar estos aprendizajes te sugiero las siguientes RECOMENDACIONES:</p> <p>Estudiar y repasar los apuntes vistos en clase con la finalidad de comprender mejor los temas y así realizar adecuadamente las correcciones de los reactivos en las prácticas y tareas pendientes.</p> <p>Asistir a las últimas sesiones de clase y asesoría.</p>

Imagen 3. Ejemplo de evaluación formativa. (Alvarez, 2019)

Según el participante Dui, no hay realmente diferencia entre una forma de evaluación numérica y la que se realiza de forma cualitativa en el IEMS, pues refiere

“...es que a fin de cuentas en el IEMS es si cubre o no cubre...y un no cubre es reprobatoriamente y un cubre es aprobatoriamente, nada más que bueno ahí yo no sé muy bien pero mi duda es si puede ser un aproximado como de un 6 a un 10 el sí cubre y en un bachilleres ahí te dicen en automático si es 6, 5, 7 y ahí sabes más o menos qué promedio llevas, nada más que en el IEMS también si cubres, no sé, te das cuenta de que eres una persona a la cual...mmhh...cómo lo podría decir...bueno se puede decir que me da igual porque al fin y al cabo son calificaciones para mi..”

Incluso, refiere que él preferiría una forma de calificar en la que se asignaran números, considero que esto puede ser debido a una idea muy arraigada de meritocracia, pues continúa:

“..a mi me gustaría saber más o menos sí salí con un promedio alto en mi certificado, por eso a mi me gustaría...bueno, más bien a mi me gustaría que hubiera calificaciones exactas para saber qué promedio es el que llevo como estudiante.”

Sin embargo, cuando le informé que la calificación mínima que se asienta en el certificado es de 8, para que los estudiantes que lo decidieran pudieran cumplir uno de los requisitos de admisión de algunas universidades, Dui opinó:

“Me parece muy bien...entonces a como lo veo es que cuando en el IEMS estás cubriendo es porque tienes un, se podría decir que tienes un 8 en automático cuando cubres y cuando no cubres se podría decir que tienes de un 7 para abajo...no sabía eso, no sabía cómo se manejaban las calificaciones por eso era mi duda y por eso decía que...pero ahorita viéndolo así pues esta bien porque te das cuenta de que eres un estudiante promedio que no estás bajo en calificación, por eso en esa parte lo veo bien porque así sería que le pusieran un poco más de tu parte para seguir teniendo ese 8 como mínimo para poder aprobar y ya para poder tener el 10 es que ya tuvieras en tu problema eje con más detalles, con mejores investigaciones, con un poco más de investigación recaudada, así es como puedes lograr el 10. Así pues, la forma de estudios está bien en el IEMS”.

Al respecto de la calificación mínima que se asienta en el certificado de bachillerato, la exalumna CH comenta a estudiantes del IEMS:

“...si ustedes quieren participar en una universidad, el mínimo es 7.4 y 7.5 y ustedes tienen esa ventaja de que aquí su certificado sale a partir de 8. Si dan su mejor esfuerzo,

tienen la oportunidad de sacar de 8 en adelante, y pueden participar para entrar a una institución superior.”

El artículo 97 del Reglamento de Control Escolar se refiere a la calificación que se asienta en el Certificado de Estudios cuando dice: “Los Certificados de Terminación de Estudios se emitirán con un promedio numérico entre ocho (8) y diez (10), con dos decimales sin redondear; en el caso de que el promedio sea de diez, deberá expresarse así: 10. “ (Gaceta Oficial, 2009:18)

Por su parte, el exalumno Bomba relaciona esta manera de evaluar con el desarrollo de la responsabilidad por parte del estudiante:

“.. [el no estar al pendiente de la calificación]... **te dejaba tiempo para preocuparte en otras cosas, como el aprendizaje en sí mismo...**no en alcanzar una calificación, no en alcanzar un número, porque a final de cuentas, en un modelo educativo tradicional, digamos, desde el principio te dicen estas son las calificaciones y este es tu objetivo a alcanzar, ¿no? Entonces a lo largo del semestre tú estás preocupado por tratar de alcanzar ese número y ver cómo le haces con trabajos o con lo que quieras, pero alcanzar el número, entonces sí te quita mucha atención de lo que estás aprendiendo, muchas cosas sinceramente no las recuerdo de otras escuelas pero sí recuerdo hasta anécdotas dentro de clases en el IEMS y eso me habla de un proceso de retención de lo que yo estaba escuchando, de lo que yo estaba aprendiendo y sí creo que es debido a no tener como prioridad un número, ni alcanzar un número. **A mí me gustaba mucho esa parte de Cubierto o No Cubierto...**”

“Bomba” continúa desarrollando su idea de comparación entre las evaluaciones numéricas y el tipo de evaluación cualitativa del IEMS:

“Sinceramente, **en el IEMS, no sé si fue por mi desarrollo, pero no me importaban tanto las evaluaciones, o sea. Me importaba más el contenido, yo estaba extasiado con el contenido, o sea las clases de historia para mí, de filosofía, de historia, para mí eran geniales entonces me involucraba mucho con el contenido, ya cuando yo veía que había cubierto ciertas cosas, pues sinceramente para mí era una sorpresa, jijijij...(risas)..**porque no me importaban tanto las evaluaciones. Lo que sí me gustaba es que no tenías que ver un número. Se me hacía muy injusto y violento el hecho de tener que lidiar con un número, porque siempre me ha parecido que es arbitrario, ¿no? que un número es muy frío, entonces no designaba ni siquiera la cantidad de aprendizaje que tenías, ¿no? Me parecía bueno que hubiera letras, me parecía bueno que te dijeran: “ ¿sabes qué? estás Cubierto”, sí suena ambiguo, porque muchas veces puedes pensar cubierto hacia qué, cubierto de qué, o sea tampoco engloba lo que he aprendido, pero por lo menos ese cubierto te decía lo que aprendiste



fue suficiente para cubrir la materia, todo lo demás que ya sabías o que estabas investigando ya era ganancia.”

Como se puede apreciar en los testimonios de los participantes en esta investigación, la forma de evaluación en este modelo es otra de las características fundamentales que lo diferencian de otras ofertas educativas.

## 1.8 Los contenidos curriculares

*“Tenemos la posibilidad de desafiar el canon y el currículum escolar tradicionales, a favor de un currículum más centrado en los problemas y de una mayor iniciativa y control por parte de los estudiantes”  
(Newmann et al. 1996)*

El Proyecto Educativo del IEMS (2006:12) se compone de una estructura curricular con tres ejes de formación básicos (crítico, científico, humanístico) distribuidos en dos áreas de estudio: disciplinar (humanidades, ciencias) y complementarias (prácticas y optativas). En total son 39 asignaturas las que se deben cursar y acreditar a lo largo de 6 semestres distribuidas de la siguiente manera:

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Problemas Eje
Física I	Física II	Química I	Química II	Biología I	Biología II
Lengua y Literatura I	Lengua y Literatura II	Lengua y Literatura III	Lengua y Literatura IV	Música I	Música II
POE I <sup>26</sup>	POE II	Historia I	Historia II	Historia III	Historia IV
Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III	Filosofía IV	Inglés II	Inglés III
Computación I	Computación II	Artes Plásticas I	Artes Plásticas II	Optativa 1	Optativa 3
			Inglés I	Optativa 2	

**Tabla 2. Mapa curricular del IEMS (Fuente: Página oficial del IEMS<sup>27</sup>)**

<sup>26</sup> Planeación y Organización del Estudio (POE). En esa asignatura se revisan las características del Modelo Educativo del IEMS, técnicas de estudio, orientación vocacional y proyectos de vida.

<sup>27</sup> <https://iems.cdmx.gob.mx/servicios-escolares/programas-de-estudio>

Considerando los siguiente ejes para las materias obligatorias:

<b>Humanidades</b>	<b>Ciencias</b>	<b>Asignaturas prácticas</b>
Artes Plásticas I y II	Física I y II	Inglés I, II y III
Música I y II	Química I y II	Computación I y II
Historia de I a IV	Biología I y II	POE I y II
Filosofía de I a IV	Matemáticas I a V	
Lengua y Literatura de I a IV		

**Tabla 3. Ejes de las materias obligatorias. (Fuente: Página oficial del IEMS)**

Mientras que, para las optativas:

<b>Humanidades</b>	<b>Ciencias</b>
Artes escénicas	Etología, evolución de la conducta animal
Metodología de la creación de las artes visuales	Fenómenos ondulatorios, sonido y luz
Comentario de textos literarios	Física moderna
Filosofía política	Química, energía y sociedad
Historia entrelazada: historia cultural de la Ciudad de México	Probabilidad y Estadística
Lengua y cultura náhuatl I y II	Temas selectos de matemáticas
Música y movimiento	

**Tabla 4. Ejes de las materias optativas. (Fuente: Página oficial del IEMS)**

El estudiante debe elegir al menos una materia optativa del área de humanidades y una del área de ciencias.

Vale la pena revisar los programas para darnos cuenta de que el abordaje de las asignaturas se propone privilegiar procesos sobre resultados en las materias de ciencias, mientras que en las de humanidades se busca la comprensión más que la memorización. Por ejemplo, la manera en la que se aborda la Historia es a partir de la propuesta desarrollada en torno al “tiempo retrospectivo”, es decir, que la concepción disciplinar de la Historia es distinta a otros modelos de bachillerato de la misma asignatura, los cuales siguen un esquema lineal de causa-consecuencia y de tiempo cronológico, mientras que, en el IEMS, el estudio del pasado se realiza

desde la realidad más cercana a la más remota, incorporando otro tipo de capacidades analíticas.<sup>28</sup>

Con respecto a la carga de materias, en comparación con otros modelos, Sabas nos dice del IEMS:

“...pues esta es una buena escuela porque en otras escuelas te piden de 12 a 14 materias y acá son muy pocas, la entrada es muy accesible y la salida también. Mientras otras prepas abren a las 6 o 6 y media, aquí entras a las 8 y sales a las 2 y media a más tardar. Es muy bueno el horario también.”

Por su parte, respecto al tipo de materias y el enfoque, el exalumno VN comenta:

“Confieso que cuando comencé el nivel bachillerato, **odiaba muchas materias como la Historia, pero con el pasar de los días comprendí y aprendí la importancia que ésta tiene en nuestras vidas, ya que, como dicen, quien no conoce de su historia está condenado a repetirla** y claro, existieron muchas materias que al igual que ésta, no me gustaban, pero aprendí y hoy agradezco haberlas cursado. “

Y añade su opinión sobre la obligatoriedad de las materias de humanidades:

“Otra parte importante es la variedad de cultura que te enseñan en el IEMS, que no encuentras en cualquier institución, **tenemos dos materias obligatorias, música y artes plásticas, esto es parte de la formación cultural que debemos tener toda la vida...** Porque sí, es cierto, independientemente de la carrera que elijan, tienen que conocer y saber un poco de todo.”

VN abunda compartiendo una anécdota durante un examen de Derecho, que vincula con la formación que recibió en el IEMS:

“...**el maestro (de Derecho)** nos dice al comienzo del examen que teníamos dos preguntas que nos iban a ayudar y fui de las últimas que entregue el examen, pero yo sí respondí las dos preguntas. **Entonces, le entrego el examen y me dice: “Eres la única que respondió las últimas dos preguntas”, eran sobre arte y entonces recordé, ¡qué padre!, me acordé del maestro Aarón. Gracias al maestro Aarón que me insistió en que aprendiera sobre vanguardias, que aprendiera sobre artistas, que viera obras de arte, me ayudaron esas dos preguntas. Fue muy halagador que al terminar el examen me dijera: “fuiste la única que las respondiste”, así que pensé:**

---

<sup>28</sup> <https://regeneracion.mx/el-iems-una-historia-presente/>, consultada el 13 de mayo de 2019.

**“Gracias al IEMS**, de verdad gracias, porque a pesar de que dicen que el arte y la música no te dan de comer, pues no tiene nada que ver”.

Ella misma identifica que el incluir materias de artes de forma obligatoria en el currículo del IEMS, tiene incidencia directa en la inclusión educativa y en las decisiones vocacionales, cuando afirma:

“Cuando yo estaba en la prepa, es como una parte muy importante en tu vida, porque es donde tú decides qué vas a hacer durante toda tu vida y a lo mejor si no incluyen algunas materias como la música y el arte no puedes decidir verdadera y libremente...”

Al incluir estas dos materias hay una inclusión de capacidades, puesto que no todos tenemos las mismas capacidades y aptitudes al poner estas dos, dices: **“ok, no estoy entre la física, no estoy entre la matemática, pero me gustan mucho las artes plásticas, me gusta la música, me gustan las artes y entonces es una forma de inclusión”**. El modelo educativo IEMS es incluyente. “

También el exalumno HS tiene algo que decir con respecto a la variedad de las materias:

“...Entonces **me encuentro con una cantidad de materias que yo ni sabían de qué eran**. En la primaria y en la secundaria tuve mucha facilidad para las matemáticas, entonces para el sistema educativo estaba capacitado, pero me encuentro con una gran diversidad de materias... **empecé filosofía y me quedé impresionado**, yo me acuerdo que mi primer ejercicio de filosofía fue en la preparatoria hay un ciclo de cine. Para no hacerles el cuento largo, mi primer trabajo de filosofía fue sobre Batman 2, me gustó mucho cómo colocó a los presos y a los civiles. Descubrí que podía hacer con la escritura algo más que narrar, también pensar. “

Por su parte, la exalumna Ch hace mención a las materias que llevó en la preparatoria:

“También yo defiendo este modelo porque yo egresé de aquí, tal vez no vi a Vigotsky, Piaget, **pero si vi arte, vi música, vi filosofía y eso me abrió el paso** para hacer mis prácticas en una primaria donde su necesidad principal era la música, no tenían profesor de música y yo fui la única que estaba catalogada para ocupar ese puesto... **Esta educación me dio esta cultura tan amplia**, los invito a que reflexionen y defiendan este modelo educativo que es muy bueno y que lo apoyen. “

Por último, en cuanto al enfoque de las asignaturas y la posibilidad de que los propios estudiantes, junto con su tutor académico vayan decidiendo las materias a cursar, el exalumno “Bomba” nos dice:

**“.. lo que a mí desde el principio me llamó la atención fue que desde el principio tu puedes ir planeando tus semestres, entonces uno conscientemente sabe en qué materias le cuesta mayor trabajo, en cuales no y también uno puede ir planeando esas materias, por ejemplo, yo no había descubierto, hasta llegar al IEMS, que no era tan malo en matemáticas, o sea, siempre te casas con la idea de las matemáticas son difíciles, entonces, si tu no te aplicas, eres malo ... acá no, acá si le agarré un amor, sí descubrí cierta afinidad, me interesaron muchísimo igual que la literatura, que me llamó mucho la atención, la historia no se diga, pero eran materias que yo ya relegaba, de entrada, porque como no era constante siempre me habían educado con la idea de esas materias necesitan constancia y tu no la tienes, entonces eres malo”.**

Bomba considera que el hecho de tener la posibilidad de elegir las materias va impactando en el desarrollo del sentido de responsabilidad de los estudiantes:

**“...creo yo que desde el momento que ya te dejan decidir (la carga curricular) y desde el momento que tú ya empiezas a analizar qué puede ser lo mejor para ti, en ese momento empiezas a madurar como estudiante, en ese momento ya tienes que sentarte a analizar ...tal vez no tan certeramente qué quieres en un futuro de tu vida, pero sí ya tienes que analizar por lo menos qué quieres el próximo semestre y eso ya te hace asumir consecuencias, ya te hace ser responsable en tus decisiones y sobre todo, inconscientemente creo yo, porque por lo menos en mi caso, fue inconsciente, te hace estudiar, te hace investigar, te hace empezar a analizar, digo porque algo que también me llamó mucho la atención del IEMS es esa parte crítica, no era memorizar, era entender, debatir, ¿no? Cuestionar, que está muy mal visto en otras instituciones y aquí no. Por supuesto que puede haber maestros que sí lo sigan viendo mal dentro del IEMS inclusive, pero en general si hay una apertura por cuestionar, debatir, por tu cuenta ir analizando e investigando y creo que eso también te hace responsable y te va creando más ambición, te va creando hambre de aprender. “**

Una vez más, con base en la voz de los participantes de esta investigación, podemos darnos cuenta de la importancia que tiene el enfoque de las materias y la organización curricular para formación crítica, científica y humanística que pretende el IEMS.

## 1.9 Los cambios en el marco normativo

Una de las características más importantes del IEMS, para lograr que el modelo educativo fuera incluyente, era que, en principio, cada estudiante podía avanzar a su propio ritmo, *por lo que no se estableció un tiempo límite para que los estudiantes terminaran sus estudios, pues se tenía en consideración el contexto socioeconómico de origen de los estudiantes, ya que varios de ellos trabajaban o eran padres de familia*, por lo que no podrían concluir sus estudios en los tres años que dura el bachillerato. (Lucio, 2001)

Sin embargo, en Junio de 2009, el Reglamento de Control Escolar fue modificado, bajo la administración de Juventino Rodríguez y se cambió ese espíritu. Entonces, se definieron normas de permanencia y caracterización de los estudiantes como regulares, irregulares e independientes. Además, se estableció un tiempo máximo de permanencia y normas de avance para los estudiantes, de manera que un estudiante podía ser dado de baja por un desempeño “deficiente” en su avance. Este Reglamento modificado sigue vigente hasta la fecha.

La modificación mencionada también tiene impacto en que en el IEMS, ahora sí, pueden entrar indicadores como “*rezago*”, que en el modelo anterior no tenía razón de ser, puesto que si un estudiante avanzaba a su propio ritmo y eso le permitía inscribir y aprobar una materia por semestre, no se consideraba rezagado. Antonio y García (2003) consideran ese índice, entre otros, para establecer la calidad de las instituciones educativas.

Este nuevo indicador, junto con los índices de deserción, fue considerado por la actual titular de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX, Rosaura Ruiz como uno de los problemas a resolver del IEMS, según da cuenta en el Primer informe de actividades, de Enero de 2019.

En la página 31 de dicho informe se señala que “uno de los retos principales a los que el IEMS debe dar atención especial es el relativo a la mejora de los resultados en sus indicadores de abandono escolar y reprobación. Históricamente el desempeño del Instituto en dichos rubros, ha presentado tasas por encima de la media de la Ciudad de México”, y para tal fin, propone acciones como la elaboración de diagnósticos, *la instrumentación de actividades que promuevan el sentido de identidad, arraigo y permanencia y programas de actualización docente, entre otras.*

La definición de estudiante independiente está ahora en el artículo 58 Bis de las Normas de Control Escolar y es la siguiente:

“El estudiante que ya no cuenta con derecho a reinscripción en curso semestral a las asignaturas del Plan de Estudios; con excepción de la asignatura Problema Eje la cual deberá ser reinscrita para registrarse al proceso de certificación de estudios, cuando sea el caso y que manifiesta por escrito a la Coordinación del Plantel interés en concluir sus estudios. Podrá concluir su bachillerato presentando únicamente evaluaciones especiales, siempre y cuando se encuentre en alguno de los siguientes supuestos:

Estudiantes activos que han agotado los nueve semestres de permanencia y manifiestan su interés en concluir el bachillerato.

Estudiantes que tienen al menos veinte asignaturas cubiertas, que causaron baja voluntaria, baja por haber agotado su tiempo de permanencia, o baja de conformidad con lo establecido en el artículo 64 de las presentes reglas. “ (Gaceta Oficial, 2009:12)

En esas mismas normas, se establece cuáles son los criterios para la permanencia de los estudiantes:

**“Artículo 64.-** El Instituto, por conducto de la Coordinación del Plantel, revisará dos veces al año, al término de cada curso semestral, la situación de los estudiantes con una asistencia menor al 10% a sus actividades académicas o cuyo avance en ese curso semestral sea igual o menor al 50% de las asignaturas en las que estuvo inscrito o reinscrito, a fin de determinar sus posibilidades de permanencia y avance académico para el siguiente curso semestral. Para ese propósito, el estudiante que se encuentre en alguna de esas situaciones deberá presentarse a revisar su situación particular durante el periodo intersemestral en las fechas que establezca la Coordinación del plantel al que pertenece como requisito obligatorio para poder efectuar su reinscripción al siguiente semestre, debiendo suscribir, de ser el caso, Carta Compromiso de Permanencia Condicionada. Derivado de este análisis, serán causa de baja las siguientes:

En caso de que el estudiante no se presente a revisar su situación académica y por lo tanto no realice la reinscripción.

La reincidencia en dos semestres consecutivos en una asistencia menor al 10% a las actividades académicas de todas las asignaturas a las que se reinscribió y un avance académico menor al 50 % de las asignaturas que cursó.

**Artículo 65.-** Los estudiantes que no concluyan su bachillerato conforme al Plan de Estudios en seis semestres lectivos y que no hubieran incurrido en incumplimiento de las demás disposiciones de estas Reglas tendrán hasta tres semestres lectivos más para permanecer reinscribir y cursar las asignaturas no cubiertas. De lo anterior se deriva **que el estudiante puede permanecer reinscrito hasta nueve semestres lectivos como tiempo máximo en el Sistema de Bachillerato.** Para computar el número de semestres de permanencia del estudiante se contabilizará a partir del semestre de ingreso al Sistema de Bachillerato, sin contar los semestres en receso escolar.” (Gaceta Oficial, 2009:14)

En otro orden de ideas, Dui nos comparte cuáles son, según su percepción, las reglas de permanencia para estar en el IEMS:

“Una de las reglas es este ... pues no entrar drogado, alcoholizado, no pelearse, serían unas de las reglas, no hacer bulling, no faltar al respeto. Más que nada, es la regla principal, porque dentro de ahí está prohibido el bulling...”

## 1. 10 El Problema Eje

Una vez que el estudiante ha llegado a sexto semestre, una de las materias que tiene que inscribir es el Problema Eje. Este es un trabajo de investigación que se desarrollará durante todo el semestre y puede ser una monografía, un ensayo crítico o una presentación artística, entre otras modalidades. En términos prácticos, consiste en la elaboración y presentación de una especie de tesis adecuada al nivel de bachillerato, donde el estudiante sintetice las habilidades que ha construido de investigación y comunicación verbal y escrita.

El Problema Eje se realiza con la asesoría de un director y un revisor, que pueden ser docentes del plantel y son elegidos por cada estudiante. Al final del semestre, el Problema Eje es presentado y defendido ante un grupo de sinodales (IEMS, 2002).



A esa presentación abierta pueden acudir familiares y amigos del sustentante, si este así lo determina.



Fotografía de un egresado en la presentación de su Problema Eje, flanqueado por dos de sus profesores. Reproducida con la autorización de los participantes.

Uno de los propósitos del Problema Eje es que el estudiante aborde un tema que sea de interés de su comunidad o que presente el estado del arte o soluciones a problemas sociales. Para ilustrar esto, reproduzco algunos de los títulos de los problemas ejes de los participantes en esta investigación: “Crisis global, desempleo y nuevas formas de contratación”, “Cómo se vive siendo una mujer transexual en la Ciudad de México” y “La visión política de los tojolabales en comparación con los principios bolivarianos de América Latina”.

El exalumno VN comparte con estudiantes del IEMS su percepción sobre el Problema Eje:

*“... tal vez muchos ya lo están llevando o en algún momento lo van a llevar, es muy importante, independientemente del tema que usted elijan, es como prepararte para las cosas que vas a hacer a futuro, actualmente les puedo decir que conozco muchas personas de distintas instituciones y no me pueden decir como tal es que ... no se cómo empezar a hacer mi tesis. Ustedes tienen esa ventaja porque al hacer su problema eje, ya tienen una noción de la estructura que tiene que llevar una tesis y la llevan a la práctica, además de que llevan a la práctica este pensamiento crítico que nos dan durante los tres años que estamos en estos espacios. “*

Para el exalumno AV, haber realizado el Problema Eje en una de sus mejores experiencias en su paso por el IEMS. AV define: “...es una especie de mini tesis

que te hacen para poder obtener tu certificado de media superior”. Su Problema eje fue de transformación de imágenes utilizando proyección estereográfica.

### 1.11 Gratuidad

Otra de las características importantes del IEMS es que todos los servicios que presta son gratuitos. La gratuidad de la educación que imparte el Estado es una de las medidas que puede garantizar el acceso a la educación como derecho humano, por lo demás, consagrado en el Artículo Tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y es uno de los principales pilares para lograr las transformaciones a sociedades más justas.

Esta característica cobra una dimensión importante si se toma en cuenta el origen socioeconómico de los estudiantes, quienes no pueden costear una educación privada.

Para muestra de la percepción con respecto a la gratuidad, retomo lo que nos dice participante Dui:

“... comparando la experiencia mía con la de mis compañeros, ellos me comentaban que ahí (en otras escuelas) les cobraban los extraordinarios, las guías, cosas así... y pues yo, en mi experiencia en el IEMS, nunca me han cobrado ni siquiera las copias, ni siquiera los inters<sup>29</sup> ni los recursamientos, o sea nada te cobran y yo digo que para una persona que al igual no tiene el apoyo de sus papás o de sus mamás o al igual está solo, **pues es un buen recurso elegir esa escuela como opción porque realmente no te cobran muchas cosas** y si realmente tienes ganas de ir a aprender pues vas a ir a aprender porque ahí no te ponen ningún pero, ni que compres libros, nada. Ahí, si llevas copias, pues eres bien ... pues son bien recibidos tus trabajos...”

Además, como se verá más adelante, cuando se presenten las características que hacen diferente al IEMS de las otras ofertas educativas, incluso las oficiales, los

---

<sup>29</sup> Se refiere a los periodos intersemestrales.

estudiantes participantes en esta investigación resaltan la gratuidad como una de esas características principales.

### **1.12 Programa de Atención Tutorial (PAT)**

Además de las Asesorías Académicas que brinda cada docente en su asignatura, en el IEMS se lleva a cabo un programa de Tutoría, que tiene como propósito el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes.

Cada DTI es asignado como Tutor de a lo más 15 estudiantes y está al tanto de su avance académico, así como de la situación general en la que se encuentra. El tutor también sugiere al estudiante la carga académica que debe inscribir al inicio de cada semestre y puede tener acceso a la información sobre las asistencias del estudiante y las evaluaciones parciales en el sistema. Es también atribución de los tutores canalizar a los estudiantes a diversas instituciones como Inmujeres o con el psicólogo del plantel, si así lo cree conveniente.

Si bien en el IEMS se han realizado varios esfuerzos por parte de las autoridades para formar a los DTI como tutores y para sistematizar e implementar un programa institucional, en la práctica cada docente realiza las actividades que cree pertinentes con sus tutorados.

Con respecto a las tutorías, Bomba nos dice:

“...en Conalep y Cetis tenía tutor, pero no te asignaba materias, él nada más iba y podía preguntarle a los maestros cómo ibas ... y regañarte así tal cual, tu papá, así ... no te asesoraba de mucho, no te decía “mira, estás mal por esto y por esto”, no , simplemente te daba regaños y ya. Era como la función, entonces sinceramente yo siempre tuve broncas con la figura de autoridad entonces para mí eso ya era un choque, ya era provocar siquiera la decisión es del alumno, simplemente de entrar o no entrar. Ya sé que todos los que estamos en una institución pues tenemos que entrar, pero a veces decidimos que no. Pero entonces para mí ya era hasta como una provocación ... y en el IEMS no, ahí si tenía un tutor, pero por el modelo educativo creo que te vuelves muy responsable.”

Los programas de Tutorías han sido implementados con más o menos éxito en las últimas décadas en diversas instituciones tanto públicas como privadas, como mecanismo para lograr el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes, según nos dicen Martínez, Pérez y González, (2019) y Martín, Berrios y Pantoja (2020), entre otros.

En el IEMS el programa de tutoría es apreciado por los estudiantes como un espacio alternativo al meramente académico, pues les permite convivir con sus compañeros y sus profesores en un ambiente diferente y es el espacio donde se posibilita que los estudiantes reflexionen sobre sus proyectos de vida, sus motivaciones, sus condiciones de vida y sus orientaciones vocacionales.

### 1. 13 Diferencia del IEMS con otras ofertas educativas.



Fotografía propia. Clase de Matemáticas en el Patio del Plantel Iztapalapa IV.

Cuando inicié esta investigación, no había contemplado incluir un apartado en el que hiciera mención explícita de las diferencias del IEMS con otros modelos, pero en las primeras entrevistas, era un tema recurrente que querían abordar los participantes, por lo que decidí incluirlo.

Uno de los aspectos que los participantes identifican es que en el IEMS no hay corrupción, también mencionan la posibilidad de ingresar sin que la edad del aspirante sea impedimento.

Comparando el IEMS con otras escuelas, Dui nos comenta:

“... una de las cosas en la cual me gustó el IEMS fue ... yo cuando entré, llegué a irme, se podía decir un extraordinario, ahí le llaman Inter, el Inter y yo con base en ... a mis amigos que tengo cerca de mi casa hemos platicado y hemos comparado cómo es el tipo de ... bueno, más bien cómo manejan cada quien sus clases, qué tal enseñan y todo y con base ... comparando la experiencia mía con la de mis compañeros, ellos me comentaban que ahí les cobraban los extraordinario, las guías, cosas así.

**(...) y fue lo que me gustó del IEMS, más que nada que no había corrupción porque...también platicando con mis compañeros, ellos me decían que había veces le tenían que dar dinero a los maestros o así, ¿no? O comparar un libro, ir a obras de teatro para que los pasaran...y para mí pues eso se me hace injusto porque para mí...pues al igual para alguien que no tiene el dinero o sus papás no tienen tanto recurso para gastar en un libro, este...no tiene el recurso, es motivo de que luego terminan recursando, reprobando alumnos que sí son buenos, pero por el motivo de no tener el dinero los terminan reprobando...y para mí el IEMS se me hizo una buena opción, los maestros este... si no aprendes no te pasan, fue algo de lo que también me gustó mucho el IEMS”.**

Dui abunda en describir las diferencias que él percibe del IEMS con otros modelos, cuando intentó, de broma, sobornar a un profesor:

*“... así de: “profe, ¿si le traigo así un pastel o una gelatina, algo así, me puede pasar?” Y me dijo: “no hijo, aquí no ... esta materia ... no se trata de ... así de lo que me estás diciendo, se trata de que vengas y aprendas cada día y que seas constante para poder pasar la materia”. Y ya desde ahí no volví a intentar eso con los profesores y sí fue cuando me di cuenta de que mi prima no me estaba mintiendo o sea que sí me estaba diciendo las cosas como eran y yo pues sí ... pues si era uno de los chavos que así ... yo lo hice porque en la secundaria era uno de los chavos que luego me saltaba las clases y a los profesores les invitaba para sus refrescos y no me sacaban. Eso no era nada más conmigo, sino también con otros compañeros y nos decían “necesito unos chavos para cargar bancas”, pero no, en realidad no era para mover bancas, sino que en realidad era para jugar futbol y apostar cosas así ... bueno, yo eso ya lo viví en la secundaria y ahorita que me encuentro en el IEMS ya veo que todo es muy diferente, o sea que aquí le pones de tu parte o realmente no pasas y eso está muy bien, porque te enseña a ser una persona responsable, a ser una persona pues, capaz de hacer las propias cosas ...”*

Bomba también se refiere a las irregularidades y corrupción de otros modelos cuando dice:

“...Después volví a hacer mi examen (del Comipems), me quedé en mi primera opción que fue el Cetis de Coyoacán, estuve estudiando diseño arquitectónico, estuve año y medio y ahí me sacaron por problemas políticos. Adentro de esa escuela hay una papelería, aparte de la cafetería, como son solo 3 materias de diseño entonces resulta que **el director en ese entonces pedía moches a la papelería, a la cafetería y además vendía él por catálogo, ¿no?** Entonces (risas)...unos compañeros y yo nos

organizamos, logramos que le hicieran auditoría y pues el director así tal cual dijo: está bien, me voy yo, pero también te vas tú.

L. ¿Cuánto tiempo estuviste ahí en el Cetis?

B. Año y medio, estuve tres semestres y el último semestre se necesitaban 24 puntos para pasar en todas las materias y yo me quedé a 23 puntos en todas las materias, fue cuando el director me dijo eso...y ya nada más firmé mi baja por el aprovechamiento. Y pues igual, me quedé sin la oportunidad de seguir. Ya después si estuve en sistemas abiertos, en dos, en los cuales yo era muy inconstante: los exámenes eran los sábados, por lo regular yo tocaba los viernes entonces el sábado ya me paraba muy tarde, se me olvidaban los exámenes, entonces era muy muy inconstante y pues no surgió nada bueno de ninguno de los dos sistemas abiertos.”

También la participante Jimena nos comenta sobre otras formas de corrupción, tanto académica como económica:

“...El maestro de la primaria ...eh...me abandonó. Los demás años si tuve maestros, pero realmente pues no me enseñaban nada, y nada mas era así de “copia” y yo así de que: “no le entiendo” y ellos así de “es que ya expliqué”, entonces era como de cópiale al amigo, a la amiga, al compa de al lado y siempre era eso. Y en la secundaria, en primero, pues ehh... el maestro la verdad es que no enseñaba, ¿no? y faltaba mucho. En segundo tuve una maestra que esa sí más o menos me enseñaba, pero la verdad es que su forma de enseñar como que no le entendía mucho y en tercero...**el de mate decía: “tráeme una torta de tamal y te paso”...y así pasé el primer bimestre**, y en segundo era como de “pues tráeme el cuaderno completo y ya”, era como quién lo tiene y ya pasabas, lo copiabas todo el día y ya...”

La exalumna CH por su parte, refiere: “Tuve la experiencia de trabajar con los bachilleratos abiertos del Colbach, me doy cuenta en qué gastan los estudiantes, tuve el caso de una chica que pagó más de 15 mil pesos y su certificado fue con 6.5. “

Otra de las características del IEMS que resaltaron varios de los participantes fue el *ambiente dentro de las preparatorias* y en el entorno social. Por ejemplo, Bomba menciona:

“... el Conalep estaba situado en una zona bastante marginal entonces había mucho problema de seguridad, de peleas entre los alumnos y la gente del barrio...y pues también intentos de asaltos, cosas de esas, que se volvió muy complicado, yo estuve metido en varias broncas entonces. También por eso abandoné...ahí fue una decisión (abandonar el CETIS) mía por el ambiente, porque pues sí te tenías que defender. En la calle siempre hay que defenderse y pues, tú te tenías que defender, más bien yo me

cansé de esa situación como de estarme defendiendo siempre entonces decidí ya no regresar también.”

El exalumno HS también aborda el tema cuando dice:

“...Cuando yo salgo de la secundaria, tardé un buen en continuar estudiando porque era muy inseguro, porque la vida de casi cualquier persona en este país se rige por símbolos de poder, por estructuras que todo el tiempo te minorizan, si vives en una zona peligrosa, si tienen dificultad en entregar las tareas y los maestros los regañaban todo el tiempo, pero (no consideraban que) él trabajaba, además de estudiar.”

Para el exalumno AV, la principal diferencia entre el IEMS y otras instituciones es que “en el IEMS se preocupan por que aprendas, en el bachilleres no.” Y abunda:

“...yo ya estuve en un bachilleres, y ahí pus no les importa nada, no les importa si asistes a tus clases, si aprendiste o no y aquí...no sé si porque la escuela es muy pequeña, no se si en todos los lems sea igual, pero aquí como que te tienen más controlado, o sea aquí es como que te ve un maestro y te saluda, ¿no? Y sabes su nombre y él conoce tu nombre. Y yo cuando iba en el bachilleres yo sabía que el me daba clases y el ni sabía mi nombre y sabía que me daba clases, pero una relación nada más maestro alumno, o sea yo en mi rollo, tu en tu rollo y, pasar por el IEMS...pues aquí pues fue diferente, o sea yo veía no sé, a la maestra de biología y me saludaba y me preguntaba cómo estas y yo le preguntaba como está y todo bien y seguía su camino.”

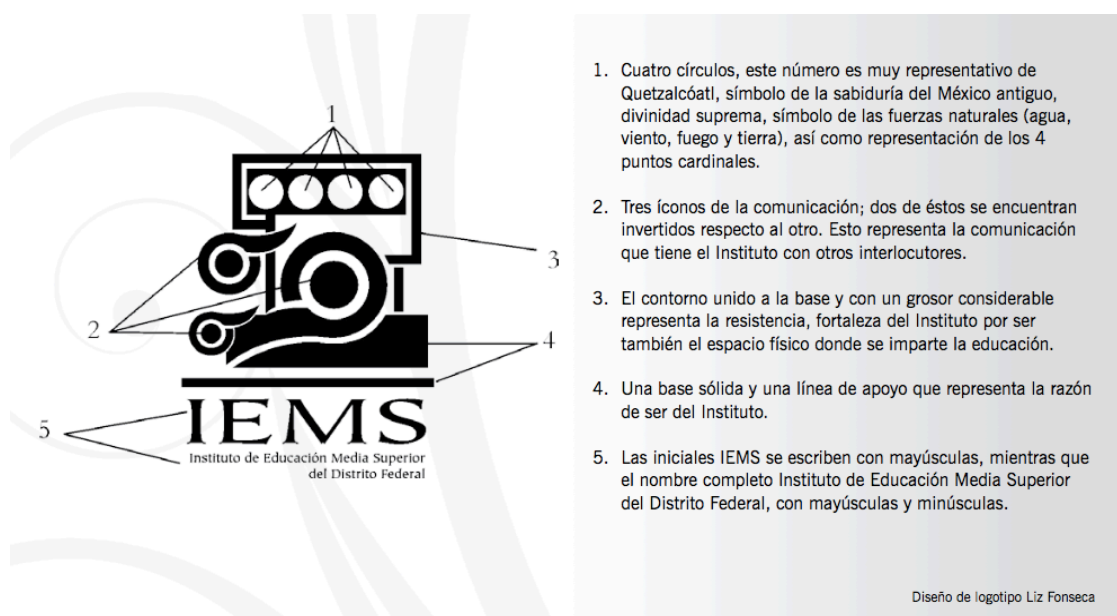
Por último, para el exalumno AV, otro elemento diferente del IEMS a otras escuelas es que los grupos sean de a lo más 30 estudiantes y lo expresa así: “...porque si hay menos población se fijan más los maestros en ti, o sea se enfocan más en los alumnos y aparte de las asesorías, pues si hay menos alumnos, pues van a aprender mejor, o sea, yo si creo que está bien que seamos grupos de pocos alumnos.”

## 1.14 Numeralia del IEMS<sup>30</sup>

Los números del IEMS en el ciclo 2019-202 son:

- 26, 360 estudiantes inscritos, 7950 y 3397 de nuevo ingreso en las modalidades presencial y semiescolar, respectivamente.
- En la modalidad escolar se inscribieron 10003 mujeres y 9234 hombres, mientras que en el semiescolar, 3704 y 3419, respectivamente.
- 1216 Docentes Tutores Investigadores (551 mujeres, 665 hombres).
- 242 Asesores (profesores del sistema semiescolarizado), 107 mujeres y 135 hombres.
- 21 planteles.
- 85% de los estudiantes tenían entre 15 y 20 años.

Por último, presento el logotipo de la institución:



**Imagen 4. Logotipo del IEMS**

**Fuente:** Boletiemis 99. 2010, p. P. 16

<sup>30</sup> Según el Primer Informe de la titular de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología y Educación, Rosaura Ruiz, Enero a Septiembre de 2019.



## 1.15 A modo de conclusión y problemática

Si bien el IEMS se caracterizó por un eje ideológico de inclusión de sectores muy marginados de la sociedad y por ende de los espacios escolares, al proponer un nuevo modelo educativo, que ya desde sus orígenes (Cárcel de mujeres) hablaba de la necesidad de las clases subalternas de elevar el nivel educativo de sus hijos, como forma de acceso al capital cultural, y que significó no sólo el acceso (quizá el último) de jóvenes que encontraron en el modelo nuevas formas de aprendizaje, no por ello deja de presentar problemas relevantes.

En síntesis, el modelo educativo que propone el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, pareciera poner al alcance de los estudiantes, condiciones de atención y desarrollo superiores a las de otras propuestas educativas a nivel bachillerato y se esperaría que los índices de egreso fueran por lo menos iguales a la media nacional. Sin embargo esto no es así. Por ejemplo, según datos proporcionados por la coordinación del Plantel Coyoacán, en 2007, el índice de egreso en ese plantel fue de alrededor del 10% con respecto a los estudiantes que se inscribieron a primer ingreso y 30% con respecto a los que permanecieron después del primer año.

En contraste, y según la Encuesta Nacional de Deserción en la Enseñanza Media Superior<sup>31</sup>, en 2012, el índice de deserción nacional en bachillerato oscila entre 14.9 y 18.5% para la Ciudad de México, mientras que la Tasa de deserción total<sup>32</sup> para el DF en 2009 fue de 17.6% (Panorama Educativo de México, p. 236). Esta

---

<sup>31</sup> SEP, (2012) *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* México, COPEEMS, SEMS, P, 36 y 38.  
[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/encuesta\\_nacional\\_desercion\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems), consultada el 15 de marzo de 2019.

<sup>32</sup> Panorama Educativo de México 2009,  
[www.inee.edu.mx/bie/mapa\\_indica/2010/.../AT/.../2010\\_AT02\\_\\_d-vinculo.pdf](http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2010/.../AT/.../2010_AT02__d-vinculo.pdf), consultada el 6 de abril de 2019.

diferencia en el egreso entre la oferta educativa del IEMS y el índice nacional es del orden de entre 55 y 75.1%.

En otro orden de ideas, se implementó el otorgamiento de becas, para buscar que los estudiantes del IEMS estuvieran en mejores condiciones económicas. Los alumnos inscritos podían recibir dos tipos de apoyo no simultáneos: la beca Prepa SI (que se otorga a todos los estudiantes inscritos en un bachillerato de la Ciudad de México), de 750 pesos al mes o bien la Beca IEMS, exclusiva para estudiantes de este Modelo, a partir del segundo semestre, siempre y cuando fueran estudiantes regulares (con a lo más una materia reprobada del ciclo inmediato anterior). Esta beca tiene un monto de 1100 pesos mensuales.

Estas condiciones para el otorgamiento de las becas del IEMS fueron cambiadas a inicios del semestre de febrero de 2017, presumiblemente a raíz del proceso electoral actual, pues las autoridades del Instituto modificaron la definición de que un estudiante fuera regular, a que tuviera la totalidad de asignaturas cubiertas, del ciclo inmediato anterior. Esta medida hizo que se privara de la beca IEMS a más del 85% de los estudiantes que gozaban de ella.

El punto central del modelo del IEMS es el estudiante, quien es considerado como un ser humano con iniciativa propia, consciente de su rol en la sociedad y que tiene la habilidad de poner en práctica el conocimiento adquirido (IEMS, 2001).

En este Modelo Educativo, se concibe a la educación como un derecho universal y al estudiante, como un ser humano en construcción quien es un sujeto social que es capaz de transformar su sociedad, por lo que se pretende que el modelo tenga un enfoque democrático, humanista, científico y social. (Pérez Rocha, 2001)

En conclusión, y retomando a Alvarez (2019), el modelo educativo que se ha propuesto por iniciativa del Gobierno de la Ciudad de México, a través del sistema

de bachillerato que está a cargo de su gestión, resulta alternativo al menos en tres cuestiones: la universalidad de la educación, ya que se concibe a la educación como un derecho humano; la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos reflexivos de retroalimentación, y el enfoque científico, humanista y social de una educación integral (GDF, 2006). Atendiendo al principio de universalidad de la educación, los estudiantes ingresan por medio de un sorteo sin la aplicación de un examen de selección, y también hay una gratuidad total para los estudiantes pues no pagan colegiaturas o ningún tipo de trámite (Pérez Rocha, 2001).

## **CAPÍTULO II. Metodología: La investigación narrativa para dar voz a los participantes.**

*Frente a la razón pura físico-matemática hay, pues, una razón narrativa.  
Para comprender algo humano,  
personal o colectivo es preciso contar una historia.  
(Ortega y Gasset, 1964)*

*El sentido de una acción, lo que la hace ininteligible, sólo podrá venir dado por la explicación narrativa del agente sobre las intenciones, motivos, propósitos que tiene para él a corto plazo y más ampliamente, en el horizonte de su vida.  
(Bolívar, 2002)*

Este capítulo consiste en la descripción del proceso de elaboración metodológica de esta investigación, cómo y por qué, a partir de las narrativas de los participantes, modifiqué el objetivo y las premisas del trabajo que había elaborado inicialmente, también presentaré un panorama sobre el enfoque de Investigación Narrativa y las razones por las que consideré que este método era el más adecuado para dar cuenta de lo que aquí me propongo.

### **2.1 Antecedentes.**

Para este trabajo realicé entrevistas a cuatro estudiantes de diferentes semestres del plantel Iztapalapa IV que, al momento de la charla tenían entre 16 y 22 años. También entrevisté a tres exalumnos<sup>33</sup> y retomé la participación de cuatro exalumnos que cursan programas de licenciatura en varias universidades, a partir de su presentación, en 2019, en un Foro en Defensa del IEMS. También se halla el reporte de comentarios y pláticas con profesores de diversas materias y planteles, como botón de muestra de su punto de vista.

---

<sup>33</sup> RM del plantel “Gral. Francisco J. Mujica”, “Bomba” del plantel “Ricardo Flores Magón” y AV del “José Emilio Pacheco”

Es este Capítulo II también presento a los participantes, las razones por las que fueron invitados y describo las condiciones en las que se llevaron a cabo las entrevistas. En los anexos se podrán hallar los cuadros de análisis de las entrevistas realizadas.

El presente apartado tiene como propósito describir algunos elementos de cómo, a partir de los contenidos revisados en los seminarios cursados en el Programa de Maestría, se replanteó el problema de investigación y la metodología a seguir. Cabe destacar que, lo que identifiqué como el principal aporte metodológico de haber cursado los Seminarios de Etnografía e Investigación Narrativa (con las doctoras Martha Corenstein y Norma Georgina Gutiérrez, respectivamente) a mi tema de investigación, es el haber complementado el método etnográfico con el enfoque de la Investigación participante pues este trabajo se realizó con elementos de la investigación narrativa.

El proyecto original que me había planteado desarrollar en mi ingreso al programa de Maestría, asumía que la diferencia entre el capital cultural de los profesores y los estudiantes del IEMS se podría traducir, de manera consciente e incluso inconsciente, en prácticas docentes que excluyeran a los estudiantes, partiendo de la teoría de la reproducción de Bourdieu (2012 b), puesto que los estudiantes del IEMS, por su perfil, no eran los “herederos” naturales de los profesores<sup>34</sup>.

Al ir avanzando en la revisión bibliográfica, primero me cuestioné si se correspondía con la realidad el que esa diferencia se tradujera necesariamente en prácticas excluyentes, después modifiqué el foco a determinar si esa diferencia era definitoria para la permanencia o no de los estudiantes en la preparatoria para, finalmente, indagar si esa diferencia de capitales culturales era interpretada como tal por docentes y estudiantes y en qué medida esa percepción tendría repercusiones en

---

<sup>34</sup> El título tentativo original del trabajo de investigación era: “Capital Cultural y mecanismos de exclusión: ¿educar a los que no son nuestros herederos? Una mirada a las prácticas docentes en el IEMS.”

la historia de vida de los estudiantes y cuáles serían éstas. Estas últimas ideas, en concordancia con lo planteado por María Bertely (Bertely, 2000).

Para replantear la investigación, tuve que retomar el texto el “El yo del etnógrafo” (Woods, 1998) y cuestionarme el por qué había elegido justo ese tema de investigación, particularmente en el IEMS. Buscaba una respuesta que fuera más allá de la obvia de que se trataba de mi centro de trabajo. Me cuestioné el por qué me preocupaba que algunos estudiantes no entraran a clases, mostraran desinterés, o de plano, que desertaran de la preparatoria. Eso me llevó a pensar en que tal vez, lo que me tenía profundamente preocupada, era la cuestión de qué estaba haciendo o dejando de hacer como docente, para lograr que los estudiantes fueran “exitosos”.

Es decir, cabía la posibilidad de que, al proponer un enfoque desde la sociología y la teoría de la reproducción (Bourdieu, 2012b), en realidad estuviera pretendiendo brindarme excusas o justificaciones que me hicieran sentir mejor, trasladando lo que pudiera ser mi responsabilidad individual a una responsabilidad social. Eso vino acompañado de buscar compartir esa justificación con otros docentes, que parecían tener el misma preocupación que yo, es decir, poner a su disposición esos elementos que los hicieran sentir una menor frustración y esto planteó me la cuestión de ¿por qué querría yo contribuir al trabajo de los otros docentes?

También me cuestioné el por qué querría yo enseñar a los estudiantes y, si el querer cambiar sus capitales culturales más bien era una forma de reafirmar el mío, de acuerdo a lo planteado por Bourdieu. Este camino finalmente tomó el curso de “¿por qué querría yo enseñar a alguien?” y de antemano advierto que la respuesta a esta pregunta no se encontrará en este texto, pues aún sigo en su búsqueda.

Durante el programa de maestría, descubrí que tenía estereotipos y prejuicios, tanto de los estudiantes como de los docentes, que debería de poner a revisión. Además,

me cuestioné por qué los docentes querríamos modificar el capital cultural de los estudiantes para hacerlo parecer al nuestro o, dicho con mayor precisión, porqué yo como docente quería modificar el capital cultural de los estudiantes. Estos temas los fui discutiendo y abordando en los Seminarios de Diversidad y Discriminación a cargo de la Dra. Blanca Estela Zardel y de la Dra. Elisa Saad.

Más adelante, con algunos elementos del Seminario de Diversidad y Discriminación, comprendí que no es que un capital cultural sea superior o más deseable que otro, sino que, en la sociedad en la que vivimos, el adquirir elementos de otros capitales culturales ponía al alcance del estudiante más elementos para cambiar sus condiciones de vida. Por supuesto que esto me llevó a cuestionarme si entonces lo que tendríamos que lograr sería que, independientemente del capital cultural de los estudiantes, éstos tuvieran condiciones dignas de vida, en lugar de acercarlos a un capital cultural que les diera cierta ventaja, o buscar un punto intermedio entre ambas posturas.

Además, me pregunté si el hecho de que el IEMS tuviera índices bajos de egreso y altos de deserción, con respecto a los promedios nacionales, era necesariamente un indicador de que el Modelo Educativo no estuviera funcionando. A partir de la lectura del texto de Morales, sobre la telesecundaria (Morales, 2013), me descubrí asumiendo que un estudiante “exitoso” era el que lograba ingresar a una licenciatura y terminarla. Después de lo revisado, me doy cuenta que los estudiantes del IEMS tienen su propia idea de “tener éxito” tanto en su paso por la preparatoria, como en su vida posterior.

A su vez, consultando el texto de “Todos somos iguales” (Levinson, 2002), tuve que replantear la forma en la que me estaba aproximando al problema de investigación, y fue evidente entonces que, al igual que el autor, estaba haciendo ese acercamiento a partir de mis propios supuestos. En el caso que se describe, el autor asumía que los estudiantes vivían y evidenciaban las diferencias de origen de clase

de los estudiantes de una secundaria en el Estado de México y fue a partir de las entrevistas, observaciones y otras formas de interacción con la comunidad estudiantil, que ese autor pudo darse cuenta de cómo los actores resignificaban esas diferencias.

También recupero el texto “Más allá de los muros” (Reyes, 2010), cuando se menciona que la mayoría de las investigaciones realizadas en escuelas parecen poner el foco en lo que no funciona, destacando las diferencias, tensiones y contradicciones, y que pocos son los trabajos en los que se analiza qué es lo que hace que una comunidad se fortalezca, qué elementos son compartidos, cuál puede ser un punto de encuentro. A partir de eso, me planteo la duda de si de verdad somos tan diferentes los profesores de los estudiantes y cuál sería un posible camino para hallar esos puntos de convergencia que permitan que la escuela rompa con el molde que le parece impuesto, de ser una institución reproductora, y se convierta en un espacio de cambio y construcción, que lleve a mostrar que otra sociedad es posible. (Giroux, 1985)

Con base en los textos de Bruner (Bruner, 2012), comprendí que se deben tener en cuenta las pautas culturales y el universo simbólico de las familias y las escuelas en el desarrollo de expectativas, actitudes y comportamientos de los estudiantes.

Para el planteamiento teórico de esta investigación, partí de la distribución del espacio social propuesta por Bourdieu (Bourdieu, 2012a) quien sostiene que los miembros pertenecientes a cierto grupo que comparten el mismo capital cultural y social, echarán a andar mecanismos conscientes o incluso inconscientes para que el estado de las cosas se mantenga, principalmente con el fin de preservar sus privilegios frente a otros grupos. Por mencionar algunos de estos mecanismos están la elección de pareja dentro de los miembros de la misma clase, los espacios que visitan, construyen y otros parámetros que ese sociólogo plantea en torno al capital cultural, sobre todo, el *habitus*.



Una de las prácticas con las que los miembros del grupo garantizan su permanencia es formar a los que de manera "natural" serán los que hereden su espacio y funciones en la distribución social<sup>35</sup>, lo que él llama la nobleza escolar. En ese sentido, serán los herederos (Bourdieu, 2012b) los que recibirán la formación o las prácticas de iniciación (como si fuera una secta secreta) en los mecanismos de comunicación, comportamiento, hábitos y, en fin, en todas las prácticas que a través de la repetición y en lo cotidiano (Althusser, 1988 y Zizek, 1992) muestren su pertenencia a ese grupo. Y viceversa, son los que muestran compartir esos códigos de comunicación y comportamiento, los que serán los herederos de los miembros del grupo.

Volviendo a la investigación que nos ocupa, es evidente que estudiantes y profesores del IEMS pertenecen a grupos sociales distintos y, por tanto, el contraste entre sus capitales culturales y habitus es enorme. Es decir, los estudiantes no son los herederos "naturales" de los profesores. Más aún, dado que los profesores no ven en sus estudiantes a sus posibles herederos y que, según Bourdieu, los grupos echarán a andar mecanismos para prevalecer, una primera aproximación al problema llevó a considerar que los profesores podrían practicar mecanismos de exclusión para los que *no son de su clase*, es decir, para sus estudiantes.

***Sin embargo, con base en tres entrevistas a profundidad realizadas a exalumnos, pude inferir que es precisamente esa diferencia entre los capitales culturales lo que les proporcionó, a estos participantes, una visión del mundo diferente a la que tenían, por lo que, lejos de que esa diferencia se tradujera en prácticas excluyentes, el significado que éstos le dieron fue el de participar en un modelo de inclusión educativa.***

---

<sup>35</sup> Bourdieu (1988) señala que el espacio social está construido de forma tal que los agentes que ocupan en él posiciones semejantes o vecinas son situados en condiciones y sometidos a condicionamientos semejantes y tienen todas las posibilidades de tener disposiciones e intereses semejantes, de producir por lo tanto prácticas también semejantes.

Así pues, para indagar en lo que les significa a los estudiantes pertenecer (o haber pertenecido al IEMS), tuve que retomar a autores como Bourdieu (2012 a) , Gimeno (2009), Willis (2008) y Giroux (1985), además de indagar cómo se dan esos mecanismos de significación según Berger y Luckman, (Berger y Luckman, 2003) y qué aspectos de la cultura se internalizan con la narración a partir de intersubjetividades, tomando en cuenta el contexto (Bruner, 2012), con el propósito de allegarme elementos para observar, registrar y crear categorías de clasificación (si eso es posible) de los códigos de comunicación y comportamiento de los participantes que nos ocupan.

Cabe mencionar que desde la perspectiva de la observación participante, con énfasis en la investigación narrativa, las categorías deben ir surgiendo principalmente de las narrativas de los propios participantes (Bolívar, 2002), así que las que nos aporta la teoría, sólo nos podrán servir como referentes.

Por otra parte, retomando a Archuf (2010), “la entrevista pone en evidencia un fenómeno cotidiano: al hablar, son las marcas emocionales, la gestualidad, la entonación lo que realmente hace al sentido de lo que se dice, pero esas marcas son también sociales, convencionales y se espera en cada caso que sean las adecuadas a la situación” (Archuf, 2010:49).

Dentro de la investigación cualitativa, elegí el enfoque etnográfico en sus tres acepciones, como enfoque, como método y como texto (Guber, 2001). Por otra parte, este planteamiento teórico metodológico me provee de una estrategia de abordaje de la realidad que requiere de “un compromiso fundamental del investigador en su trabajo de campo y en su relación con los actores sociales”. (Ameigeiras, 2006:109)

Con el fin de crear una categorización, revisé autores que se refieren a la construcción de identificaciones (para llegar al sujeto estudiante del IEMS), desde la perspectiva del papel del Aparato Ideológico del Estado Escuela (AIE) desarrollada por Althusser (1988) y Aguilar (1983), entre otros, y de cómo ese AIE logra ser parte del sujeto mismo a través de acciones observables y repetidas (Zizek, 1992). También revisé el papel del cuerpo, el espacio y el tiempo para llevar a cabo esas acciones repetidas que conformarán la expresión y aprehensión del sujeto de cierta ideología (Foucault, 1998, Butler, 2002 y Echavarría, 2000).

Por último, para la interpretación y obtención de la información, retomé lo que proponen diversos autores (Bolívar, 2002, Erickson, 1989: Guber, 2015), sobre cómo aplicar entrevistas, recopilar autobiografías e historia de vida para poder, desde la narrativa, proponer un análisis que no parte de buscar la verdad ni de criterios de confiabilidad (como la triangulación), sino que pretende mostrar verosimilitud, al buscar lo que le significa al sujeto el pertenecer al IEMS (a partir del intercambio de intersubjetividades). Por tanto, se trata de una mirada que no parte de un paradigma positivista (Bolívar, 2002).

## **2.2 Descripción de la Metodología**

Este trabajo se llevó a cabo según las pautas de una investigación de observación participante, con énfasis en la investigación narrativa, pues, según Ferrándiz (2011):

“La observación participante puede entenderse...como un proceso metodológico relativamente desestructurado, mediante el cual un observador toma parte de las actividades, en los rituales, en las interacciones, en los sucesos en los que participa la gente estudiada, con el fin de aprender los aspectos explícitos e implícitos de la cultura”. (Ferrándiz, 2011:87)

Además de que, mientras que la observación apela a un distanciamiento analítico, la “participación” implica algún tipo de compromiso emocional<sup>36</sup>, como es el caso de

---

<sup>36</sup> Bruner nos dice “la observación participante facilita la creación de relaciones de empatía con los sujetos sociales estudiados, incrementándose así la calidad de los datos y los lugares de acceso,

esta investigación, puesto que uno de los propósitos es mostrar cómo el IEMS puede convertirse en *lo real zizekiano*<sup>37</sup> que posibilite el cambio de significación de la cultura de los estudiantes (Bruner, 2012). Cabe hacer mención que mi postura como investigadora se corresponde con la descrita por Ferrándiz (2011) pues, al ser docente del IEMS, comparto espacios, rituales y actividades con la comunidad de esa institución educativa.

Así pues, complementando el método observacional interpretativo en ciencias sociales y el enfoque etnográfico (Rockwell, 1991, Bertely, 2000 y Bertely y Corenstein, 1994) en la investigación narrativa, el investigador toma postura y es parte activa de la construcción de intersubjetividades con los participantes. La investigación narrativa se vincula con el enfoque hermenéutico que “contribuyó decisivamente a dar un estatuto epistemológico propio a las ciencias humanas, situando las relaciones personales vividas por cada individuo como clave de la interpretación hermenéutica.” (Bolívar, 2002)

Tomé en consideración estos métodos por las características arriba descritas, en particular: la investigación es de participación intensiva, de largo plazo y en el contexto del campo, implica un registro sistemático de lo que sucede en el contexto, mediante la redacción de notas de campo y la recopilación de otro tipo de documentos como las grabaciones, cintas de video, etcétera.

Posteriormente se debe hacer una reflexión analítica sobre el registro documental obtenido en el campo y elaborar un informe detallado, a partir de la utilización de narrativas, autobiografías y citas textuales que estarán contenidas en las entrevistas, también se pueden utilizar descripciones generales en forma de diagramas, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas. Este tipo de investigación

---

al mismo tiempo que introduce elementos de subjetividad en el estudio, a medida que se profundizan las relaciones sociales”. (Bruner, 2012: 87)

<sup>37</sup> Para Zizek (2005), el registro lacaniano de “Lo Real” es aquel suceso o evento que irrumpe y disloca la vida de los sujetos.

de campo exige la reflexión y análisis profundo para ser capaz de describir los acontecimientos cotidianos en el espacio de trabajo y para identificar y vincular las acciones con los significados, que consideran los puntos de vista de los propios actores.

Otro aspecto más por el que elegí la investigación narrativa es que dicha aproximación rompe con el papel del investigador como observador situado en un punto privilegiado, lo que hace que este método sea más horizontal y democrático (Gutiérrez, 2011) en dos sentidos: cuando el participante se narra, se convierte en sí mismo en investigador de su propia experiencia y, en segundo lugar, cuando el investigador escucha la narración, echa a andar sus propios recuerdos y evocaciones. En el libro de Frida Díaz Barriga (Díaz Barriga, 2019) también podemos hallar elementos sobre la pertinencia de la Narrativa como aproximación al estudio de los fenómenos educativos.

En otro orden de ideas, la investigación biográfico narrativa pertenece al giro hermenéutico en ciencias sociales que vira de una perspectiva positivista a una interpretativa, en la que se entienden los fenómenos sociales y las historias a partir de la auto interpretación que los participantes relatan en primera persona, en donde la dimensión temporal y biográfica está en el centro (Bolívar, 2002). De esta manera:

“...la narrativa no es sólo una metodología, como señaló Bruner (1988), es una forma de construir la realidad, por lo que la metodología se asienta...en una ontología...La subjetividad es, más bien, una condición necesaria de conocimiento social. La narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que...media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo.”(Bolívar, 2002:4).

Es comprensible pues, que para recuperar los significados que los participantes dan a haber pasado por las aulas del IEMS, haya decidido considerar la investigación narrativa para darles voz, buscando que sus narrativas sean verosímiles, más que verdaderas, pues “el conocimiento narrativo se preocupa más por las intenciones

humanas y sus significados que por los hechos discretos, más por la coherencia que por la lógica, la comprensión en lugar de la predicción y el control.” (Bolívar, 2002:10).

### **2.3 Las categorías de análisis.**

Para la creación de las categorías de análisis, retomé lo que propone el mismo Bolívar (2002) que nos indica que los modos de análisis consisten en que el investigador logre conjuntar los datos y voces, observando los elementos distintivos y los específicos (la singularidad), así como la autenticidad y la coherencia, para crear una nueva historia narrativa. En el trabajo de Saur (2012) podemos encontrar más aportes sobre la construcción de categorías y su importancia.

En particular, para la categoría de Capitales y habitus, tomé en cuenta lo que nos proponen, siguiendo a Bourdieu, Casillas, Chain y Jacome (Casillas, 2007) conformada por: nivel de escolaridad de los padres, nivel de prestigio de la ocupación de los padres, nivel socioeconómico de las familias y experiencias escolares previas. Como se puede observar, las categorías que uso para en construir **los diversos capitales y habitus culturales**<sup>38</sup>, se corresponden con esta clasificación.

Para considerar esa conjunción de datos y voces de la que nos habla Bolívar, propongo esta clasificación de análisis de las entrevistas y tomo como base tanto lo que los participantes expresaron como los referentes teóricos considerados en este texto.

---

<sup>38</sup> Como ya se había mencionado el capital cultural se divide en hábitos familiares (habitus); habitus objetivado (bienes culturales) y capital simbólico que posee dos dimensiones, la primera, como distinción y prestigio, la segunda, como capital institucionalizado que da acceso a títulos, lo que conlleva acceso al capital económico.

1. Categorías **descriptivas** del IEMS: surgimiento, ubicación de planteles, el sorteo como mecanismo de ingreso, asesorías académicas, características de contratación de los profesores, instalaciones, formas de evaluación (cualitativa vs. calificaciones numéricas), contenidos curriculares, marco normativo (normas de permanencia), Problema eje (mecanismos de egreso), gratuidad, tutorías y diferencias del IEMS con otros modelos educativos.
2. **Capitales y habitus**: antecedentes académicos, antecedentes familiares, condiciones de salud, información previa del IEMS, actividades laborales del estudiante, apoyo de la familia y condiciones económicas del entorno familiar del estudiante.
3. **Elementos de inclusión**: relacionales, ambiente en la escuela, asesorías académicas, perspectiva de vida y compromiso con la comunidad.
4. **Elementos de exclusión**: Lo que puede mejorarse, críticas al IEMS, desventajas y razones por las que hay deserción.

<b>Descriptivas del IEMS</b>	<b>Capitales</b>	<b>Clasificación</b>	<b>Elementos de inclusión</b>	<b>Elementos de exclusión (e inclusión)</b>
Surgimiento del IEMS	Antecedentes académicos*	Simbólico	Perspectiva de vida*/perspectiva al terminar la prepa	Lo que puede mejorarse para el fortalecimiento del IEMS
Ubicación de los planteles	Antecedentes familiares	Habitus	Ambiente en la escuela*	Críticas al IEMS desde actores externos.
Mecanismos de ingreso	Condiciones de salud*	Habitus	Actitud de las y los docentes.	Desventajas* percibidas por los participantes.
Asesorías académicas	Información previa del IEMS	Simbólico	Aprender a convivir	Razones por las que hay deserción.
Formas de contratación de los profesores	Actividades laborales del estudiante	Simbólico	Actitud responsable y formación crítica	
Instalaciones	Apoyo de la familia	Simbólico y habitus	Sentirse capaz	
Formas de evaluación (evaluación cualitativa vs. calificaciones numéricas)	Condiciones económicas	Habitus	Aprender a ser solidario	
Contenidos curriculares			Compromiso social	
Marco normativo				
Mecanismos de egreso (Problema Eje*)				
Gratuidad*				
Tutorías				
Diferencias del IEMS con otros modelos. *				

**Tabla 5. Categorías de análisis.Elaboración propia.**



Las categorías que están indicadas con (\*) no las había considerado en un principio como algo relevante para ser tomado en cuenta, pero las incluí por la importancia que les concedieron los participantes en las entrevistas.

## 2.4 Una mirada a las definiciones de juventud.

Dado que el rango de edad para cursar los estudios de bachillerato en el IEMS está justamente en lo que plantean los autores sobre las juventudes, presento estos marcos de referencia para poder dar cuenta de ese proceso. Cabe mencionar que las edades de los participantes inscritos en el IEMS, al momento de hacer la entrevista, estaban en el rango de 16 a 22 años.

Fandiño (2011) nos presenta diferentes elaboraciones conceptuales de “juventud”, asumiendo que ese concepto “es una construcción social, histórica, cultural y relacional, que a través de las diferentes épocas, ha adquirido significados y restricciones diferentes” (Fandiño, p. 150), en consonancia con lo que plantea Bourdieu en el sentido de que “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos” (Bourdieu, citado en Dávila, 2004).

Autor	Definición de juventud
Lozano (2003)	La definición es compleja porque se puede abordar desde la biología o como una cualidad social o fenomenológica. Una perspectiva es que no son adultos, pero dejaron de ser niños, otra es que el concepto se define a través de la lucha por el poder con los mayores.
Soto (2005)	Desde el psicoanálisis, la adolescencia es una fase de cambio que puede considerarse como un “segundo nacimiento”. Para la sociología y la antropología, es una construcción producto del conjunto de relaciones instituidas en una sociedad.
Duarte (2001)	Menciona 4 sentidos o significados: como etapa de la vida, como grupo social, como conjuntos de actitudes ante la vida y como la generación futura.

<p>Pérez (2002, citado en Machado, 2008)</p>	<p>Criterios comunes en la literatura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepto relacional que adquiere sentido en la interacción con categorías como género, etnia y clase social.</li> <li>• Es históricamente construida pues los contextos social, económico y político, configuran las características sobre el vivir y percibir del joven.</li> <li>• Es situacional, pues está en contextos concretos definidos.</li> <li>• Está construida por las “hetero representaciones” (elaboradas por agentes o instituciones externos a los jóvenes) y por la autopercepción de ellos mismos.</li> <li>• Se construye en relaciones de poder definidas por condiciones de dominación, centralidad o periferia, en las que se dan procesos de complementariedad, rechazo, superposición o negación.</li> <li>• Se produce en lo cotidiano en ámbitos íntimos y en los barrios, la escuela y el trabajo como en lo “imaginado” en comunidades de referencia como son la música, los estilos y el internet.</li> </ul>
<p>Margulis y Urresti (1998)</p>	<p>Muestra una forma específica de estar en la vida- potencialidades, ambiciones, requerimientos, singularidades éticas y estéticas, lenguajes- resultante de las sensibilidades, experiencias históricas, recuerdos específicos que expresan una decodificación diferente de la actualidad y resultan en un modo heterogéneo de ser contemporáneo.</p>

**Tabla 6. Definiciones de juventud.**

**Fuente: Elaboración propia desde diversas fuentes que se detallan en la bibliografía.**

#### **2.4.1 Enfoques, variables y representaciones sobre juventud.**

Según Kon (1990, citado en Domínguez (2008), la adolescencia y la juventud son periodos claves en el proceso de socialización del individuo y propone tres enfoques para su abordaje:

1. El biogenético: considera la maduración de los procesos biológicos como base del análisis de los procesos de desarrollo.

2. El socio genético: caracteriza estas etapas en función de las regularidades que tiene el proceso de socialización del individuo.

3. El psicogenético: pone el foco en las funciones y los procesos cognitivos y psíquico-sociales que caracterizan cada etapa, ya sea como de desarrollo afectivo (teorías psicodinámicas), desarrollo cognitivo (teorías cognitivistas) o del desarrollo de la personalidad (teorías personológicas).

Para Domínguez (2008), "...cada uno de esos enfoques puede ser considerado para entender cómo el joven estructura a través de planes, objetivos, metas y estrategias, su proyecto de vida".(Domínguez, 2008:151)

A su vez, cada uno de estos enfoques puede mirarse a la luz del género, la escolaridad, el estatus socioeconómico (determina no sólo el acceso material a los recursos sino sobre todo la negación y reproducción o reconciliación de ciertas imágenes y expectativas del mundo) y, por último, la región de pertenencia.

Por su parte, Margulis y Urresti (1998), proponen las siguientes cuestiones para la aproximación a los jóvenes: moratoria social (postergar la edad del matrimonio y procreación), la generación (momento social del cohorte, que sume códigos y configuraciones culturales, políticas, artísticas imperantes en una época), el plano corporal (concepción del cuerpo, posturas, gestos, forma, tamaño, indumentaria, lo que lo hace portador de sentido y mediador de determinaciones y expectativas socioculturales), estética y consumo de signos juveniles (articulación de códigos culturales, a través de lenguajes impuestos por la sociedad de consumo), la construcción imaginaria del "joven oficial" (conjunto de meta mensajes verbales y visuales que estereotipan lo deseable y prestigioso) y las tribus urbanas (formas de sociabilidad que se oponen a la categoría anterior y son una reacción a la juvenilización de sectores sociales, está más enfocado a la conflictividad social, la pobreza, el desempleo, la exclusión y la rebelión).

Es pertinente mencionar la importancia de las nuevas tecnologías en la conformación de las juventudes, pues, según Seal Wanner (2007), éstas no sólo pueden enseñar a los jóvenes a ser proactivos y autosuficientes, sino que les dan el control sobre qué hacer, cómo, cuándo y con quién hacerlo, también pueden decidir sobre el empleo de herramientas para satisfacer necesidades psicológicas, socio emocionales e intelectuales, así como la libre expresión, compañía, interconectividad, entre otras.

En este mismo sentido, Maffesoli (1999) utiliza el término *nomadismo* para describir el fenómeno de expresar la herencia del destino incierto ante la posibilidad de migrar por diversos ecosistemas materiales y sociales.

Así pues, independientemente del enfoque de aproximación, Fandiño (2011) señala que entender la condición de joven “conlleva no sólo poder y saber caracterizarlos, sino asumirlos como sujetos históricos y actores sociales enfrentados a incertidumbres que determinan y configuran no sólo las cuestiones que los influyen sino las singularidades que los caracterizan”. (Fandiño, 2011:156)

#### **2.4.2 Las problemáticas y los retos de los jóvenes de hoy.**

Según Casullo et al. (2001) “las problemáticas de la juventud hacen referencia a toda situación que vulnera su autoestima o que obstaculiza su satisfacción de normas y expectativas sociales” (Casullo,2001:156). Bajo esta perspectiva, las autoras proponen ocho tipos de problemas:

1. Personales (enfermedades, imagen corporal, alcoholismo, depresión, crisis de fe).
2. Pérdidas con significación (muerte de seres queridos, cambios de lugar de residencia, desempleo, peleas con amigos).

3. Familiares (separación de los padres, discusiones con parientes, abandono).
4. Legales/violencia (accidentes, intervención policiaca, asaltos, robos, actividades delictivas).
5. Sexuales (violaciones, embarazos no deseados, conflicto de identidad sexual).
6. Educativos (dificultades de aprendizaje, confusión vocacional, fracaso escolar, discriminación).
7. Paternos/maternos (vicios de los padres, castigos físicos, padecimientos de los padres, nuevas parejas).
8. Otros (romances, relaciones de amistad, vínculos con pares).

Cabe destacar que en las narrativas de los estudiantes del IEMS se pueden encontrar referencias a los problemas que aquí se mencionan, valdrá la pena aquí destacar la participación de Dui cuando relata sus condiciones de vida y los problemas a los que se enfrenta en su cotidianidad.

Rodríguez (2001) señala además que la juventud debe ser colocada en el eje central del desempleo y la inseguridad ciudadana, además de la fragilidad democrática. Este autor también propone el abordaje desde la exclusión social, el aislamiento, el hueco normativo y la presencia de subculturas marginales y violentas, señalando la ambivalencia de la mirada hacia los jóvenes que describe como “la esperanza bajo sospecha”.

Por su parte, Donas (2001) sostiene que los jóvenes perciben que sus problemas específicos no podrán ser resueltos si no se resuelven antes, o de manera conjunta, los problemas generales de los países en Latinoamérica. Además, explica que los jóvenes muestran pesimismo sobre la posibilidad de que los cambios ocurran a corto plazo, aunado al desencanto ante gobiernos y políticos.

Desde otra perspectiva, Moreno (2009) afirma que las perturbaciones en el manejo de normas y conductas son la expresión de contextos familiares en crisis, que

pueden tener como consecuencias "... que el joven tenga que enfrentar la falta de referente claro de familia, distorsión de los padres como figuras de autoridad respetables, ausencia de relaciones organizadoras establecida por los padres y falta de seguridad emocional." (p. 158)

Cabe señalar que discrepo del autor en este punto, en el sentido de que no necesariamente una familia "nuclear" garantiza que los jóvenes se sientan protegidos y acogidos, así como, en caso contrario, ese reconocimiento puede ser obtenido en familias no tradicionales o monoparentales.

Este mismo autor señala que también debe tomarse en cuenta la desvalorización del mundo adulto, lo cual se muestra cuando los mismos adultos sobrevaloran el estado de juventud y se niegan a envejecer. En otras palabras, "el adulto de hoy es exponente de una permisividad que delata su posición culpable ante la propia vida y vergonzante frente a su papel. Al no tener orgullo por su propia historia, el adulto está mal parado para transmitirle a los jóvenes valores y representaciones provechosas para la construcción exitosa de sus proyectos de vida" (Moreno, 2009:158).

Para cerrar este apartado, insisto en que la discusión sobre la problemática de los jóvenes se debe plantear en términos de cómo las dificultades y los conflictos de la sociedad impactan en el bienestar y restringen el progreso de los jóvenes.

En otro orden de ideas, al revisar el texto de Ponce (2017), *Adolescencias mexicanas en riesgo: retos para su educación*, encontré elementos sumamente importantes para el desarrollo de este trabajo, sobre todo en lo referido a la necesidad de cambiar la mirada sobre lo que debe ofrecer la escuela a los jóvenes, el paso de poner el centro en la trasmisión y construcciones del conocimientos desde el positivismo a la necesidad fundamental de mostrarles y permitirles construir otro tipo de relaciones de afectividad, de cooperación, de colaboración, de

horizontalidad en la toma de decisiones, de que se sientan mirados, como lo propone Byung Chul Han (2017). En otro sentido lo relaciono, de acuerdo con Pasillas (2012) con que la escuela se convierta en la irrupción de lo real zizekiano en el proceso de configuración de identificaciones de los jóvenes, que involucra términos afectivos y de necesidad de reconocimiento.

En otras palabras, y cito a Ponce (2017), urge

“reconstruir el tejido escolar dañado, para aliviar el dolor y la desesperanza, para educar la resiliencia, las emociones, para aprender a mirar hacia el interior y mirar mejor hacia afuera. Al reparar el daño en los procesos de socialización y de educación de adolescencias se reconfiguran las representaciones de ellos mismos y de los otros, se dota de las capacidades para comprender y actuar en este mundo líquido (Bauman, 2004). Al fin y al cabo, eso será lo único sólido: el afecto y el reconocimiento de sí, de los otros y del mundo”. (Ponce, 2017:294)

El autor propone la narrativa de los jóvenes como una forma de reconstruir ese tejido social. Esta última idea es precisamente el propósito de realizar entrevistas a profundidad a los participantes, proveerles un espacio que les permita crear su propia narrativa.

## **2.5 Los jóvenes del IEMS: Presentación de los participantes**

*El informe es una historia que el investigador-escritor se cuenta en primer lugar a sí mismo, a otras personas significativas y, sobre todo, al público lector...el investigador recrea los textos de modo que el lector pueda “experimentar” la vida o acontecimientos narrados.”*  
Bolívar (2002:18)

En esta investigación, conté con la colaboración de cuatro estudiantes que, al momento de las entrevistas, estaban inscritos en la preparatoria “José Emilio Pacheco” (Iztapalapa IV) y de tres exalumnos, uno del plantel “Ricardo Flores Magón” (Coyoacán), otra del plantel “Francisco J. Múgica” (Tlalpan I) y por último, uno del plantel “José Emilio Pacheco” (Iztapalapa IV).

Además, retomé la participación de cuatro exalumnos en el *Foro en Defensa del Modelo Educativo del IEMS* realizado el 15 de noviembre de 2019 en el auditorio del plantel “Salvador Allende”, Gustavo A. Madero II. Estos exalumnos fueron invitados al Foro por estar cursando alguna licenciatura y porque mantenían contacto con los profesores organizadores del Foro. Lo que se presenta en este trabajo es la transcripción de su participación, tomada de una página pública de redes sociales. Para retomar estas participaciones conté con la autorización de los participantes, obtenida a través de la DTI Ximena Franco, organizadora del Foro mencionado.

A los participantes que colaboraron en las entrevistas a profundidad, los invité por ser estudiantes del IEMS de distintos semestres y porque, desde mi punto de vista, pudieran haber tenido una situación de discriminación por su desempeño académico, por su aspecto, por su edad, por su condición de maternidad o por una discapacidad física. Los participantes de las entrevistas cursaron alguna de las asignaturas de Matemáticas a mi cargo. Es decir, los participantes fueron estudiantes míos en tres planteles, en momentos y semestres diferentes.

En la sección de Anexos se encuentran las transcripciones de las entrevistas a los participantes y las que son transcripciones de la versión estenográfica de la participación de los exalumnos en el Foro mencionado.

A continuación, una breve presentación de cada uno de ellos y el contexto de la entrevista.



### 2.5.1 Estudiante *Jimena*<sup>39</sup>

Plantel “José Emilio Pacheco”, Iztapalapa IV. Estudiante irregular<sup>40</sup>.

Fecha de la entrevista: 22 de octubre de 2018.

La estudiante Jimena cursaba, al momento de la entrevista, el primer semestre en la preparatoria Iztapalapa IV del IEMS. Es una alumna a la que atendí en el grupo 212, en la asignatura de Matemáticas I. El motivo por el que la invité a participar en esta entrevista es porque, dentro de mi proyecto de investigación, consideré realizar entrevistas a exalumnos y estudiantes del IEMS, además de que fue una de las estudiantes que jugó un papel destacado en la clase que describiré en otro apartado, cuando apliqué una estrategia de Aprendizaje Cooperativo.

El jueves 18 de octubre, al finalizar la clase, le pregunté a la estudiante si podía ayudarme participando en una entrevista para mi proyecto de investigación sobre el IEMS. Ella se mostró dispuesta de inmediato y nos pusimos de acuerdo en el horario que nos quedaba mejor a ambas. Cabe destacar que el día de la entrevista, martes 22 de octubre, la hora de entrada de la estudiante era a las 9:30 am, pero me propuso vernos a las 8 am. Y, aunque la estudiante llegó un poco más tarde del horario convenido, todo el tiempo se notó cómoda y con buena actitud a responder.

Cuando fui su maestra, me llamó la atención la resistencia que parecía tener a seguir instrucciones y a considerar la posibilidad de intentar obtener mejores resultados en matemáticas. También fue notorio que, para acreditar las materias de matemáticas en su experiencia académica previa, tanto en primaria como en secundaria, había desarrollado estrategias como copiar, entregar apuntes y poner más atención a la obtención del resultado “correcto” que a procesos de

---

<sup>39</sup> Aunque la estudiante estuvo de acuerdo en mencionar su nombre completo, por razones de confidencialidad, me referiré a ella con este nombre.

<sup>40</sup> Los estudiantes irregulares son los que no llevan la totalidad de las materias que corresponderían al semestre en el que deberían encontrarse inscritos, según su generación. Esto se debe a que reprobaron alguna materia o que dejaron de estudiar por un tiempo.

razonamiento lógico matemático, según lo relatado por ella misma. También se notaba que no se sentía cómoda explicando los procedimientos seguidos para obtener los resultados que presentaba.

Cuando inició el curso, noté la dificultad que tenía para las matemáticas y cómo, poco a poco, conforme iba asistiendo a clases y a asesorías académicas, fue venciendo la resistencia hacia la materia, hasta que pudimos establecer una relación franca y abierta, en la que me planteaba sus dudas sin miedo a ser reprendida. La invité a participar porque su nivel académico y sus pocas habilidades para el estudio previas al bachillerato, podrían ser motivo de discriminación en un ambiente escolar.

También me llamó la atención porque, al inicio del curso, cuando les dejé de tarea que representaran el “Problema del Caballo”<sup>41</sup> (Carrillo, 1997) con diagramas o dibujos, ella me entregó una serie de fotografías impresas en las que reprodujo el problema con un caballo real. Durante la entrevista mencionó que uno de sus pasatiempos es la charrería.

Antes de iniciar la entrevista le pregunté si estaba de acuerdo en que la grabara, a lo que me respondió afirmativamente.

### **2.5.2 Estudiante: “Sabas”<sup>42</sup>**

Plantel “José Emilio Pacheco”, Iztapalapa 4, estudiante independiente (irregular).

Fecha de la entrevista: 12 de noviembre de 2019.

---

<sup>41</sup> El problema es: “un campesino compra un caballo en 10 mil pesos, luego lo vende en 12 mil y lo vuelve a comprar en 14 mil. Por último, el campesino vuelve a vender el caballo en 16 mil. El campesino, ¿ganó, perdió, o quedó a mano?”.

<sup>42</sup> Desde que fue mi estudiante, Sabas me pidió que lo llamara así. Aunque dio su autorización para utilizar su nombre completo, me referiré a él de esta manera.

El participante Sabas fue mi estudiante en las asignaturas de Matemáticas III y IV en 2019, en la preparatoria Iztapalapa 4 del Instituto de Educación Media Superior. En ese tiempo de convivencia logramos establecer una relación empática y afectuosa. La razón por la que lo invité a participar en esta entrevista es porque representa uno de los que considero casos de inclusión educativa, puesto que Sabas tiene cierta dificultad en la comunicación por algún problema fisiológico en su boca, tiene dificultad para algunas áreas como matemáticas y física, además de que es estudiante independiente<sup>43</sup>.

Cuando Sabas cursó las materias conmigo me comentó que nunca se había sentido en confianza con ningún maestro, hasta que empezó a asistir a asesorías académicas al cubículo. Acudía con frecuencia a platicarme aspectos de su vida familiar y laboral, que no tenían que ver con la asignatura de matemáticas. Lo escuchaba, me compartía sus puntos de vista, a veces me pedía una opinión o que le dijera qué pensaba al respecto. Muchas veces nos reíamos de las cosas que nos platicábamos. En ocasiones acudía al cubículo con otra de sus compañeras, pues solían hacer las tareas y trabajos juntos, aunque asistía regularmente solo.

La invitación a participar en esta entrevista la realicé en el patio, una semana antes de que se llevara a cabo, le pedí a Sabas su ayuda para el proyecto de tesis de la Maestría en Pedagogía y estuvo de acuerdo en que lo entrevistara, por lo que nos pusimos de acuerdo en el horario que más convenía a ambos.

Sabas llegó puntualmente a la cita convenida y participó con entusiasmo, aunque noté que hacía un esfuerzo para ser formal y responder de manera “correcta” a las preguntas que le formulaba.

---

<sup>43</sup> Los estudiantes independientes son los que ya agotaron el tiempo de cuatro años y medio para cursar las materias de la preparatoria. Una vez concluido ese plazo, ya no pueden inscribir asignaturas, pero pueden presentar evaluaciones extraordinarias para acreditar las materias que faltan para completar el currículum. En algunos casos se les permite entrar de oyentes a las clases, para preparar la evaluación extraordinaria.

Antes de la situación de cuarentena por Covid 19, me visitó en el cubículo y me contó que tenía miedo, pues en la crisis de influenza de 2009 uno de sus tíos falleció y él mismo había permanecido hospitalizado, por lo que le preocupaba que con el nuevo virus se encontrase en una situación similar. Después de eso no he tenido contacto con él.

### 2.5.3 Estudiante “Carlos”<sup>44</sup>

Plantel “José Emilio Pacheco”, Iztapalapa 4, primer semestre. Estudiante regular.

Fecha de la entrevista: 19 de noviembre de 2019.

El participante Carlos estudia actualmente el primer semestre de la preparatoria. Asiste a clases de manera regular y se integra a las actividades, es amable y risueño, habla con volumen alto y parece llevarse bien con el resto de sus compañeros.



**Fotografía propia.  
Dinámica de integración en el patio del Plantel Iztapalapa IV.**

---

<sup>44</sup> Carlos es el único participante de las entrevistas que prefirió que su nombre fuera cambiado. Todos los participantes en este trabajo son referidos por el nombre o sobrenombre que ellos mismos eligieron.

Durante la semana de inducción en la preparatoria, realicé un curso de prevención del acoso, en el que se revisaban los estereotipos y prejuicios de los participantes con respecto a los roles de género. Una de las actividades se realizó en el patio, con ayuda de una tela de paracaídas. Los participantes nos distribuimos alrededor de la tela circular y sostuvimos la tela con las manos. A una señal, todos bajábamos la tela al piso y después de contar hasta tres, la subíamos con fuerza, de manera que se formaba una especie de hongo con la tela. Antes de que la tela bajara, los participantes cambiaban de lugar según la instrucción que se diera. Por ejemplo, si yo decía “tenis”, todos los participantes que trajeran tenis tenían que cambiar de lugar.

Cuando inicié la dinámica con ese grupo, me percaté de que Carlos tenía un problema en sus piernas, pues usaba muletas. No le di ninguna indicación particular ni le pregunté si quería o podía participar en la dinámica. Carlos tomó el paracaídas con las manos y a la vez, sujetaba sus muletas. Cuando vi que no tenía ningún problema en participar, la quinta instrucción que di fue “capacidades diferentes” y en ese momento, Carlos se desplazó para cambiar lugar. Además de él, fui la única que cambió de lugar. Ante eso, cuando bajó la tela, les pregunté al resto de los estudiantes si consideraban que tenían las mismas capacidades todos. Algunos de ellos mencionaron las actividades en las que se sentían capaces (jugar fútbol, cocinar, estudiar) y todos reconocieron que, bajo esa perspectiva, debieron haber cambiado de lugar.

Después de eso, Carlos se veía más animado y sonreía a todos. La siguiente instrucción fue “necesidades especiales” y ahora sí, todos los participantes del grupo cambiaron lugar. Al preguntarles porqué habían cambiado lugar, varios levantaron la mano y dijeron que todos tenían necesidades especiales. Las opiniones iban en dos sentidos: especiales porque no las tenían los demás (afecto, comprensión, recursos económicos), pero también que lo que las hacía especiales era que cada uno las sentía y ese hecho ya las hacía ser especiales.

Noté que Carlos estaba muy contento cuando finalizó la actividad. De ahí nos trasladamos al salón para terminar la dinámica haciendo conscientes cuáles pudieron haber sido los estereotipos que se pusieron en juego.

La invitación que realicé a Carlos para participar en esta entrevista fue justamente por su diferencia en cuanto a su capacidad motora con respecto al resto de los compañeros, puesto que uno de los puntos que estoy indagando es si los estudiantes perciben al IEMS como un modelo que permite la educación inclusiva. A mediados de ese semestre, al final de una de las clases de matemáticas, me acerqué a Carlos y le pregunté si podría colaborar conmigo para una investigación sobre el IEMS, sobre cómo perciben los estudiantes a la institución y él accedió. Fijamos una hora y un lugar para la cita, a la cual Carlos acudió con puntualidad.

Antes de iniciar, le pregunté a Carlos si tenía algún inconveniente en que se grabara la entrevista y respondió negativamente. Cuando fue transcurriendo la entrevista, sentía que Carlos estaba cada vez más incómodo, respondía con monosílabos y consultaba su celular para mirar la hora. Cuando hice preguntas relacionadas con su enfermedad fue evasivo, estaba evidentemente incómodo al abordar el punto, así que cambié de tema y preferí terminar la entrevista, no sin antes, agradecerle su participación.

#### **2.5.4 Estudiante “Dui”<sup>45</sup>**

Plantel “José Emilio Pacheco”, Iztapalapa 4, segundo semestre, estudiante irregular.

Fecha de la entrevista: 21 de diciembre de 2019.

---

<sup>45</sup> Al inicio del curso, el participante me solicitó que me dirigiera a él con este sobrenombre. El día de la entrevista estuvo de acuerdo en que se publicara su nombre completo, pero me referiré a él por el sobrenombre que él eligió, por motivos de confidencialidad.

El participante Dui es un estudiante de segundo semestre, no va al corriente en sus materias y está inscrito en Matemáticas II, aunque el semestre es impar, esto quiere decir que está recursando la materia. En la clase es un estudiante participativo, solidario y alegre, se entusiasma cuando comprende algún concepto de matemáticas, cuando logra un procedimiento y cuando algún compañero entiende su explicación. Un día, terminando una clase, me pidió que nos tomáramos una foto y accedí. Durante el semestre le comenté de la posibilidad de entrevistarle para este trabajo y él estuvo de acuerdo, aunque ya no pudimos concretar una cita.



**Fotografía propia. Reproducida con la autorización del participante.**

Al salir de vacaciones de diciembre de 2019, ya no tenía posibilidad de ponerme en contacto con él, pues no estoy en ningún grupo de chat con estudiantes, ni tengo a los estudiantes en redes sociales, así que ya no iba a tener ninguna oportunidad más para entrevistarle en este periodo. Ya en vacaciones, un día pedí comida a domicilio y resultó ser que el repartidor era justo Dui. Al abrir la puerta de la casa, no pudimos ocultar nuestro entusiasmo y nos abrazamos y comentamos de la enorme coincidencia para el encuentro. Incluso me dijo que su área de reparto no era la de mi domicilio, pero que ese día había decidido aceptar el pedido, aunque fuera en esta zona. Le pregunté si aún estaba dispuesto a participar con la entrevista y él me propuso vernos al día siguiente en un café que está en Av. Taxqueña, porque ese lugar estaba más cerca de su casa.

Me envió la ubicación y llegamos puntuales ambos a la cita. Compramos algo de comer y café, y nos instalamos en una de las mesas. Comenzó a platicarme las cosas que había hecho en su día antes de la cita y me empezó a comentar algunos aspectos de su experiencia en el IEMS y de su diferencia con otros sistemas de bachillerato, así como la experiencia de su hermana en Bachilleres, en el sentido de que un maestro la reprobó por no comprar un libro que, al final de cuentas, no utilizaron. Le pregunté entonces si podíamos iniciar la entrevista, puesto que eso que me estaba contando me gustaría tenerlo registrado.

La razón por la que lo invité a participar fue para indagar si por su edad y por estar trabajando había percibido alguna situación de discriminación en la preparatoria.

Lo sentí cómodo en la entrevista, hicimos pausas para precisar alguna información, reímos juntos de algunas de las cosas que mencionaba, como su intento de sobornar a un maestro. Era gracioso que en varios momentos se refería a mí como “una maestra”, pero me miraba divertido, porque estaba hablando de mí, por ejemplo, cuando mencionó que en el IEMS los maestros se interesaban por los estudiantes y yo le pregunté que en qué notaba ese interés y él respondió: “bueno, en esta cuestión yo me di cuenta porque uno de los maestros, se puede decir que la maestra Arely...es usted”. Cuando terminó la entrevista y apagué la grabadora, permanecimos en el café y siguió contándome algunos aspectos de su vida.

Me comentó que de los 16 a los 20 años había pertenecido a una banda en su colonia, relató algunas peleas con otras bandas, que estuvo en el hospital varias veces muy golpeado y que a su familia, y en particular a su mamá, eso le afectaba mucho. Me mostró una cicatriz en su pantorrilla derecha, y me contó que, en una de las peleas, le habían enterrado una varilla hasta el hueso y que fue a un consultorio aledaño a una farmacia de medicamentos similares. Que ahí la doctora le recomendó ir a un hospital, porque había que desinfectar a profundidad y que ese procedimiento requería la aplicación de anestesia.



Dui la convenció de realizarle el procedimiento ahí, aunque me contó que, efectivamente, fue muy doloroso, pero que él aguantó. También me mostró algunas cicatrices en su cabeza, que fueron por heridas con cachas de armas de fuego. Me dijo que antes recorría las calles con temor, puesto que podría encontrarse con miembros de bandas “enemigas” y salir muy lastimado.

Me habló de sus planes personales a futuro, se le endulzó el semblante cuando me contó que llevaba ya un tiempo saliendo con una chica con la que habían hecho planes para vivir juntos. Esa chica había tenido un papel fundamental en que él se replanteara la forma de vivir que tenía. Ahora tenía ganas de ser más tranquilo, de trabajar y ya no meterse en problemas. Dui tiene claro que para poder irse a vivir juntos les hace falta “hacerse de sus cositas”, como refrigerador y un lugar dónde rentar. Me dijo que tenían planes para tener un hijo, que tener un bebé era algo que lo emocionaba mucho, aunque tenían que esperar, pues un hijo requería que él tuviera un mejor trabajo, que terminara la prepa, que entrara a estudiar una licenciatura.

Cuando le pregunté qué hacía su chica, me comentó que “trabajaba en una fonda, en una cocina económica, pues”. Esta última parte de la charla fue muy entrañable. Nos despedimos con mucho cariño y quedamos de vernos en la prepa, cuando diera inicio el periodo de Intersemestre, en enero.

### **2.5.5 Exalumna RM.**

Plantel “Francisco J. Múgica”, Tlalpan, Exalumna Generación 2003.

Fecha de la entrevista: Mayo de 2018.

La participante RM fue mi alumna en la preparatoria “Gral. Francisco J. Múgica” del Instituto de Educación Media Superior durante los años 2003-2005, y le impartí las

materias de Matemáticas I y II, durante un año. En ese tiempo de convivencia logramos establecer una relación empática y afectuosa. La razón por la que la invité a participar en esta entrevista es porque representa uno de los que considero casos exitosos<sup>46</sup> de egresados de la Preparatoria. Cuando RM entró a la preparatoria, tenía una hija de 3 años. Su marido le había dicho que no podría estudiar porque no tenía con quien dejar a la hija, así que RM decidió llevar a la niña a todas sus clases, para poder seguir estudiando. Esta dinámica se llevó a cabo durante tres años.

Después de que RM egresó de la preparatoria, seguimos manteniendo una comunicación que se transformó en amistad que, hasta la fecha, seguimos conservando. Nos hemos acompañado en diversos momentos importantes de nuestras vidas, siendo de las últimas ocasiones, su visita durante un periodo en el que estuve convaleciente. La estudiante RM estudió la Licenciatura en Derecho, realizó una maestría en Derecho Penal y ahora está inscrita a un programa de Doctorado en Juicios Orales.

Cuando la consideré para la entrevista intercambiamos lo siguientes mensajes en Whatsapp:

[10:54, 3/5/2018] LA: Holaaa!!! Cómo andas de tiempos? Nos podemos ver mañana x la tarde? O el sábado? Te quiero entrevistar!!! 😘😊😁🙏

[11:58, 3/5/2018] RM: Jajaja!!! Ok mi querida Are. He andado entre ocupada y enferma pero ya voy saliendo. Te veo mañana por la tarde ok

[11:58, 3/5/2018] RM: De que es su entrevista??? 😁😁😁

[12:22, 3/5/2018] LA: Oki...de tu experiencia en la prepa, de los profes y así... es para mi proyecto de maestría...

[13:15, 3/5/2018] RM: Oh qué bien!!! Claro que sí, con gusto te ayudo.

---

<sup>46</sup> Tomando en cuenta que un caso exitoso no necesariamente es que logre ingresar a la Universidad y concluir ahí sus estudios, según el texto de Morales (2013) sobre la telesecundaria, en el que la autora ponía a revisión su concepción de que los alumnos fueran exitosos.

[13:16, 3/5/2018] RM: Te parece bien como a las cinco??

[13:16, 3/5/2018] LA: Perfecto!! Mil graxs!!

[13:17, 3/5/2018] R M: 😊😊

La participante llegó puntual a mi casa, pues accedió a que la entrevista se llevara a cabo ahí, en consideración a que, en el momento de la entrevista, yo estaba en un periodo de convalecencia de una intervención quirúrgica. Además de que ahí teníamos las condiciones óptimas para realizar la entrevista, no había nadie más en casa, no hay ruido, no recibimos interrupciones. RM llegó sonriente y nos abrazamos en cuanto abrí la puerta, nos preguntamos por nuestros hijos y por cómo habíamos estado, comimos gelatina y le comenté que quería entrevistarla para avanzar en mi proyecto de investigación de la maestría y le pregunté si habría algún problema en que la grabara, a lo que ella respondió que no.

Cuando RM era mi estudiante, era sumamente cumplida, llegaba puntual a todas las clases, acompañada siempre de su pequeña. Participaba con entusiasmo y se emocionaba cuando se daba cuenta de que había logrado comprender algún concepto de matemáticas. Era solidaria y amable con sus compañeros, entre todos le ayudaban a cuidar y a entretener a su pequeña durante las clases, aunque cabe mencionar que la niña se portaba muy bien.

RM me comentó que alguna vez, en su casa, la niña juntó a todos sus muñecos como si estuvieran en un salón, consiguió un gis para pintar en la pared y dijo: “soy su maestra Arely”. RM acudía con frecuencia al cubículo y platicábamos largamente, de temas de matemáticas, pero, sobre todo, de las condiciones en las que se encontraba en su relación de pareja. Fueron muchas charlas en las que ella fue haciendo consciente que no se sentía cómoda y que estaba permitiendo una relación de violencia. Esas charlas, conmigo y con otros profesores, fueron poniendo en evidencia la forma en la que tenía normalizada la situación de violencia intrafamiliar a la que estaba sometida. RM también se llevaba bien con otros

maestros, pues era una estudiante cumplida, entusiasta, sensible, recordaba todo lo aprendido con facilidad y entregaba en tiempo y forma todas las actividades que se le solicitaban.

Al cursar matemáticas estaba muy sorprendida con su propia capacidad y facilidad para la materia, pues consideraba que no era buena en esa área. Era una de las estudiantes que más apreciaba las letras de poemas y canciones que les ponía al final de cada tarea, de manera que, cuando acudía al cubículo, en varias ocasiones terminamos leyendo más poemas del mismo autor, o escuchando más canciones del mismo compositor.

### **2.5.6 Exalumno “Bomba”**

Plantel “Ricardo Flores Magón”, Coyoacán, Exalumno Generación 2007.

Fecha de la entrevista: 4 de diciembre de 2019.

“Bomba” fue mi estudiante de varios semestres en las materias de matemáticas, en el plantel Coyoacán. Desde la primera vez que interactué con él en el salón, me llamó la atención y me di cuenta de que no era un estudiante como cualquier otro. Cuando inicia un curso, suelo pasar lista de asistencia para ir conociendo a los estudiantes y, de paso, les pregunto cómo prefieren que les diga, sobre todo con estudiantes que tienen dos nombres, como es el caso del Bomba. Cuando llegué a su nombre y le pregunté cuál de los nombres quería usar en clase, me respondió que prefería que le llamara por su apodo: “Bomba”, porque así se sentía más cómodo. Así que, a partir de ahí, todos lo conocimos en la prepa como “el Bomba”.

Me llamó la atención su atuendo, tenía muchos tatuajes, el cabello en rastas, además de extensiones en los lóbulos de las orejas. En esos orificios tenía incrustadas vértebras de pescado de alrededor de 2 cm de diámetro. Iba vestido de oscuro y tenía una gorra de tipo militar. En fin, era uno de esos estudiantes a los

que a veces, en grupos de profesores, se dice coloquialmente que “nadie da un quinto por él”.

En la siguiente clase, en la que estaba mostrando el procedimiento para pasar un racional de su expresión decimal infinita periódica a su forma de fracción, yo formulaba preguntas de cierto grado de dificultad mientras estaba escribiendo en el pizarrón, dando la espalda a la clase, y escuchaba una voz que respondía a esas preguntas. Sorprendida, volteé al grupo para ver quién había estado respondiendo y el Bomba me miraba sonriente. Sin creer que él fuera el que respondía, le pregunté directamente sobre algo más complejo relacionado con el tema y él volvió a responder correctamente.

Cuando salí del salón me quedé pensando que algo había en mis prejuicios y estereotipos que valdría la pena revisar, puesto que me había costado trabajo aceptar que el Bomba, aún con el aspecto que tenía, fuera un buen estudiante y tuviera facilidad para las matemáticas.

El Bomba en sí era una provocación para muchos maestros, él lo sabía y se divertía al respecto. A partir de que platicamos de otros temas, como literatura, política, cine, fuimos estableciendo una linda relación de confianza y complicidad. Con frecuencia fuimos compañeros de marchas, mítines y plantones. Cuando había un movimiento sindical en la prepa, el Bomba era de los primeros en apoyar, en reforzar las guardias con su guitarra y un amplio repertorio de canciones de trova y de son.

Este exalumno tenía la llave de mi cubículo e iba ahí con frecuencia, compartíamos la afinidad por el café, así que, algunas mañanas, el que llegaba primero a la prepa, preparaba café en la cafetera eléctrica que ahí había y dejaba el café preparado.

El Bomba es uno de los pocos estudiantes que logró terminar sus materias de matemáticas sin recurrir a ninguna. Es decir, cursó las cinco matemáticas del plan

de estudios en los primeros cinco semestres. El Bomba era con frecuencia requerido por otros estudiantes, e inclusive grupos de maestros, para acompañarlos a sus actividades de diversión fuera de la preparatoria.

En el transcurso de esos tres años, el Bomba y yo establecimos una relación de amistad, solidaridad y camaradería que sigue hasta la fecha. El Bomba entró a la UACM, pero hizo una pausa en los estudios ante la necesidad de tener recursos suficientes para hacerse cargo del nacimiento de su hija. Actualmente, trabaja por cuenta propia, es parte de un grupo de son y dirige un programa de radio por internet sobre cultura tradicional mexicana. Su aspecto ha cambiado enormemente. Se operó las orejas y ya no tiene extensiones, su cabello es corto, cuando no a rape. Su ropa es más parecida a lo que se considera convencional.

Haberlo conocido ha sido una de las lecciones de vida más importantes en mi experiencia como maestra, pues me llevó a replantearme mis propios estereotipos y prejuicios, aún antes de haber revisado las corrientes teóricas al respecto.

También es uno de los exalumnos que defiende con más entusiasmo el Modelo Educativo del IEMS. Cuando en diversas ocasiones le comenté de qué era mi proyecto de investigación, se mostró sumamente interesado, por lo que, cuando lo invité a participar en una entrevista, aceptó de inmediato.

Convenimos una cita y llegó puntual a la casa, pusimos un café y empezamos a platicar sobre lo que había pasado en nuestras vidas desde la última vez que nos vimos y así se nos fue la tarde, sin iniciar la entrevista formal. Cuando nos dimos cuenta, ya era de noche y él tenía que retirarse. Divertidos, nos pusimos de acuerdo para vernos al día siguiente de esa primera cita, ahora sí, para hacer la entrevista.

Cuando analizaba la entrevista, tuve la impresión de que el Bomba expresaba justamente lo que yo pensaba sobre varios aspectos del IEMS, de la educación y

de la visión de vida en general. Una vez finalizada la entrevista “formal”, el Bomba empezó a recordar el otro aspecto de su paso por el IEMS, las relaciones que estableció con otros maestros, las diversas salidas, los aspectos de la vida personal de otros de los que él tuvo conocimiento. Una especie de “historia negra” en la que no faltaron recuerdos de excesos de alcohol.

Nos reímos juntos al recordar ciertos aspectos de esa época. Al final, se hizo un silencio en el que él se veía melancólico y me compartió su reflexión de que hace mucho que no pensaba en el IEMS, en lo que había significado para él y en la importancia que tenía su paso por la prepa como un elemento definitorio de quien es él ahora.

Él mismo, a pregunta expresa, considera que es un estudiante exitoso del IEMS, pues se dedica a lo que le apasiona (su programa de radio), además de tratar de ser solidario y empático con los diversos movimientos sociales. Nos despedimos con cariño y con la promesa de vernos más seguido.

### **2.5.7 Exalumno AV**

El estudiante fue exalumno de una profesora de matemáticas el plantel “José Emilio Pacheco” del IEMS. Alguna vez en reunión de academia comenté un poco sobre el proyecto de investigación que estoy realizando y de la importancia que tendría para éste entrevistar a exalumnos. Así pues, el 22 de octubre de 2018, la profesora fue a mi cubículo con el exalumno, para presentármelo, pues ella consideraba que podría ser útil conocer su experiencia como estudiante del IEMS. Yo no conocía al estudiante y nos presentamos, le pregunté si podría hacerle una entrevista algún día y él se mostró dispuesto, incluso me preguntó si podía ser en ese momento, pues contaba con tiempo suficiente. Así pues, la maestra se despidió y nos dejó en el cubículo para realizar la entrevista. Le pregunté al participante si podía grabar la entrevista, a lo que respondió afirmativamente.

La participación de AV es relevante porque se trata de un exalumno que no cursó ninguna materia conmigo, por lo que en su participación no hay sesgo en el sentido de que espero algún tipo de “respuesta correcta” de su parte. El exalumno AV actualmente estudia Ingeniería en Sistemas Energéticos en el plantel San Lorenzo Tezonco de la UACM y al momento de la entrevista había transcurrido un año y medio de su egreso del IEMS.

## **2.6 Exalumnos participantes en el Foro: En defensa del Modelo Educativo del IEMS.**

Los exalumnos que se presentan aquí son de diversos planteles y generaciones del IEMS y se tomó la versión estenográfica de su participación en el Foro: En defensa del Modelo Educativo del IEMS, realizado el 15 de Noviembre de 2019 en el auditorio del plantel Gustavo A. Madero II. La razón por la que el Comité Organizador decidió invitarlos fue porque todos ellos estaban, al momento de la realización del Foro, cursando algún programa de licenciatura.

La DTI Ximena Franco<sup>47</sup>, del Comité Organizador de ese Foro, confirmó vía telefónica que todos los participantes manifestaron estar de acuerdo en que se utilizara su participación en el Foro para este trabajo. También estuvieron de acuerdo en que se usaran sus nombres completos, aún así, para preservar sus datos en confidencialidad, sólo usaré iniciales.

VN: Inscrita en la Licenciatura en Derecho, con enfoque en Derechos Humanos. Escuela de Derecho “Ponciano Arriaga”.

HS: Egresado del plantel Tláhuac, actualmente estudia Filosofía e Historia en la UACM. Ha trabajado cuatro años dando clases como voluntario en GAM, su

---

<sup>47</sup> Cuento con su autorización para mencionar su nombre.



Problema Eje llevó como título: “Crisis global, desempleo y nuevas formas de contratación” en el contexto del despido de trabajadoras de intendencia del IEMS.

CH: Egresada del plantel GAM 2. Su problema eje tuvo como título: “Cómo se vive siendo una mujer transexual en la Ciudad de México”, actualmente cursa la Licenciatura en Pedagogía en la UPN.

CE: Egresado del plantel GAM 2, de la generación 2017. Está inscrito en el tercer semestre de la licenciatura de Matemáticas aplicadas y computación, en la FES Acatlán.

## 2.7 Tabla de participantes

A continuación, presento la síntesis de los participantes entrevistados, a modo de tabla, según su condición, edad, semestre y fecha de la entrevista.

Participante	Sexo	Edad al momento de la entrevista (en años)	Semestre que cursaba al momento de la entrevista.	Fecha de la entrevista.
Jimena	F	16	Primero (recursadora)	22 de octubre de 2018.
Sabas	M	22	Estudiante Independiente	12 de noviembre de 2019.
Carlos	M	20	Primer semestre	19 de noviembre de 2019.
Dui	M	22	Recursando materias de segundo semestre y algunas de tercer semestre.	21 de diciembre de 2019.

**Tabla 7. Estudiantes entrevistados del plantel “José Emilio Pacheco”.**  
Elaboración propia.

Tabla. Exalumnos entrevistados.

Participante	Sexo	Edad al momento de la entrevista (en años)	Generación	Fecha de la entrevista.	Plantel	Ocupación al momento de la entrevista
RM	F	36	2003	4 de mayo de 2018.	“Francisco J. Mujica”, Tlalpan.	Estudiante de doctorado en Derecho.
Bomba	M	37	2007	4 de diciembre de 2019.	“Ricardo Flores Magón”, Coyoacán.	Trabajador por cuenta propia y conductor de un programa de radio por internet.
VG	M	Sin información	2013	22 de octubre de 2018	“José Emilio Pacheco”	Estudiante de la carrera de Ingeniería en Sistemas Energéticos en la UACM.

**Tabla 8. Exalumnos entrevistados.**  
Elaboración propia.

Tabla. Exalumnos participantes en el Foro

Participante	Sexo	Generación	Plantel	Ocupación actual	Título de su Problema Eje.
VN	F	2017	GAM 2	Estudiante de la Licenciatura en Derecho, con enfoque en Derechos Humanos en la Escuela de Derecho “Ponciano Arriaga”.	Sin información.
HS	M	Sin información	Tláhuac	Estudiante de Filosofía e Historia de las ideas, en la UACM. Ha trabajado cuatro años como profesor voluntario en la alcaldía de GAM.	Crisis global, desempleo y nuevas formas de contratación.
CH	F	2014	GAM 2	Estudiante de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN.	Cómo se vive siendo una mujer transexual en la Ciudad de México.
CE	M	2017	GAM 2	Estudiante de tercer semestre de la Licenciatura en Matemáticas Aplicadas y Computación en la Fes Acatlán.	Sin información.

**Tabla 9. Exalumnos participantes en el Foro.**  
Elaboración propia.

## **A modo de cierre del capítulo.**

Este capítulo se centró en la presentación metodológica de la investigación, la cual se caracteriza por una subversión paradigmática que se concreta por el cruce de la objetividad a la subjetividad, de la ilustración a la comprensión interpretativa y que de acuerdo con Pérez Gómez (1998) puede sintetizarse en que:

“El conocimiento en ciencias sociales no puede ser más que una peculiar interpretación, sin duda, más contrastada y mejor elaborada y argumentada, pero una interpretación provisional y parcial de una realidad efímera. La realidad no es estable porque el propio conocimiento de ella lo modifica. El conocimiento es una representación subjetiva porque es una construcción interesada, condicionada por los flujos de poder, por el intercambio de tensiones e intereses de esa misma realidad.” (Pérez, 1998: 61)

La investigación interpretativa cualitativa se considera idónea para este trabajo porque de acuerdo con Rockwell (2009), la investigación cualitativa es, más que un método, una forma de articular la experiencia de campo y el trabajo analítico y su tarea principal es documentar lo no documentado de la realidad social.

En nuestro caso, se estudiarán cómo se forjan relaciones sociales y relaciones de poder y se intentará dar cuenta las manifestaciones actuales de las estructuras dominantes (exclusión de los estudiantes del IEMS) y de las fuerzas, ideas y comportamientos marginales (estudiantes que modifican sus simbólicos e imaginarios y que terminan la preparatoria en el IEMS o la abandonan) así como las posibilidades, aún no exploradas, de establecer otros modos de relaciones sociales, que son también elementos, más o menos silenciados, de la realidad.

Sin embargo, aunque es evidente que el trabajo etnográfico no es ni neutral, ni objetivo sino una forma de traducción cultural, donde no es posible transferir un sentido literal porque, por un lado, en el acto de enunciación no hay sujetos previos, sino es este mismo acto el que constituye tanto al locutor como al interlocutor y, por el otro, la hermenéutica misma, no habla en nombre de la verdad sino que plantea

la construcción de horizontes de interpretación. Lo que habrá que cuidar son los procedimientos verticales, donde el investigador imponga sus marcos de referencia y modelos de análisis, de tal manera que los actores no se reconozcan.

En cuanto a las técnicas de recolección de la información, la investigación interpretativa propone fundamentalmente dos acercamientos al trabajo de campo: entrevistas a profundidad e historias de vida.

Siguiendo a Klahn (2006) considero que:

“...la autobiografía es la poderosa afirmación textual del sujeto hablante mismo. El aspecto formal dominante es esa voz que habla al lector en la forma de un “yo” que demanda ser reconocido...Esta presencia de la voz, que se supone debemos experimentar como la voz de una persona real y no ficticia, es la marca del deseo de no ser silenciado o derrotado, de imponerse en una institución de poder como la literatura desde la posición de la persona excluida o marginada”. (Klahn, 2006:184)

La recuperación de la narrativa es una estrategia de análisis que posibilita escuchar la voz de los protagonistas y en este sentido, estos relatos de la subjetividad nos permiten una democratización de los saberes. En esta lógica y siguiendo a Arfuch (2005), reivindico la necesidad de asumir “la dimensión narrativo/discursiva como configurativa de la identidad, enfatizando la cuestión del lenguaje como un registro activo de la investigación”. (Archuf, 2005:18)

En cuanto a las categorías con las que se abordaron las participaciones, las correspondientes a las “Descriptivas del IEMS” están ya consideradas en el primer capítulo de este trabajo, las de “Capitales y habitus” se abordarán en el siguiente capítulo sobre los capitales culturales, mientras que las que son “Elementos de Inclusión”, se tomarán en cuenta para el Capítulo IV.

## **Capítulo III. De la sociedad al sujeto: las teorías de la reproducción y la conformación de identificaciones (identidades móviles).**

Este capítulo tendrá como marco los elementos de las teorías de la reproducción, para lo cual retomo autores como Althusser (1988), Bourdieu (2012 b), Willis (2008), Butler (1997) y Zizek (1992). Describiré algunos de los mecanismos de los procesos de conformación de identificaciones (identidades móviles) de los individuos, a partir del sistema socioeconómico de producción, que garantizan su mantenimiento y reproducción basados en los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), la conformación de los grupos a partir de los capitales económico, cultural y social, la adquisición, reproducción y mantenimiento de estereotipos, prejuicios y valores en la conformación del individuo, que tendrá como resultado que se garantice la reproducción del estado de las cosas, teniendo a la escuela como un escenario clave de ese proceso y, en este caso, el IEMS.

### **3.1 La escuela como Aparato Ideológico del Estado (AIE) y las teorías de la reproducción.**

Para enmarcar el análisis del papel de la escuela en cuanto a reproductora de las relaciones de poder entre clases sociales, retomo lo que sostiene Bourdieu (2005):

“Al contrario de las representaciones empobrecidas de la violencia simbólica que una clase ejerce sobre otra a través de la educación...el trabajo pedagógico tiene una productividad específica y una duración tanto más reducidas cuanto más baja es la situación en la escala social de los grupos o clases sobre los que se ejerce haciendo interiorizar a los que están excluidos de los destinatarios legítimos, la legitimidad de su exclusión o haciendo reconocer a aquellos que son relegados a las enseñanzas de segundo orden la inferioridad de estas enseñanzas y de los que la reciben o incluso inculcando a través de la sumisión a las disciplinas escolares y la adhesión a las jerarquías culturales, una disposición transferible y generalizada respecto a las disciplinas y las jerarquías sociales.” (Bourdieu, 2005:82)

En este capítulo se podrán encontrar referencias a cómo el IEMS puede tener elementos que parecen reforzar esa función del AIE-Escuela, entre los que destaco la actitud de algunos profesores y autoridades, las formas de contratación que impiden que los profesores den asesorías, el cambio a las reglas de control escolar, entre otros, que tienen como consecuencia que el IEMS sea ejecutor de la función de garantizar que se mantenga el estado de las cosas.

### 3.2 La conformación de identificaciones y la escuela como elemento reproductor.

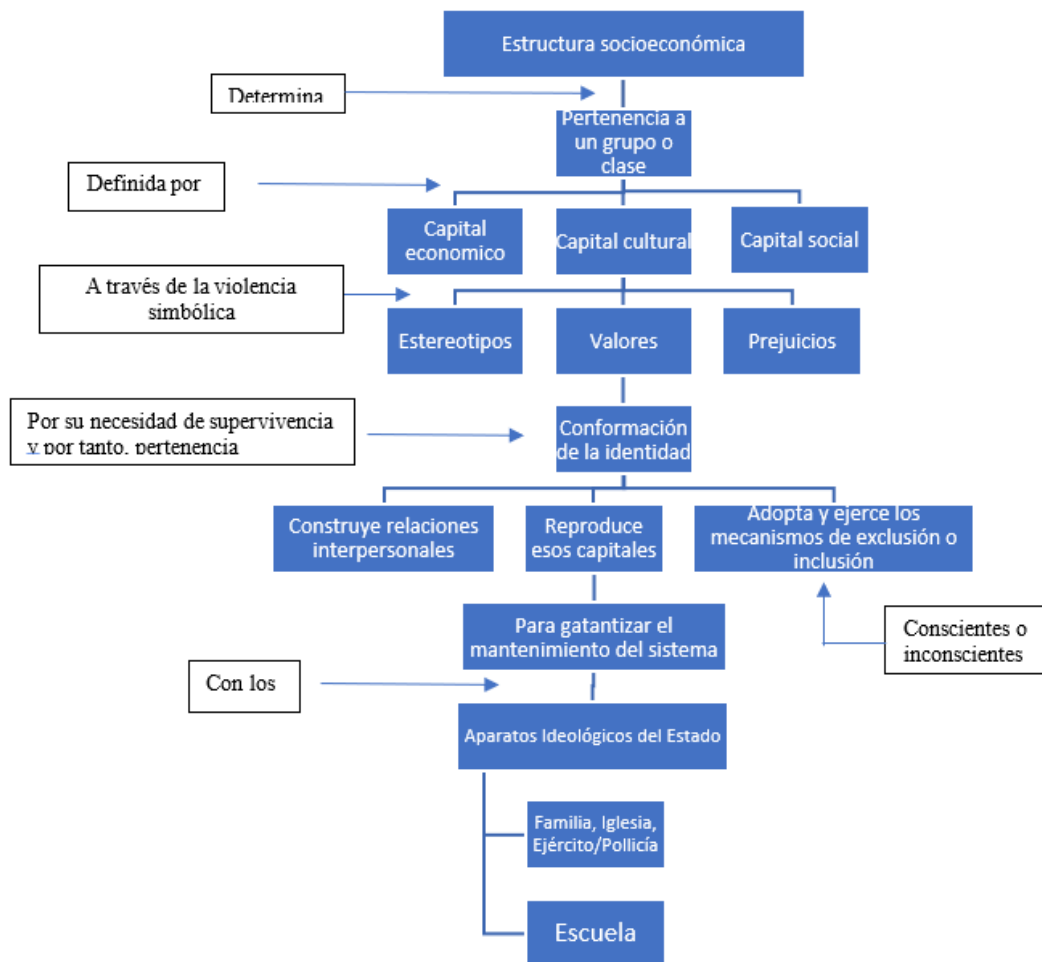


Imagen 5. La conformación de identificaciones y la escuela como elemento reproductor.  
Elaboración propia sustentada en autores que se detallan en la bibliografía

Para algunos autores como Althusser (1988), Foucault (1998) y Zizek (1992), la estructura socioeconómica determina la pertenencia de los individuos a ciertas clases y grupos sociales. Estas clases están determinadas por su capital cultural, social y económico, según Bourdieu, y no sólo por el capital económico, como sostenía Marx.

Esas clases y grupos comparten esos capitales y los heredan de generación en generación y es a través de la violencia simbólica, que se da esa herencia de estereotipos, valores y prejuicios que, además, son asumidos también por otros grupos, que participan de esa violencia. En palabras de Bourdieu (2005):

“...El Trabajo pedagógico por el que se realiza la acción pedagógica dominante tiene siempre la función de mantener el orden , o sea, de reproducir la estructura de las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases, en tanto que tiende, ya sea por inculcación o por la exclusión, a imponer a los miembros de los grupos o clases dominadas, el reconocimiento de la legitimidad de la cultura dominante y a hacerles interiorizar, en medida variable, disciplinas y censuras que cuando adquieren la forma de autodisciplina y autocensura sirven mejor que nunca los intereses, materiales o simbólicos, de los grupos o clases dominantes.” (Bourdieu, 2005:82)

Cuando un ser humano nace en el seno de una familia, que a su vez pertenece a un determinado grupo social, nace indefenso y necesita garantizar que en ese grupo se le aceptará, protegerá y alimentará. Así, se ve en cierta forma obligado a aprender y reproducir un conjunto de actitudes y valores, con el fin de garantizar su supervivencia, a través de pertenecer a un grupo.

Es en este proceso, en el que el sujeto se ve obligado a participar, que se van conformando sus procesos de identificación, al irse paulatinamente identificando con lo que quiere ser, mientras se desidentifica con lo que ya no quiere ser. Así, se va determinando la forma en la que ese sujeto construye relaciones interpersonales y adopta, reproduce y lleva a cabo los mecanismos para el mantenimiento de esos capitales de su grupo de origen.

Esos mecanismos para la reproducción pueden ser llevados a cabo de manera consciente o incluso inconsciente, como señala Bourdieu (1987). De esa forma, se logra el mantenimiento de los privilegios de las clases. Los AIE que señalaba Althusser (1988), como la escuela, la Iglesia, la familia y el ejército, juegan un papel determinante en que el estado de las cosas permanezca.

Es así como la escuela es un espacio en el que se reproducen y mantienen las condiciones de desigualdad; es en ese espacio en el que los estudiantes aprenden principalmente cómo deben comportarse y, a través de la meritocracia y jerarquización, a aceptar la aparente justicia, en la que el que está mejor preparado y le echa más ganas está en la parte de arriba de la pirámide social.

Bajo este esquema, a la escuela como institución, no le queda más remedio que el de desempeñar el sombrío papel de reproductora de un estado de las cosas en la que prevalece la desigualdad y la injusticia social. Esta postura se ha visto reflejada en los primeros trabajos de Bourdieu (1988) y en el de Willis (2008), en su obra *Aprendiendo a trabajar* quien estudia el papel que desempeña la escuela para garantizar que los hijos de obreros ingleses se conviertan también en obreros.

Por si fuera poco, en el caso que nos ocupa del IEMS, como se describirá más adelante, los docentes y los estudiantes pertenecen, en general, a grupos sociales distintos, lo cual tiene como consecuencia que la diferencia entre los capitales culturales entre unos y otros sea enorme. Así pues, se asumiría que los profesores echan a andar mecanismos conscientes o incluso inconscientes para excluir de las oportunidades de recibir educación a los estudiantes que no son sus herederos.

El capital cultural es la especie de capital más eficiente en el mundo de la cultura y la educación. En ese mundo no basta ser rico (poseer un poder económico) o ser poderoso (detentar un poder político) para triunfar, se necesita mostrar conocimientos y habilidades precisas, sensibilidades artísticas y criterios estéticos, formas de comportamiento y de ser específicas que normalmente se aprenden en



la familia y en la escuela. Se trata de un capital en forma de hábitos de vida interiorizados, de conocimientos expertos o de habilidades específicas que sólo se adquieren e incorporan al individuo después de largos procesos de socialización.

En las sociedades desarrolladas el capital cultural “es un principio de diferenciación casi tan poderoso como el capital económico” (Bourdieu, 1979:78). En efecto, como explicara Weber, conforme los efectos de la secularización social avanzan en las sociedades modernas frente a las tradicionales, se desarrollan procesos de racionalización que van logrando diseños impersonales de las funciones y tareas en la división social del trabajo. La escuela aquí juega un papel de certificación de los conocimientos y fundamenta procesos de diferenciación social con base en el mérito escolar. En la actualidad, la “sociedad del conocimiento” imprime una nueva dinámica a la valoración social de los conocimientos y la escuela se constituye en un referente de primer orden para establecer las diferencias sociales. En el IEMS se pueden identificar algunos elementos para esa exclusión.

### **3.3 El IEMS como reproductor de las diferencias**

Aunque los fenómenos de rezago y deserción son multifactoriales, como ha sido ampliamente descrito por diversos autores como Tinto (1987), Espíndola (2002), Bazán (2001) y Bueno (2004), para los profesores del IEMS estos resultados se convierten, en algunos casos, en un reto y, en su mayoría, en motivo de frustración y preocupación.

Esta preocupación ha quedado de manifiesto con la realización de diversos estudios, que han llevado a cabo, entre otros, profesores del plantel Coyoacán, tanto desde las perspectivas cualitativa como cuantitativa, como son los de Carrillo y Jáuregui (2016), Carrillo y Urbina (2009 a y 2009 b) y Flores (2009). También es un tema común de las pláticas entre profesores que presentan diversas explicaciones al rezago y la deserción, desde las que sostienen que todo es culpa de los

estudiantes pues "no le echan ganas" y vienen muy mal preparados, hasta las que pretenden hacer un análisis más de fondo.

En ese sentido, y en el ánimo de proponer una clasificación simplificada, se pueden encontrar diferentes tipos de profesores: a los que ya no les preocupan los bajos resultados de sus estudiantes y aprovechan el tiempo de estancia en la Preparatoria para dedicarse a sus propios asuntos como el estudio de posgrados o proyectos personales; los que están enojados por la situación pero echan la culpa a los estudiantes, a los directivos y al modelo que "debería de ser más exigente". Son esos profesores a los que les gustaría tener estudiantes distintos y no los que tienen y que sugieren medidas que tiendan a cambiar el perfil de los estudiantes que atienden, como la implementación de un examen de selección. Algunos profesores han llegado a mostrar ese enojo y frustración en formas violentas con los estudiantes, como el caso de una profesora de Filosofía que dijo a sus estudiantes "los muebles de mi casa entienden más que ustedes".

En palabras de Bourdieu, "esto significa que el trabajo pedagógico produce el habitus como sistema de esquemas de pensamiento, de percepción, de apreciación y de acción, produce el desconocimiento de las limitaciones que implica este sistema." (Bourdieu, 1979:80)

También están los profesores que están preocupados por el desempeño de los chicos y tratan a toda costa, a partir de esfuerzos individuales, de generar una modificación en la situación. Como ejemplo de esos esfuerzos puedo mencionar la formación continua, la aplicación de diversas estrategias didácticas, el disminuir el nivel de exigencia de los cursos. También el proponer una disciplina de trabajo laxa para que los estudiantes no abandonen, etcétera. Sin embargo, y pese a todos sus esfuerzos, las cosas no parecen resultar mejor y los profesores perciben un demérito de sus capacidades docentes.

Como se muestra, partiendo de una justificación desde un enfoque principalmente cuantitativo, pese a las condiciones favorables para el desarrollo de los estudiantes, se tiene una deserción por arriba de la media en las instituciones de Educación Media Superior de la Ciudad de México y por otra parte, un índice de egreso muy por debajo del promedio. Es evidente que ante este panorama *surge la necesidad de generar hipótesis de porqué el Modelo Educativo tiene estos resultados*. Cabe mencionar que parte de los hallazgos de esta investigación fue determinar que aún siendo irregulares o si no lograron concluir una licenciatura, los estudiantes del IEMS se pueden considerar “exitosos” bajo otros parámetros como el nivel de satisfacción en sus vidas.

En diversos estudios se ha mostrado que la deserción escolar y por consiguiente, el bajo egreso, es multifactorial. Las causas de la deserción y el bajo egreso han sido estudiadas y descritas por varios autores como Tinto (2001), Bazán (2001) y Bueno (2004). El Reporte de la *Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior* propone una clasificación de estas causas en factores extraescolares y factores escolares, así como organización de los sistemas educativos, contexto social, gestión escolar, relación de los alumnos con los docentes, situación familiar y situación individual.

Además, se señala el gran peso que tienen "las pautas culturales y el universo simbólico de las familias y las escuelas en el desarrollo de expectativas, actitudes y comportamientos que coadyuvan en el bajo desempeño y el abandono escolar" (Escudero, Tijoux y Guzmán, citados en el Reporte arriba mencionado:6).

En particular, uno de los factores<sup>48</sup> endógenos asociados al fracaso escolar, esta relacionado precisamente con el *Capital Cultural de los Docentes*. (Román, 2009) citado en el mismo reporte. Esta investigación aborda, justamente, el tema de los capitales culturales tanto de profesores como de estudiantes y cómo esas

---

<sup>48</sup> Resultados de la Encuesta Nacional de deserción:5,10

diferencias pueden impactar en un cambio de perspectiva en los estudiantes, en sus motivaciones y proyectos de vida y en qué casos podrían ser motivo de exclusión y deserción.

El Modelo Educativo del IEMS, por sus características, parecen ahondar en esa diferencia de capitales culturales. Con el fin de mostrar este hecho, se presenta el siguiente análisis en cuanto a dichas diferencias.

### **3.3.1. Capital cultural y habitus de los participantes**

En este apartado abundaré en los elementos de antecedentes académicos, familiares, condiciones de salud, actividades laborales, apoyo de las familias y condiciones económicas de los participantes, así como la información que tenían del IEMS, como elementos que pueden ayudarnos a configurar el capital cultural de los participantes.

#### **3.3.1.1 Antecedentes académicos**

En este apartado se presentan fragmentos de las narrativas de algunos de los participantes, que se refirieron a sus antecedentes académicos, antes de su llegada al IEMS.

Dui nos comenta que terminando la secundaria dejó pasar un año antes de su ingreso a la preparatoria: "...dejé pasar un año...en ese entonces me metí a trabajar y en ese año no puede inscribirme...más bien no hice el intento de inscribirme a ninguna prepa, más bien fue el siguiente año después de trabajar. Fue cuando tuve el deseo de seguir estudiando y así hice el examen y el sorteo para entrar al IEMS, a Iztapalapa 4."

Más adelante nos comparte la percepción que tenía de sí mismo como estudiante cuando dice: “En la secundaria no fui un chico así que digamos de muy buenas calificaciones, porque era un chico rebelde que se pasaba contestando a los maestros y cosas así.”

Por su parte, la exalumna RM también menciona que hizo una pausa en sus estudios antes de ingresar a la secundaria, al responder a la pregunta de cuánto tiempo dejó de estudiar: “... bastante, fue 97,98,99, 2000, 2001 2002 (va contando con los dedos), cinco años porque ya cuando reinicié la hice (la secundaria) en el INEA, porque ya no tenía de otra así fue como ...como lo tuve que hacer.”

Ella también hace referencia a cómo era como estudiante antes de entrar al IEMS cuando dice que de la secundaria salió con un promedio de 7.5 que ella considera bajo: “...pero dije, realmente ni siquiera tenía yo un fin, ¿no? (risas) y ya cuando me aceptan (a la preparatoria, pese a su promedio) yo ¡Ahhh, no lo podía creer!! Ya ves que salía en la gaceta ¿no? (se refiere a la lista de los folios aceptados).”

Por su parte el estudiante Sabas comenta con respecto a su vida académica previa al IEMS: “Pues con algunos maestros no me llevaba muy bien, este...igual el desmadre siempre le gana a uno, ¿no? Y pues sinceramente sí reprobé varios semestres”. En su caso, también dejó de estudiar al salir de la secundaria según nos dice: “Dejé de estudiar porque después de acabar la secundaria me quedé en un Bacho<sup>49</sup> pero ahí solamente fui por dos semanas y ya no volví a ir ... este ...me dieron de baja...Por que faltaba mucho, llegó un momento en el que ya no entraba a las clases, ya no iba ... y pues ya cuando quise volver a entrar me dijeron: “pues no, sabes qué, ya estás dado de baja” y no pude ingresar. Pasé un año sin estudiar.”

---

<sup>49</sup> Colegio de Bachilleres.

El exalumno VG nos dice que antes de entrar al IEMS dejó de estudiar año y medio, pues por un golpe recibido en una pelea, estuvo en coma y sus padres lo dieron de baja del Colegio de Bachilleres.

### **3.3.1.2 Antecedentes y expectativas familiares**

Como he mencionado con anterioridad, las ideas que privan en las familias de los estudiantes es parte del capital cultural que heredan y que han sido interiorizadas por éstos y forman parte de los que los conforma.

Al respecto, Dui nos dice: “.. mi madre sí me decía “ponte a estudiar porque va a ser algo que a futuro te va a ayudar”, además de que menciona que dejó de estudiar porque se metió a trabajar y “...en ese entonces pues empecé a ganar dinero y fue algo que me gustó. Porque nunca había ganado dinero y fue una experiencia en la cual me gustó comprarme mis cosas y todo, mis tenis, vestirme, calzarme, pero a la vez no fue algo muy bueno porque ya después llegó un momento en el que ya no pude pasar así de ese nivel, ya no iba a poder ganar más...”. En esta última afirmación podemos hallar rasgos de que el estudiante relaciona el continuar con los estudios con lograr movilidad social.

Con respecto a sus actividades laborales y las de su madre, con la que vive, Dui nos relata: “Mi madre trabaja en una oficina, se dedica a ...como secretaria y yo ya me dedico a lo que es repartidor”.

Una de las razones por las que Dui está trabajando es por que “...ya (tengo que) hacer algo por mi mismo porque ya tengo 22 años y para mi no se me hace justo estar a esta edad todavía seguir pidiéndole a mis padres y eso porque ya es una edad en la que uno ya tiene que ser responsable. Y todo eso que estoy haciendo es por mi mismo, no por que yo haya querido porque a pesar de todas las experiencias... mi madre me pagó todo, me apoyó y todo y hasta el día de hoy me

apoya...pero hoy en día ya no me gusta aceptarle así las cosas porque me da pena la verdad, me da pena aceptarle dinero así que diga, ah no sigo siendo hijo de mami, no me gusta y me gusta ganarme mejor así mis cosas, porque así fue como me enseñaron mis padres”.

Más adelante, nos comenta otra de las ideas que ha interiorizado con respecto a una filosofía de vida, que aprendió con su familia: “...más que nada desde chico me enseñaron a que todo se debe de ganar, no todo es gratis y pues de ahí me gustó, me gustó todo eso que me inculcaron y es por eso que hoy en día trato yo mismo de esforzarme.. esforzarme yo mismo, hacerme de mis cosas, tratar de no darle preocupaciones porque yo siento que ellos ya cumplieron con su parte de apoyarme que al igual en su momento o en su tiempo yo no lo valoré pues fue algo mío, pero ya después de pasar todas esas experiencias ya valoro porque se lo que cuesta un cuaderno, yo se cuántas horas tengo que trabajar para poder ganarme todo lo que debo de tener a diario como comida, unos zapatos, una chamarra...”

Por último, menciona a la motivación intrínseca importante para continuar con los estudios: “ya hoy lo hago por mí (estudiar y trabajar) no por mis padres porque hoy en día yo me levanto por ganas mías voy a la escuela, por ganas mías voy y trabajo y es algo que me gusta...”

Por su parte, el exalumno Bomba nos comenta de cómo era la situación en su entorno familiar al momento de entrar a la preparatoria: “ En esa época...vivía con mi mamá y ella es cirujano dentista se dedicaba...no se dedicaba mucho a ejercer, tenía otros trabajos y de vez en cuando se dedicaba un poco a su carrera, yo ya había terminado una escuela de música entonces. También me dedicaba a la música, me dedicaba a vender artesanías, me dedicaba a generar (dinero) de cualquier forma, pero sí tenía ya la necesidad de estudiar”. Cabe destacar que, al igual que Dui, el Bomba también tenía que trabajar.

El hecho de que su madre hubiera estudiado una carrera puede ser indicio de que en el entorno familiar de el Bomba era importante el estudio, esto puede corroborarse con lo que él mismo nos comenta más adelante cuando dice: "...me sentía relegado un poco por esa cuestión de no estudiar."

Con respecto a la actividad de sus padres, Jimena nos comenta: "Mi papá trabaja en una productora, él es licenciado en comunicación, él hace comerciales, reportajes, todo eso. Mi mamá es ama de casa y es con la que estoy todo el día, mi papá llega aproximadamente 7 de la noche y se va como a las 10-12 de la mañana..."

Mientras que Carlos, con respecto a su entorno familiar nos dice: "... Me dedico a la escuela, me dedico a salir a la calle, a estudiar y vivo nada más con mi mamá, mi hermana y yo...(mi mamá) trabaja en una fábrica haciendo tintes ..."

A su vez, la exalumna RM nos comparte cómo fue su entorno familiar: "... nací aquí en la Ciudad de México, mi papá trabajaba de albañil, o de lo que hubiera y mi mamá era empleada doméstica, soy la segunda hermana de 5 y la única que estudio...este ..mmhh... Mi papá murió muy joven porque era alcohólico (hace una pausa y traga saliva) y mi mamá se juntó con otro hombre, no fue una infancia tan bonita...no. No fue bonita...(risas) pero bueno, uno aprende a sobrevivir ..."

RM nos comparte cuáles eran las expectativas que sobre ella tenía la pareja de su madre: "(cuando yo dije que quería continuar mis estudios, él dijo) por favor no, tu nunca vas a pasar de...baja la voz (se tensa,) ese dicho que me choca por cierto, se llama, "si naces para maceta, no pasas del corredor", entonces era así de ¡awww! (gruñe enojada) no digas eso (y luego se ríe)."

Sin embargo, pese a esas expectativas o tal vez como forma de rebelarse a ellas, escapar del Gran Otro que nos menciona Foucault (1998), RM decidió continuar con



su formación: “.. luego resulta que bueno, estudié yo el primero de secundaria aquí en la ciudad y luego ... por cosas de la vida nos vamos a Michoacán a vivir y ya no me gusta cómo aprendí ahí...a los maestros como que les valía gorro, eeeh....uno que se dormía, el de matemáticas, se dormía y le hacían chonguitos los niños.”

RM nos comenta cómo fueron las condiciones para que ella pudiera volver a la Ciudad de México para seguir estudiando: “... yo no me quería quedar en ese lugar por ningún motivo (en Michoacán), yo quería estudiar aunque mi padrastro dijera lo contrario, total no había nada que pudiera hacer... pero una visita que nos hizo mi mamá (quien entonces trabajaba en la Ciudad de México) en la que lloré y le dije que ya no se fuera, ya no quería vivir con mi abuela (en Michoacán), al menos mi hermana era protegida por mi abuelo, mi hermano muy pequeño se quedaba con mi tía y mi mamá se quedó con el hijo que tuvo con ese señor.”

RM comenta que después de ese episodio, regresó a vivir a la Ciudad de México con otros familiares.

### **3.3.1.3 Actividades laborales de los estudiantes**

Como se ha venido delineando, los estudiantes del IEMS que participaron en este trabajo combinan sus estudios con actividades laborales, al respecto, Dui nos dice: “... cuando yo no estudiaba, mi madre sí me decía “ponte a estudiar porque va a ser algo que a futuro te va a ayudar”, pero yo en ese entonces pues empecé a ganar dinero y fue algo que me gustó. Porque nunca había ganado dinero y fue una experiencia en la cual me gustó comprarme mis cosas y todo, mis tenis, vestirme, calzarme, pero a la vez no fue algo muy bueno porque ya después llegó un momento en el que ya no pude pasar así de ese nivel, ya no iba a poder ganar más...”

Respecto a su experiencia laboral, Dui prosigue: “Yo me fui a trabajar de expositor, andaba en las expos artesanales, expos de León, Guanajuato, yo vendía cinturones de piel, llaveros de piel, bolsas, así, artículos de piel para hombre y para mujer, caballeros y mujer...y ya después de ahí me di cuenta de que siempre era lo mismo, de que no pasaba de nada más siempre hablarle al cliente, o sea la misma rutina y fue algo que ya no me gustó, más sin en cambio, en la escuela yo podía seguir aprendiendo cada día algo nuevo, algo diferente y aparte de eso, me va a ayudar a ser otro tipo de persona...”

En cuanto a cómo organiza sus estudios y sus actividades laborales, comenta: “sigo trabajando y lo que yo hago es en el tiempo de la preparatoria, bueno estudio, de una a las dos de la tarde de las 8 a las 2, es más o menos a la hora que yo estoy estudiando, ya saliendo de la prepa ya no estuve trabajando de carpintero pero me metí de trabajador de repartidor y así es como junto mis tiempos y así es como me llevo mi día...estudiando y ya en las tardes me dedico a trabajar para poder sacar para lo que son cuadernos, para lo que son mis comidas del diario, así para poder sacar así para mis cosas...”

Por su parte, Carlos también nos comenta sobre sus actividades laborales: “...trabajé de empacador de piezas...(antes trabajé)...de hacer empaques en una pequeña fábrica donde en sí, te hacías responsable si te quemabas tú solo...y ya después dejé de trabajar y empecé a estudiar y ya de ahí ya no he trabajado, por lo mismo de que no me dan (sus familiares) chance ni de salir a la calle (por sus condiciones de salud).”

#### **3.3.1.4 Condiciones de salud**

A raíz de la participación del estudiante Carlos, decidí incluir esta categoría dentro de la descripción de los capitales, puesto que él percibió el IEMS le brindó facilidades para continuar con sus estudios, aún con en su condición de salud.

Queda pendiente, para posteriores estudios confirmar si esta categoría es relevante para otros estudiantes y de qué manera cobra importancia que la normatividad del IEMS tenga la flexibilidad de permitirles continuar con sus estudios.

Al respecto, nos comenta cómo fue el proceso para su inscripción a la preparatoria: “..(un amigo me habló de estas preparatorias)...de hecho él me dijo: “yo te apunto”, porque ese día me tocó estar en el hospital y le dije: “¿sabes qué?, no voy a poder hacer mis papeleos, ¿los puedes hacer por mi?” Y me dijo: “sí, está bien” y ya, en eso los hace y fue cuando me dan la noticia estando en el hospital que sí me quedé y él mismo vino acá a la escuela a traer mis documentos a dejarlos y luego me dijo: “ya los dejé, ya nada más espérate cuando vayas a presentarte a la escuela”. Y ya, desde ahí empecé a estudiar...”

Al respecto de su situación de salud al momento de la entrevista, comenta: “... Mmhhh... es un problema que me detectaron hace dos años ...(es evidente su molestia con el tema) y...de ahí empecé a estar en el hospital.” Al preguntarle sobre cuál es su estado actual, menciona: “...va a ir empeorando mi situación y va a llegar en un punto en el que ni voy a poder estudiar ni voy a poder salir a la calle y pues ya me la voy a dedicar en la cama, a estar solamente en la cama.”

### **3.3.1.5 Información previa del IEMS**

Dentro de los indicadores a considerar en las entrevistas y en el análisis, me interesó indagar sobre cuál era la información que tenían sobre el IEMS, antes de su entrada a la preparatoria y esto fue lo que comentaron.

Dui nos dice que una de sus primas ya estaba en el IEMS: “Yo entré al sorteo porque una de mis primas estaba estudiando ahí mismo y ella fue la que me dijo “oye primo, yo pues estoy estudiando entramos por sorteo”, y en parte ella también me dijo, “si no te quedas en el Comipems, te puedes quedar en el IEMS, ya tienes para elegir”

y yo en ese entonces, pues no había estudiando para el Comipems y no me sentía seguro...no me sentía capaz de pasar el examen y elegí a opción de entrar al sorteo y sí me termine quedando...” . En esta participación, se reafirma lo que presenté en el Capítulo I sobre lo que el examen de Comipens representa para los estudiantes, como un obstáculo para continuar con los estudios.

Al respecto del IEMS, su prima le comentó: “... que había buenos maestros, me decía que ahí los maestros no se dejan vender. Aquí a fuerza debes de aprender, debes de poner de tu parte para poder pasar la materia. Y sí, ya cuando entré, fue cuando lo comprobé, porque en una de esas veces, pues traté así de sobornar a un maestro...(risas).”

Por su parte, Bomba nos relata cómo se enteró del IEMS: “Había una campaña en medios de comunicación donde decían que eran escuelas nuevas, que tenían nuevo modelo educativo, no mencionaban cuál era el modelo, no mencionaban mayor detalle, sólo mencionaban esa parte que eran nuevas...y pues por lo mismo que no me quedaban muchas opciones, pues decidí intentarlo. Entré al sorteo en el IEMS Coyoacán.”

Mientras que Jimena, al respecto, dice: “Me enteré (del IEMS) por un compañero que viene a esta escuela, va en cuarto semestre y me dijo que me metiera, desde cuando ya tenía planes de meterme...hace un año igual metí papeles y no me quedé (en el sorteo). Y este año pues sí me quedé. Y ya me había dicho que me metiera, que era muy buena escuela, que te ayudaban y todo te apoyaban. Y yo le dije: “pues deja meto mis papeles” y ya fue cuando empecé a meter mis papeles y me quedé. Por eso mi interés en esta escuela.”

La exalumna RM nos narra que se enteró de la existencia de la preparatoria del IEMS en el Ajusco, en una ocasión cuando salió a pasear con su pequeña hija: “Lo padrisísimo de todo esto es que cuando salía con Ámbar (se confunde con el

nombre de sus hijas, pero no la corrijo), allá que casi no conocía bien (se refiere al Ajusco) un día le dije a Ámbar.. ¡Ay Ambar!, Karla (corrige), vamos hacia arriba a ver qué vemos, ¿no? Y entonces ahí es donde conozco yo la prepa y justo (en la fachada) tenía el manteado ahí que decía del sorteo ¿no? Y yo así de ¡Ahhh! (grita de emoción) pues le voy a intentar ¿no? Entonces fue súper padrísimo porque pues ya pues "ingue su"... y pues ya llevo mis documentos y todo, mi certificado (de secundaria) calentito porque me lo habían entregado así y voy pero pues si dije, bueno...pa que te quedas pus quien sabe, ¿no? Aparte porque salí muy baja (se refiere al promedio) de la secundaria por hacerla tan rápida..”

El exalumno VG se enteró del IEMS "...porque una prima que tengo estaba estudiando en el IEMS Iztapalapa 1 aquí en Cárcel de mujeres y este...y mi tía le comentó a mi mamá de que pues, de la escuela, de cómo entrabas, de qué tenías que hacer para entrar, y aquí entras mediante un sorteo. Yo, pues hice mi sorteo y me quedé en el plantel más cercano de mi casa y pus, comencé a aprender después de tirar mi tiempo.”

Para cerrar este apartado, retomo lo que dice el exalumno HS sobre la información que tenía del IEMS, que le había proporcionado un consejero en su secundaria: "...cuando llego a la preparatoria me doy cuenta de que este consejero que decía que estas escuelas son para ninis y para rechazados. No era cierto.”

### **3.3.1.6 Apoyo de la familia para continuar con los estudios**

Como ya he mencionado arriba, las expectativas de la familia en cuanto a la educación en general, es un elemento que conforma el capital cultural, es por eso que incluí en las entrevistas preguntas relacionadas a cuál era el apoyo, si es que había, por parte de las familias, a que los participantes estuvieran en la escuela y esto fue lo que, al respecto, respondieron.

El Bomba nos comenta que en su casa no estaban conformes con su desempeño escolar antes de entrar al IEMS, pues previamente había abandonado ya tres instituciones de bachillerato: “..Pues en parte sí estaban nada contentos, ¿no? Por el porcentaje de responsabilidad que yo tenía en ello, de no haber terminado el bachillerato”.

Aunque más adelante matiza: “... pero realmente nunca fui juzgado por parte de mi familia, sí por parte del entorno, pero no de mi familia. Mi familia me apoyaba, me decía que hiciera todo lo que quisiera hacer pero que les parecería bien que terminara mis estudios. Yo no lo veía como prioridad en ese momento hasta que entré al IEMS. De hecho, por eso decidí entrar al IEMS, esa fue ya una decisión netamente mía, ¿no? Haber investigado del sorteo y todo ya fue mío. Fue mi decisión y decidí intentarlo.”

Jimena, por su parte, nos comenta sobre lo que le dicen en su casa acerca de sus estudios: “...pues me dicen que nada más le eche ganas y ya...(mis papás me apoyan”, mientras que, al respecto, Carlos nos menciona que recibe apoyo de sus familiares con respecto a su estancia en la escuela: “pues... de la manera moral y económicamente...cuando se puede, cuando no pues hay que ver cómo, pero nada más...”

### **3.3.1.7 Condiciones económicas de los participantes.**

En este apartado se mostrarán algunos elementos de las condiciones económicas en la que se encontraban los participantes cuando fue su incorporación al IEMS.

Dui refiere al respecto: “...En ese entonces fue cuando falleció mi abuelito y pues fue una desestabilidad económica y pues yo también me puse a trabajar... este... y fue como dejé de asistir a la escuela y pues me puse a trabajar para poder ayudar

y todo y pues dejé de ir...me tuve que dar de baja...ya después al pasar más o menos dos años, fue cuando nuevamente volví a entrar al sorteo.”

El Bomba, por su parte, comenta: “ ... entonces pues yo creo que ya tenía otras necesidades, quería estudiar y trabajar al mismo tiempo, ya estaba enfocado a otras cosas, a la música, no dejaba mucho, el poder adquisitivo era muy bajo en la música, entonces sí necesitaba hacer otra cosas... ”

En otras participaciones, como la de Dui se pueden encontrar también elementos de la dificultad económica para continuar con los estudios.

### 3.3.2 Capital cultural de los docentes

A continuación, presento un cuadro analítico comparativo para aproximarme a las diferencias en torno al capital cultural entre docentes y estudiantes:

Modelo Educativo IEMS	Docentes	Estudiantes
Los profesores deben de contar con un título de Licenciatura para ser contratados.	La educación y la obtención de credenciales y grados es un valor importante desde la familia. Para ser contratados en el IEMS se requiere que sean titulados.	La educación no está relacionada con las principales expectativas familiares, en muchos casos, el estudiante de preparatoria es el primero de su generación en la familia que accede a este nivel.
Los estudiantes no pasan por ningún proceso de selección, el mecanismo de ingreso es por sorteo. Basta con que presenten un	La obtención de un título académico garantiza hábitos de estudio y disciplina hacia la vida escolar.	Proviene de escuelas públicas en las que el nivel académico es deficiente. <sup>50</sup> Al entrar al IEMS por sorteo, no hay la garantía de que se hayan desarrollado hábitos de

<sup>50</sup> Un ejemplo para ilustrar esta observación, es que en charlas informales, cuando se les pregunta a los estudiantes cómo fueron sus cursos de Matemáticas en la secundaria se han obtenido respuestas como: "en primero y segundo me iba más o menos, pero en tercero nos quedamos sin maestro y sólo nos pasaban lista y así todos nos sacamos 7 en Mate" o "el maestro casi no iba y cuando los papás se empezaron a quejar en la Dirección, el maestro nos dijo que nos iba a pasar a todos y por eso terminé la secundaria".

certificado de estudios de secundaria con promedio aprobatorio (superior o igual a 6)		estudio, al menos para aprobar un examen.
Los profesores deben de contar con un título de Licenciatura, lo que les otorga un capital simbólico que ha pasado por hábitos de disciplina académica.	Las expectativas y motivaciones para el estudio son altas, la obtención de certificados es importante. Esperan que los estudiantes compartan esas expectativas y se sienten frustrados cuando ven que no es así.	El terminar la preparatoria, en el mejor de los casos, garantiza un empleo un poco mejor pagado, en muy pocos casos se plantea la perspectiva de continuar con la licenciatura. <sup>51</sup>
Los profesores reciben un salario de 11,200 quincenales. Los estudiantes reciben una beca de 375 o hasta 550 pesos en el mismo periodo.	El sueldo que perciben les ha permitido mantener un ser social y un estatus que van a defender. <sup>52</sup>	Las actividades económicas de las familias son, en la mayoría de los casos, el comercio informal u oficios poco remunerados como obreros o trabajadores domésticos.
Los planteles están contruidos en zonas de alta marginación económica.	Los profesores, en la mayoría de los casos, no viven en las zonas aledañas de los planteles y se desplazan a éstos usando automóvil. Sus gustos musicales son música clásica, rock progresivo, rock pop, trova. Visitan museos, viajan al extranjero o al interior de la República.	En la mayoría de los casos, el ingreso familiar es bajo, los planteles están localizados en zonas de alta marginación.  Escuchan estaciones de radio populares. No visitan museos, cuando viajan lo hacen para visitar a familiares.
Asistencia de los estudiantes a espacios de asesoría académica, tutoría y acompañamiento, en los que	Las formas de comunicación y relación son propias de la academia ilustrada. Han estado en terapia o en procesos que les permite la revisión	Sus habilidades de relación están limitadas a la educación emocional que muestran los medios de comunicación: son irreverentes,

<sup>51</sup> Un estudiante refirió que quería terminar la prepa porque quiere trabajar en una tienda departamental que está cerca de su casa, pero con el certificado de secundaria le ofrecen trabajo de intendencia, mientras que, con la prepa terminada ya puede ser cajero.

<sup>52</sup> Cuando se van inaugurando los diferentes planteles del IEMS se puede observar un curioso fenómeno, poco a poco los estacionamientos de los profesores pasaron de estar casi vacíos a llenarse de automóviles último modelo y camionetas. Por su parte, los estudiantes, en su mayoría, acuden al plantel en transporte público o caminando.



la interacción con el profesor es a nivel personal.	constante de sí mismos y su relación con otros.	rudos, ruidosos, no conocen ni manejan las reglas de etiqueta de la "buena educación".
---	---	--

**Tabla 10. Diferencias de capital cultural y habitus entre docentes y estudiantes.**  
**Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas entre 2018 y 2020.**

Para ahondar aún más en esas diferencias, retomamos los elementos que nos aportan Varela y Álvarez, (1991), cuando nos señalan que:

“La posición social del maestro, las características institucionales de la escuela obligatoria, los intereses del Estado, los métodos y técnicas de transmisión del saber y el propio saber escolar contribuyen a modelar un nuevo tipo de individuo, desclasado en parte, dividido, individualizado, un sujeto esquizoide, que ha roto los lazos de unión y solidaridad con su grupo de origen y que no puede integrarse en otros grupos dominantes, entre otras cosas, porque el carácter elemental de las conductas y de los conocimientos aprendidos en la escuela se lo impiden. El pago que el maestro recibe por contribuir a producir seres híbridos y soportar su propia ambivalencia posicional no será de orden material, sino de tipo simbólico: se lo comparará al sacerdote y se lo investirá de autoridad, dignidad y respetuosidad... Y para que cumpla mejor sus funciones, o por si rechazase abiertamente tal modelo, habrá inspectores que se encargarán de recordarle las pautas correctas a que ha de ajustarse y de penalizarlo en caso de que las infrinja.” (Varela y Álvarez, 1991:37)

Se muestra a los profesores como sujetos desclasados, condenados a reproducir en sus escuelas los valores e intereses de una clase alta a la que ellos mismos no pertenecen, pues son “reclutados de estamentos sociales lo suficientemente elevados como para no sentirse pretenecientes a las clases populares y lo suficientemente bajos como para aspirar a un profesión nueva, que aparece como una vía de promoción social...los maestros menosprecian la cultura de las clases humildes, sus hábitos y costumbres... e intentarán transmitir su admiración por la cultura burguesa en la que no están completamente integrados y en la que desean infructuosamente integrarse”. (Varela y Alvarez, 1991:37)

Para ejemplificar esas actitudes, conscientes o inconscientes, de exclusión que podrían llevar a cabo algunos profesores del IEMS, presento estas cuatro instantáneas:

### *I. Con un profesor de Lengua y Literatura*

"Yo siempre trato de que mis estudiantes avancen, les pongo las actividades más fáciles, les doy más tiempo para la entrega de trabajos, decidí ya no dejarles tarea y que todas las actividades de la materia las hagan en clase, les doy muchas oportunidades para pasar. A los que de plano sí mando a recursar son a los que *me fallan*<sup>53</sup>, a los que iban bien, asistían a clases, entregaban actividades, iban a asesorías y de pronto empiezan a faltar o de plano abandonan el curso. A esos sí los mando a recursar..."

### *II. Con un profesor de Matemáticas*

"Yo siempre les pido a mis estudiantes que desarrollen el pensamiento matemático, espero que sean capaces de generar pensamiento matemático como lo hacemos en la Facultad de Ciencias, claro que a nivel bachillerato. El problema es que cuando les pregunto porqué desertan de mis cursos, me dicen que es porque se les hace muy difícil o de plano no entienden qué es lo que les estoy preguntando o lo que quiero que hagan".<sup>54</sup>

Reacción del mismo profesor ante la anécdota de que en una salida de campo, al utilizar mi automóvil, le comenté que los estudiantes me pidieron que pusiera la

---

<sup>53</sup> Las cursivas se usan en este caso para enfatizar cómo las expectativas que el profesor hace sobre sus estudiantes tienen un impacto directo en la condición de aprobar o reprobar un curso. La expresión no fue "fallan" o "se fallan", sino "me fallan", lo cual indica que las expectativas del profesor están fuertemente implicadas.

<sup>54</sup> Este maestro en los últimos semestres ha tenido una deserción en sus cursos superior al 80%. En el último curso aprobaron dos estudiantes

música que traían en su celular: "¡No!, ¿cómo creen? seguro era puro punchis punchis."

Los dos maestros a los que se hace referencia hasta aquí presentan rasgos de preocupación genuina y de buena fe para que los estudiantes no abandonen los estudios y tengan un nivel de conocimientos aceptable.

### *III. Con una profesora de Lengua y Literatura*

La estudiante V., no se presentó a la última actividad de evaluación de Matemáticas I, que consistía en la presentación de un examen para tener derecho a acudir a Intersemestre. Como yo era titular de la materia, acudí con la tutora de la estudiante para discutir su situación académica. La tutora refirió:

"Está bien que ya no le des oportunidad de presentar el examen, desde el semestre pasado *le di la oportunidad* de volverla a inscribir, porque su mamá quería darla de baja. La mamá es madre soltera y además de V. tiene dos hijos más, uno chiquito que va en la primaria y una más grande que V. La mamá hace aseos en casa, igual que la hija grande. Desde el semestre pasado que la niña reprobó materias, la mamá la quería sacar de la escuela y llevársela con ella para que aprendiera a hacer aseos. Yo le insistí a la mamá para que no la sacara y *le di la oportunidad* de volver a inscribir las materias que reprobó, pero la niña no *me respondió*. Por eso está bien que ya no le des oportunidad y mejor que su mamá se la lleve para que vea lo que cuesta ganarse el dinero".

### *IV. Con un profesor de Filosofía*

"Yo conozco maestros que vienen de ambientes muy jodidos, muy parecidos a los de nuestros estudiantes, profesores que sus mamás se dedicaban a hacer aseos o estaban de obreras o de intendencia en una fábrica, o con papás albañiles u

obreros. Vienen de familias a las que les costó mucho trabajo que uno de los hijos finalmente estudiara y pudiera acabar una carrera. Imagínate, al final acaban dando clase acá y con el sueldo que tenemos, pues ya se sienten de "la alta" y he visto que son los que peor tratan a los estudiantes, como si se les hubiera olvidado de dónde vienen. Y claro, como tratan mal a los estudiantes, pues llegan al final del semestre con pocos estudiantes.”

Será interesante profundizar en otros trabajos sobre la caracterización de los profesores y cómo viven su trabajo en el IEMS y la diferencia de capitales culturales con los estudiantes. En este trabajo no se aborda este enfoque.

### **3.4. Sobre la violencia simbólica**

En los testimonios anteriormente expuestos se observa la “fuerza mágica” por la que se busca legitimar las diferencias de capital cultural es la violencia simbólica (una coerción), por la que se reconoce el valor (que es impuesto), pero lo hace desconociendo su unidad capital. Lo reconocen como atributo natural de las personas, de las relaciones o de las cosas. El capital simbólico se produce en la relación entre el sujeto y las propiedades distintivas y existe en los estilos expresivos con formas transformadoras e irreconocibles de las posiciones de las relaciones de fuerza.

Un ejemplo de esas relaciones de fuerza es el estilo de vida, posición social que revela encubriendo y, por lo tanto, legitimando las asimetrías sociales orquestadas en y por la desigualdad económica, la distinción social, la diferencia sexual y cultural así como en y por las diferencias políticas y religiosas. El ejercicio de la violencia simbólica transforma “relaciones arbitrarias en relaciones legítimas, diferencias de hecho en distinciones oficialmente reconocidas.” (Bourdieu, 1988)

Esta transformación supone dos operaciones simultáneas:

- 1- Oculta la “verdad objetiva” y las relaciones asimétricas de fuerzas.
- 2- Construir, producir la verdad subjetiva en la cual los atributos de las relaciones y las diferencias otorgados por valoraciones positivas o negativas son percibidos como los atributos innatos de una distribución natural (Bourdieu, 1979).

La dificultad de poner en evidencia el ejercicio de esa violencia simbólica es que se transfiguran relaciones de dominación y sumisión en relaciones afectivas: el poder en carisma, la deuda en agradecimiento, el golpe en acto amoroso, la obligación del amor en disposición amante, la transacción interesada en intercambio generoso.

La relación asimétrica se “explica y revive en la lógica del sentimiento o el deber” (Bourdieu, 2012 a); por ejemplo, la fascinación afectiva (relación jefe-secretaria, padres-hijos, hombres-mujeres, médico- paciente, líderes – seguidores , etcétera) . El polo simbólico se elige y se sufre en relaciones de confianza, fidelidad, hospitalidad. Se disimulan los intereses, el interés desmedido y el cálculo egoísta, economía de la negación del silencio, el mecanismo colectivo de defensa de la delegación (silencio sobre un acuerdo no pactado, que no que existe como efecto práctico de la pertenencia o deseo de pertenencia al grupo) y del intento compartido por mantener el campo mas allá de las diferencias establecidas entre sus integrantes, fe y complicidad colectivas. Es decir, el sujeto que es centro de esa violencia simbólica participa de ella y la recrea, en un esfuerzo por ser reconocido y pertenecer.

### **3.5 El papel de lo real zizekiano en los procesos de identificación de los estudiantes del IEMS.**

Tomando como base las categorías planteadas por Lacan (1990) en el *Estadio del Espejo*, con respecto a los registros de la constitución psíquica del sujeto, a saber, lo imaginario, lo real y lo simbólico, se retomará el proceso zizekiano de identificación de los estudiantes del IEMS, en términos del orden socio simbólico y

sus modelos sociales e imaginarios legitimados, además de los modelos evocativos y los elementos de interpelación que se dan en esos estudiantes como sujetos ya constituidos.

En particular, se abunda en *lo real* como el acontecimiento o situación interna o externa al sujeto que irrumpe y desarticula el orden dado, planteando que el tránsito por la preparatoria puede ser incorporado por algunos estudiantes como la irrupción de lo real en su proceso de identificación. Lo real, a diferencia de la realidad, la cual está simbólicamente estructurada, es aquello que disloca la subjetividad del sujeto, en el caso de los estudiantes aceptados en el IEMS, adicionalmente les ofrece un nuevo objeto de deseo, lo que Lacan llama "*el objeto a*", un objeto de deseo que pasa por un cambio de referente simbólico e imaginario, esto significa una diferencia parcial con el planteamiento de Willis (2008) quien sostiene: "...siguiendo mi razonamiento de que es su propia cultura la que prepara con mayor eficacia a algunos chicos de la clase obrera para que entreguen su fuerza de trabajo al peonaje, podemos decir que hay un elemento de auto-condena en la forma de asumir los roles subordinados en el capitalismo occidental." (Willis, 2008:14)

La entrada al IEMS como lo Real lacaniano, en algunos casos significa la posibilidad de ruptura con tradiciones familiares obreras, siguiendo a Giroux (1985) : "el concepto de resistencia debe tener una función reveladora que contenga una crítica de la dominación y provea oportunidades teóricas para la auto-reflexión y lucha en el interés de la emancipación propia y social con el grado en que la conducta de oposición suprima las contradicciones sociales..."(Giroux, 1985:94).

En este sentido, la cuestión que se abordará en este capitulado, es una aproximación hacia sobre cómo se constituyen los procesos de identificación de los estudiantes del IEMS, sobre qué significados sociales (normas, valores, actitudes, imágenes, etcétera) o sobre qué lógicas de clasificación o diferenciación social se construyen y se diferencian sujetos individuales y colectivos y en qué imágenes se

reconocen y en cuáles se desconocen a sí mismos (Hernández, 1994), en lo que les significa ser estudiantes del IEMS.

Una primera aproximación a la definición de esos procesos de identificación sostiene que el sujeto configura su identidad a partir de su posición en todo un haz de relaciones y no sólo a partir de su posición dentro de la institución escolar. En nuestro caso esto es importante, puesto que la descripción y análisis de los procesos de identificación de los estudiantes del IEMS es un tema primordial para el desarrollo de esta investigación.

Así, se busca indagar en esos procesos, no sólo a partir de las actividades que los estudiantes realizan al ejercer su oficio de estudiantes (cumplir con el currículum explícito, con ciertas normas de convivencia y comportamientos esperados, como el seguir instrucciones, tomar apuntes, presentar exámenes y exposiciones, entre otros), sino y, sobre todo, al tipo de relaciones y significados que los estudiantes establecen al ser parte precisamente del IEMS, con sus características propias.

Esas características del Modelo Educativo del IEMS, que lo hacen diferente a las otras opciones de bachillerato en la Ciudad de México, son el ingreso por sorteo y no por examen de selección, las asesorías personalizadas, las calificaciones cuantitativas (no numéricas), la asignación de un tutor académico por estudiante, profesores de tiempo completo que atienden a lo más tres grupos que tienen un cupo máximo de 25 estudiantes cada uno. Otras características son la búsqueda de la formación integral de los estudiantes con cinco semestres de cursos de filosofía y matemáticas obligatorios, así como el cursar, también de manera obligatoria, las asignaturas de Artes Plásticas y Música.

De entrada, hay un problema para la definición de identidad, si se parte de que cada noción tiene significado sólo en contexto con un determinado tejido conceptual o discursivo dentro del cual es fijado su significado y, en esa medida resulta útil o

no. Así, habrá que presentar no sólo qué entiende por identidad cada autor, sino además qué pregunta se trata de responder dentro de cada noción o teoría de la identidad.

Para André Green, (Hernández, 1994: 39) la identidad involucra tres significados: como permanencia de puntos de referencia fijos, como existencia separada de los demás elementos de un sistema (otredad) y, por último, la identidad es una de las relaciones posibles entre esos dos elementos a través de la cual se establece la semejanza entre ellos, permitiendo reconocerlos como idénticos.

Dando un giro más, Zizek (1992) nos propone que, cuando hablamos de la determinación de la identidad de los sujetos intervienen tres factores: las divisiones sociales establecidas en cada sociedad y época (naciones, generaciones géneros, clases, razas, etc.), la forma en que estas divisiones son construidas por cada teoría social y sus respectivas formas de entender la identidad de los sujetos y la percepción que los sujetos tienen de si mismos, independientemente de la posición que ocupen en las estructuras sociales o de la forma en que son percibidos por un observador externo. Esta autopercepción conlleva prácticas de inclusión y exclusión, de reconocimiento y de distinción social.

Para los estudiantes que participaron en este trabajo, me interesó indagar sobre la modificación paulatina de su autopercepción a partir de haber ingresado al IEMS, si es que se dio este proceso. En ese sentido, al revisar las entrevistas que se han realizado a dos exalumnos, se han podido identificar dos figuras de la otredad, “los otros” como lo que eran ellos mismos antes de ingresar al IEMS, sus aspiraciones, sus perspectivas de vida y “los otros” como los egresados, que modificaron sus comportamientos, deseos y formas de estar, que en un inicio veían como algo lejano y utópico, como el modelo a seguir en la construcción. Es decir, el foco de la identificación es el imaginario en Zizek, el ideal del yo, aquello a lo que se aspira llegar a ser.



También, para efectos de la investigación, se consideró la perspectiva que los estudiantes tenían de los profesores del IEMS como “los otros”, quienes se conformaron también en modelos de identificación.

Por otra parte, desde el punto de vista del postmarxismo, autores como Laclau, Mouffe y Lacan (Lacan, 1990) sostienen que no hay una esencia inmanente en cada sujeto que se conserva, sino que la identidad no puede concebirse fuera de un sistema de relaciones conceptuales (discursos, deseos, estructuras cognitivas, teorías, etcétera) dentro del cual adquiere significado. (Laclau, 2002).

Cabe en este análisis la identidad como proceso de identificación mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo que observa, o en palabras de Lacan: “la transformación producida en el sujeto cuando asume esa imagen” (Lacan, 1983:100). Como se señaló párrafos atrás, la transformación de la autopercepción del estudiante, al ingresar y permanecer en el IEMS, pudo haber pasado por la aspiración a adquirir identificación con dos figuras relevantes, la de los profesores que lo atienden, con sus capitales culturales contrastantes y la figura del egresado, figuras que cada estudiante ha ido introyectando. En ese sentido, los estudiantes pueden considerarse interpelados como estudiantes propios del IEMS (Althusser, 1988).

Desde el enfoque estructuralista y post estructuralista (Foucault, 1998, Lacan, 1990, Althusser, 1970 y Derrida, 1995), la identidad sería una propiedad relacional, es decir, que depende de la relación de unos sujetos respecto a otros y, en ese sentido, los espacios de convivencia que el propio Modelo Educativo pone a disposición de los estudiantes, tanto para la relación entre pares, como la relación con profesores, va conformando los procesos de identificación del estudiante.

Por último, me parece necesario retomar la importancia de la disposición y el lugar en el que se pone el cuerpo para la construcción de identificaciones (Butler, 1997), en el sentido de lo que implica para los estudiantes desplazar sus cuerpos en los diferentes espacios que les brinda la preparatoria del IEMS. En particular los espacios de los salones de clases, los cubículos de los profesores y las áreas para recreación como son las canchas de basquetbol, los pasillos, los baños y la cafetería. Por eso era importante indagar sobre cuál es la percepción de los estudiantes con respecto a las instalaciones de las preparatorias.

La identidad del sujeto es un proceso que inicia desde su nacimiento y que se va configurando a partir de los diversos papeles que desempeña en términos de sus relaciones con otros, como hijo, hermano, estudiante, pareja, amigo, entre otras, que conforman puntos de referencia para sí mismo, como puntos de identidad, los cuales se articulan entre sí y que configuran siempre parte de un proceso inacabado, con carencias y deseos que no van a ser nunca satisfechos, puesto que partimos de la idea de que el sujeto siempre está en falta (Lacan, 1969).

La identidad es pues, abierta y puede ser modificada y reestructurada por causas o variables intrínsecas o extrínsecas al sujeto, que pueden ser categorizadas (Hernández, 1994) como nodales (cuando provienen de agentes que buscan fijar una identidad y sobredeterminan a los demás, que desplazan su significación hacia los otros, y dan como resultado la concentración de la significación de los demás; estos agentes son sociosimbólicos introyectados desde muy temprana edad y pueden entenderse como el Gran Otro), sobre determinados (son aquellos que consideran las múltiples posiciones que el sujeto juega simultáneamente; por ejemplo, el estudiante con respecto a la escuela, pero el hijo con respecto a las relaciones de parentesco).

Y, por último, articuladores del sistema (como estudiante de secundaria en una etapa, estudiante de bachillerato, hijo dependiente, hermano, trabajador, entre otras).

Los puntos nodales (Laclau, 1987) son modificados en función de las diferentes interpelaciones a las que los sujetos son sometidos, ya que la transformación de los sujetos se realiza por medio de esas interpelaciones, que le llaman desde el exterior para ir construyendo su reconocimiento del yo y que terminan formando un vínculo entre el sujeto y lo que, desde lo sociosimbólico, busca hegemonizarlo (imágenes, reglas, rituales, palabras, etcétera). (Althusser, 1988).

En particular, los estudiantes del IEMS son frecuentemente interpelados tanto por la Institución (que les muestra constantemente el papel que se desea que desempeñen como estudiantes regulares), como por sus familias (que en la mayoría de los casos depositan en ellos sus propias expectativas no cumplidas de concluir con estudios de bachillerato y llegar a la universidad), es decir, cumplir con el imaginario familiar. También son interpelados por sus profesores (que les exigen cumplir no sólo con los contenidos académicos propios de cada asignatura, sino también con el currículum oculto<sup>55</sup>).

---

<sup>55</sup> El currículum oculto ha sido abordado por diversos autores como Giroux, (1979) y Torres (1994). Se refiere al conjunto de enseñanzas en las escuelas, que no están explicitadas en los programas oficiales de las materias. El currículum oculto es parte del capital cultural educativo y, por tanto, su distribución también es desigual (como otras formas de capital). El currículum oculto es un medio de control social y propicia la inculcación y reproducción de valores, adiestramiento a la obediencia y respeto de estructuras sociales injustas, formas adecuadas de relación con el poder, la docilidad y en general, promueve la perpetuación de las estructuras sociales. Así pues, con el currículum oculto se ven reforzadas las condiciones de desigualdad.

Para Giroux (1979), las principales enseñanzas de la escuela no consisten en los contenidos explícitos de los programas de las materias sino, principalmente, "aprenden valores y normas destinadas a producir «buenos» trabajadores. Los estudiantes interiorizan valores que acentúan el respeto a la autoridad, la puntualidad, la limpieza, la docilidad y la conformidad. Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículum es mucho menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controles de clase, y el sistema evaluativo." (Giroux, 1979:72).

Esta última parte es importante, pues a partir de los diversos habitus y capitales culturales (Bourdieu, 1988), entre los profesores y los estudiantes, cabe la posibilidad de que, tanto el profesor no identifique a esos estudiantes como sus herederos e incurra en prácticas excluyentes, como que el estudiante tome para su proceso de identificación los comportamientos, actitudes y valores del profesor, con el fin de acceder a los ritos y rituales que le permitan acercarse al grupo social del profesor y terminar perteneciendo a él. Esto último puede observarse en las entrevistas que se han realizado a dos exalumnos, que resaltan la importancia del contacto con los profesores en la determinación de ingresar al nivel superior.

Un requisito para que la interpelación funcione, es que ocurra en un momento de crisis, pues es en esas circunstancias que se cumplen las demandas del sujeto por “tener una identidad”, “llegar a ser alguien”, que coincide con el periodo de edad de los estudiantes del IEMS, la adolescencia. Es en la adolescencia en donde el papel del “gran otro” es relevante pues se manifiesta en los “otros importantes” (Velázquez, 2007), que pueden ser los amigos, compañeros, parejas, profesores y familiares.

Por otra parte, para Lacan (1990), los procesos de identificación de los sujetos pasan por su relación con el orden simbólico, ya que en éstos intervienen lo imaginario (que tiene que ver con las ilusiones, el placer, lo que el sujeto quiere llegar a ser, parte de una carencia real, de una desorganización que requiere ser superada para que se estructuren los elementos de la identidad), lo real (como acontecimiento, proceso o situación que irrumpe en el orden del sujeto y que desarticula) y lo simbólico. Es un momento de confusión, crisis, caos, desorden o desequilibrio que se produce por elementos que no comprende el sujeto, son un cambio brusco que desequilibra su estado.

Detengámonos en el punto de lo real pues, en algunos casos, *el ingreso del estudiante al IEMS se convierte en uno de esos procesos desarticuladores, la irrupción de lo real*. Un ejemplo concreto de esto se puede observar en el enfoque con el que se enseña matemáticas en el Modelo Educativo, pues se trata de hacer énfasis en el procedimiento, en mostrar que el hacer matemáticas necesariamente implica el error, y que el error no es algo negativo, así que no debe ser penalizado, pues se entiende como parte de un proceso en el desarrollo del pensamiento matemático.

Sin embargo, los estudiantes proceden de un sistema educativo nacional que les enseña que el error debe ser penalizado y que se debe sentir culpa por cometerlo, más aún, los estudiantes son severamente castigados cuando, aunque lleven a cabo un procedimiento correcto, no alcancen el resultado esperado por un error en la aplicación del algoritmo. Así, los estudiantes sufren un rompimiento que supera su entendimiento cuando se les pide que pongan énfasis en los procesos de pensamiento, en la explicación de cómo llegaron a un resultado, más que en los procedimientos, como han estado acostumbrados.

Para abundar en la idea del error como condición necesaria para el aprendizaje, vale la pena señalar lo que al respecto nos dice Pérez Rocha (2015):

“...el error es ocasión de aprendizaje; la ciencia, dice Gastón Bachelard, es una serie de errores corregidos. Incluso hacen del error causa de sentimiento de culpa (por supuesto también este efecto es de interés para quienes se benefician de una sociedad estratificada); las pruebas de opción múltiple, en su búsqueda de “objetividad”, arrojan resultados puramente “cuantitativos” (cantidad de aciertos), aun cuando los números no necesariamente significan “conocimiento objetivo” y nada dicen de la naturaleza y las causas del error y por tanto no abren el camino para su superación.” (Pérez, 2015:130)

La forma de evaluar les resulta a los estudiantes del IEMS, de entrada, incomprensible, pues, en muchos de los casos, sus estrategias para aprobar las materias de matemáticas consistían en copiar procedimientos o repetir algoritmos, sin entender necesariamente qué se estaba haciendo o de plano, copiar tareas y ejercicios de los estudiantes más hábiles y presentarlos al maestro como propios.

Estas estrategias son mencionadas por la participante Jimena, en la entrevista a profundidad que se le realizó. El maestro entonces calificaba resultados y con base en eso, asignaba una calificación.

En el caso de las evaluaciones en el Modelo Educativo, al ser cualitativas, el estudiante debe de mostrar que ha adquirido las habilidades necesarias entonces se presenta a asesorías académicas, en las que está solo o con un pequeño grupo, con el maestro y éste le pide que le diga cómo realizó tal o cual procedimiento. El estudiante entonces pregunta “¿está mal?”, sin comprender del todo que lo que se le está evaluando es que logre explicar cuál fue su razonamiento y que no se está evaluando exclusivamente si llegó al resultado correcto.

Volviendo a Lacan (1990) y Zizek (1992), el último elemento es lo simbólico, el yo ideal, aquello que desde la familia hasta la escuela el estudiante ha introyectado y que en el caso del IEMS, contempla las regularidades sociales, traducidas en sistemas y prácticas, horarios, reglamentaciones, normatividades, rituales, normas, clasificaciones, entre otros. Es lo que se reconoce como legítimo, que debe ser acatado y cumplido (o rechazado) pero de ningún modo ignorado. Es decir, lo simbólico se refiere a las prescripciones sociales que determinan el comportamiento del sujeto: es a lo simbólico a lo que el sujeto se tiene que adaptar desarrollando diversas estrategias.

Zizek, (1992), en *El sublime objeto de la ideología*, sostiene que la identificación de un sujeto no parte de sus particularidades, sino del orden social y simbólico y que se ponen en juego los modelos sociales legítimos; esos modelos pueden ser roles sociales, figuras, modelos. En el caso que nos ocupa, podemos hablar de esos modelos como “los pequeños otros”, que son sus compañeros, sus pares o bien, sus profesores. También plantea que los modelos pueden ser evocativos, en el sentido de que encarnan las carencias o debilidades del individuo, es decir, hay

procesos de identificación a partir de la falta, lo que permite la identificación con otros sujetos aparentemente distintos.

Es aquí donde es posible la interacción entre los capitales culturales tan diversos que conviven en las preparatorias del IEMS; por ejemplo, en cuanto a la educación como un valor deseable, tenemos, por un lado, a los profesores titulados, la mayoría con posgrados y, por otro, a las familias de los estudiantes, en su mayoría de escasos recursos tanto académicos como de oportunidades de educación de calidad, en la que el estudiante que acude a la preparatoria es el primer miembro de su generación que logra ingresar a ese nivel educativo de forma que así cumple con el imaginario familiar.

Sin embargo, el *habitus* también tiene un peso importante, en tanto el estudiante carece de las destrezas escolares requeridas por el nivel medio superior, lo cual puede analizarse a partir de su origen de clase, que se relaciona con la carencia de bienes culturales y el hecho de que proviene de escuelas de cuestionada calidad, ubicadas en barrios marginados.

Zizek añade que la interpelación no se da sobre sujetos en blanco, sino que se realiza sobre sujetos en cierta forma constituidos a partir de sus identificaciones previas, lo que les permitirá rechazar o aceptar nuevas interpelaciones o algunos rasgos de éstas.

El ingreso al IEMS, para la gran mayoría de los estudiantes y dadas las características propias del Modelo Educativo, puede ser considerado como la irrupción de lo real en un sentido zizekiano, que representa un rompimiento o proceso de dislocación en cuanto a su proceso de identificación, tanto por la edad en la que este ingreso sucede (la adolescencia), como por las exigencias de la preparatoria, tan diferentes a las que están acostumbrados en los contextos escolares.

Es indudable el papel que en este proceso de identificación juegan los profesores, quienes pueden conformarse como sujetos ideales o bien ser rechazados con base en los deseos no satisfechos o lo que en los estudiantes podría considerarse como en falta.



## Capítulo IV. La categoría intermedia: la exclusión-inclusión

### Introducción

Una categoría intermedia tiene varias características. Primero, es una figura de intelección que permite trazar un puente entre lo abstracto del concepto y la particularidad de las narrativas, en este caso, las de los estudiantes del IEMS, entre la generalidad de la teoría y la especificidad de los sujetos que se investigan objeto en construcción. Segundo, es una figura de intelección que se construye ex profeso en cada caso que lo vaya exigiendo (*i.e.* no es una norma prescrita por alguna perspectiva teórica particular), por ello su estatuto epistémico es de alcance intermedio .

Para Rosa Nidia Buenfil, (en Cruz O. y Echavarría L., 2008), una categoría intermedia permite articular los referentes teóricos con los hallazgos empíricos, “el significado al que se asocia esta expresión es el de figura de intelección de alcance intermedio, una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación” (op. cit, p. 32) . En otras palabras, las categorías intermedias pueden ser consideradas como un puente entre lo general y lo particular, son figuras intermedias que vinculan esos extremos. La categoría intermedia es pues, una herramienta analítica que está en función de la relación que hay entre ella y el objeto en construcción.

Bajo esta perspectiva, en este capítulo construyo la categoría intermedia exclusión-inclusión, fundamentada a nivel teórico en Bourdieu (2012 a), Willis (2008) y en Zizek (1992) presentados en el capítulo anterior y, a nivel empírico, en los testimonios de los participantes, de acuerdo a la metodología narrativa planteada en el capítulo segundo.

#### 4.1. Elementos de exclusión, según los participantes

El IEMS juega un papel fundamental en los procesos de conformación de identificaciones de los participantes, en los que están en juego las miradas de los profesores así como la de sus compañeros (en Lacan “los pequeños otros”). También se puede considerar que se echan a andar mecanismos de exclusión por parte de los profesores, probablemente basados en las diferencias de capitales culturales entre ellos y sus estudiantes, que no son sus herederos y por ende no pueden ni deben alcanzar la distinción.

Es así como, a pesar de que en la normatividad y los documentos oficiales el IEMS busca ser un modelo incluyente, en los hechos hay prácticas conscientes e inconscientes llevadas a cabo por profesores que conforman la tensión entre la exclusión y la inclusión.

En este apartado doy cuenta de las categorías mencionadas por los participantes, relacionadas *con elementos de exclusión* que ellos identifican del IEMS. Un ejemplo de esto es la **modificación a las normas de permanencia**, con la incorporación de plazos para que los estudiantes terminen sus estudios de la preparatoria, que en los hechos, son un obstáculo para la permanencia de los estudiantes que tienen dificultades para terminar en los plazos establecidos.

Cabe mencionar también que los profesores no recibimos **una sensibilización adecuada** para tratar la diversidad, ni tenemos programas de formación continua que permitan reflexionar sobre los temas tratados en este capítulo.

Otro aspecto a considerar es que los profesores con frecuencia tenemos que atender a estudiantes con alguna discapacidad, sin tener la formación adecuada para garantizar que esos estudiantes tengan acceso a su derecho a la educación de calidad.

#### 4.1.1 Políticas educativas y presupuestales

Recordemos que los estudiantes entrevistados acuden al plantel Iztapalapa IV, que es uno de los que no cuenta con las instalaciones completas, pues no tiene laboratorios ni biblioteca y una parte de las aulas son aún provisionales, con techos de lámina.

Dui nos comparte lo que, desde su punto de vista, es la razón por la que no están terminadas las instalaciones:

“...por el gobierno, porque al igual no quiere dar el apoyo, no sé a que se deba, pero yo digo que si varios estamos pagando impuestos y todo eso, pues debe de haber para escuelas, ¿no? El gobierno dice que no, que no hay dinero pero pues sí. Hay dinero para que puedan robar, pero no para que puedan hacer una escuela. ¿no?...(...) Hay dinero para que puedan robar, pero no para que puedan hacer una escuela. Y es así a mi punto de vista, que más que nada el mexicano o quienes están como líderes, en lugar de querer dejar al pueblo en buenas condiciones pues quieren llevarse todo el dinero que más puedan, yo así es como lo veo hoy en día, que por eso al igual la escuela no está completa por los líderes que hemos tenido, hasta por el mismo presidente que no, no hace nada por apoyarnos. Se supone que López Obrador es quien inauguró esas escuelas y se supone que ahorita como está, ahorita que está de presidente debería de apoyar un poco más a las escuelas ya que él fue el que inició con el proyecto del IEMS... y no está haciendo nada. Al menos en lo que es en ese plantel.”

Para el exalumno Bomba, uno de los aspectos que se debería mejorar del IEMS es que las autoridades tomaran el modelo educativo con seriedad. Al preguntarse sobre los aspectos que no le gustaron del IEMS, él respondió:

“... lo que menos me gustó del IEMS fue que no le dieran (las autoridades) la seriedad al modelo educativo y a la institución como la debería de tener..., los que no le dan importancia son los mismos directivos, no dan el compromiso que este modelo educativo debe tener y, ante la oportunidad de ver que es una herramienta súper necesaria para esta sociedad, porque es algo que no es fácil de conseguir, de mantener, solo ven al IEMS como una plataforma política y siento que eso minimiza el objetivo del IEMS. Se les sigue llamando “Prepas del Peje” o “pejeprepas”<sup>56</sup>... y creo yo que a la misma

---

<sup>56</sup> “El Peje” es el sobrenombre del presidente de México, Andrés Manuel López Obrador. Este sobrenombre hace alusión al animal “pejelagarto”, endémico del estado de Tabasco, del cual también es originario el presidente.

Dirección General no le importa luchar por esa identidad, por esos objetivos, o sea, sí habemos muchas personas que amamos al IEMS, que hemos salido durante años del IEMS y que lo defenderíamos como todo. Así como hay gente que defiende la UNAM, el Poli, la UAM, que son instituciones a las que les ha costado años tener lo que tienen, así habemos gente que haríamos lo mismo por el IEMS. Entonces creo que a los mismos directivos les hace falta visión, como se dice en el mundo mercantil. Que se pongan la camiseta de ese objetivo. Yo veo que las autoridades han tomado al IEMS como plataforma política y no como plataforma educativa. “

El exalumno CE nos dice con respecto a lo que podría mejorarse en el IEMS: “...es lamentable que el gobierno no apoye, por ejemplo, cuando yo cursé computación, las computadoras estaban un poco deterioradas, sin mantenimiento. La hemeroteca de aquí se quedó con el puro nombre y no hay ninguna revista, las carencias que son evidentes y las autoridades que están atacando a nuestro modelo educativo. “ Cabe resaltar que este participante ha tenido ya un proceso de apropiación del modelo y ratificado su pertenencia cuando dice “nuestro modelo”.

La exalumna RM considera que las causas de la deserción en el IEMS son la actitud y los problemas personales de los estudiantes, opinión que queda en evidencia cuando nos dice: “... en aquel entonces (cuando ella estudió en el IEMS) había muy buenos maestros, todos eran muy buenos maestros, así que yo no diría que son los maestros el problema...el problema yo creo que es la edad en que uno está todo desajustado entonces, la que no terminó fue pues porque terminó embarazada, el caso de una de mis amiguitas terminó embarazada, la otra pues tenía problemas familiares, incluso todas las situaciones que rodean a los alumnos, no en sí la escuela, no, luego dicen que “si quieres, puedes” y no, o sea, a lo mejor puedes querer mucho pero si los problemas no te dejan...”

RM abunda en cuanto a las actitudes de los estudiantes: “...yo creo que es lo que les falta a los muchachos (plan de vida establecido), yo ya no era de que me distraigo con el novio o quería pasarla bien acá en las fiestas, no, yo ya era ...tenía una vida así, tenía una meta de acaba porque acaba, porque ya era derecho, sin

distracciones, digamos, con los problemas que tenía pero ya eran distracciones, ¿no? (risas)... yo creo que eso es lo que falla.”

El exalumno Bomba menciona cuál fue su percepción con respecto a los mecanismos de exclusión en el IEMS, en particular por su aspecto y edad: “(sí me sentí discriminado)...pero la misma fortaleza que yo había ido ejerciendo desde que entré al IEMS me provocó tomarlo así, como que cada persona tiene un contexto y en sí, no sentí nada de la institución o las materias que me excluyeran, más bien la que me excluía era la persona.” Lo anterior muestra que la discriminación en el IEMS no era algo sistémico e institucional, sino que era debido a cuestiones personales de algunos profesores y profesoras y también de sus compañeros.

El Bomba continúa refiriéndose a los actos discriminatorios por su aspecto y su edad que percibió haber recibido: “...por mi aspecto, yo siempre tuve un aspecto un poquito difícil: perforaciones, tatuajes, cabello largo, o la mitad de la cabeza (el pelo) largo, entonces entiendo que ese aspecto no es muy tradicional para la sociedad y aparte que ya era más grande, entonces, sí era como el mal ejemplo del salón. Aunque no lo fuera pues, pero ese mal ejemplo ya se me achacaba, cualquier cosa que pasaba, el culpable era yo: entonces ya lo asumían así, creo que en ese aspecto sí, yo entendía que por mi contexto de tener mayor edad que los demás, de estar todo tatuado y eso, sí me volvía un poco más difícil y un blanco fácil, pero siempre lo asumí así, **siempre lo asumí como que la persona directamente era la que tenía broncas conmigo, no la institución, no la materia...**”

El exalumno CE nos dice que las críticas al IEMS provienen de personas externas a la institución y, para revertir esas críticas, se dirige a los estudiantes: “(deben) graduarse en tiempo y forma, no pueden estar allá afuera fumado, que le den una cultura, un aspecto a esta institución, que vayan a sus clases, que demuestren lo que han aprendido, que pasen sus materias, para que se fijen más en esta escuela y digan: esa escuela es buena, es de demanda”.

## **4.2 Cómo viven el IEMS los participantes: elementos de inclusión en su propia voz.**

En este apartado presento las categorías relacionadas con Inclusión, a partir de la información que proporcionaron los participantes. La lectura de esas categorías nos permite delinear si para los participantes, su paso por el IEMS fue significativo para modificar sus perspectivas de vida y autoconcepto y así, tener elementos para apuntalar la idea de que en el IEMS se dan elementos que favorecen y posibilitan la inclusión educativa.

Esas categorías son: perspectiva de vida y al teminar la preparatoria, actitud de los profesores, el aprender a convivir, el desarrollo de la responsabilidad y formación crítica de los estudiantes, el ambiente en el IEMS, el que los estudiantes se sientan capaces, el aprender la solidaridad, la inclusión y el compromiso social que adquieren los estudiantes.

### **4.2.1 Perspectivas de vida.**

Con respecto a cómo el paso por el IEMS pudo haber impactado en la perspectiva de vida de los estudiantes y exalumnos participantes damos voz a Dui cuando nos dice: “(es importante la preparatoria) ...porque yo siento que al ir leyendo, al ir aprendiendo cosas nuevas, te desenvuelves en otro tipos de ambientes y al estar en un ambiente en ventas, nada más...al igual te envuelves en ventas y eso, pero no aprendes otras cosas que al igual son importantes, como la historia así de nuestro país o algo así, por eso es que decidí otra vez (entrar a la preparatoria)...más que nada para no ser una persona ignorante. Y además me gusta saber de todo un poco, aparte de la escuela me gusta la mecánica, también la carpintería, soy una persona que me gusta tratar de aprender diferentes cosas, no quedarme estancado siempre en el mismo lugar...”

Bomba responde a la pregunta si puede describir el cambio que él percibió en su autoconcepto a partir de haber cursado la preparatoria en el IEMS:

“...hubo mucha mucha diferencia, va a sonar un poco chistoso, pero **yo entré al IEMS como un animalito silvestre** (risas) porque sí entre así, ¿no? Yo entré resentido con la sociedad de tantas oportunidades que había tenido en el bachillerato y había abandonado por cuestiones políticas, por cuestiones de seguridad, por cuestiones hasta de economía, pues no había podido terminar. Después de tantas oportunidades sí entras resentido. Yo había entrado a la defensiva y el proceso fue muy grande, ¿no?”

Y abunda, desarrollando la idea de que al principio no se sentía capaz, lo cual se modificó al concluir el bachillerato:

“...yo salí del IEMS. Para empezar, nunca me había imaginado salir así, ni con ese promedio, ni poder concluir el bachillerato y mucho menos de la forma en que lo concluí, ¿no? Porque haces un Problema Eje, jamás me hubiera imaginado estar enfrente de unos sinodales, exponiendo mi Problema Eje con un salón lleno o sea... jamás en la vida me lo hubiera imaginado y creo que todo ese proceso fue durante el tiempo del IEMS, que me preparó tanto para el Problema Eje, como para la visión crítica.”

Con respecto a su formación política y su toma de consciencia social a partir de su paso por el IEMS, explica: “...mi visión política cambió muchísimo, me consolidé con principios ideológicos, espirituales inclusive, sí formaron la base de lo que hoy creo y cómo me muevo en la vida, y eso es parte fundamental en mi vida: si en algún momento dejo de moverme con esos principios y así lo he dicho desde ese tiempo, pues no soy nada, ¿no? **Creo yo que lo mejor que puedo ser en esta sociedad, es esto que he formado con estos principios y defenderlos y eso lo aprendí en el IEMS.**”

Por su parte, para Jimena, el haber entrado al IEMS se traduce en que tiene una perspectiva para continuar sus estudios de licenciatura, ella nos dice: “... haber entrado (implicó)...(...) esfuerzo, porque yo me apunté desde la primera vez (al sorteo del IEMS), no me quedé, la segunda vuelta, y luego dije, no pues si me toca en la tarde...la verdad es que en la tarde a mi no me gusta. Creo que esfuerzo porque fue así de estar viniendo y viniendo. Y bueno, **quiero acabar y entrar a estudiar comunicación.**”

Jimena se siente ahora capaz para realizar el examen de admisión o con las habilidades suficientes para estudiar en otras universidades, como nos muestra su respuesta ante la pregunta de dónde quiere estudiar comunicación: "...pienso hacer el examen a la UNAM, pero en caso de que no, tengo entendido que de las mismas del IEMS<sup>57</sup> hay una universidad ...entonces no se si tengan Comunicación, pero si no, pues este, pues ya mi papá me dijo que pues si no llegara a pasar (el examen de admisión) en la UNAM y así y se complicara, sería en la UNITEC."

La estudiante RM considera que sí hubo cambios en ella a partir de su paso por la preparatoria del IEMS: "si hay cambios, para empezar, antes ni me gustaba leer...Ahora me gusta leer, tengo muchos libros, eso es padre, y aparte, cómo tu vas viendo que, mientras más lees, menos errores cometes ...no me gustan las faltas de ortografía aunque todavía las tengo (risas).. ahh..."

Una de las consecuencias que tuvo el que la estudiante RM tuviera contacto con el capital cultural de sus profesores del IEMS fue el que pudiera darse cuenta de lo normalizada que tenía la situación de violencia intrafamiliar que estaba viviendo, lo que la llevó a bucar la separación de su pareja una vez acabada la preparatoria: "Terminé la prepa y decidí que era tiempo separarme del papá de mis ya dos hijas en ese entonces".

Además, decidió continuar con su formación académica a nivel licenciatura: "...hice el examen a la universidad y no me quedé pero me fui a la UACM pero no me gustó, así que fuimos a la segunda ronda y no me volví a quedar y lo olvidé (seguir intentado ingresar)... además de que tenía más problemas que al principio; me quitaron a mis hijas y solo recuperé a una, me puse a trabajar para pagar abogados y (que) me ayudaran y ni lo hicieron. Hasta que decidí regresar a la universidad en

---

<sup>57</sup> Jimena se refiere al convenio que cada año se suscribe entre el IEMS y la UACM, para dar cabida a estudiantes de las preparatorias en el sorteo para ingresar a la UACM. Es común que se cometa el error de considerar que el IEMS y la UACM son la misma institución o que hay un vínculo orgánico entre ambas debido tal vez a que tienen una historia común.



la carrera de derecho y, aún con sus bemoles, logré terminar. Para titularme comencé con la maestría pero no tenía el nivel de inglés así que me titulé con CENEVAL, después acredité el inglés y ya obtuve la maestría y ahora estoy (considerando inscribirme) en una maestría de (juicio) oral y ahora que ya lo sé, puede ser un doctorado.”

Con respecto a cómo considera que el IEMS influyó en sus condiciones actuales de vida, RM refiere: “mi vida ahora es más estable y tranquila vivo feliz, disfruto a mi familia, a mis amigos y en verdad siempre agradecida por haber encontrado personas tan maravillosas en mi vida.”

Por su parte, el estudiante Sabas nos comenta sobre cuáles eran sus expectativas al entrar al IEMS y cómo se modificaron: “antes pues yo me imaginaba siempre siguiendo estudiando, queriendo superarme... tenía el sueño de llegar a ser un psicólogo, pero ahorita ya he cambiado mi perspectiva, me doy cuenta de muchas cosas este...sinceramente, ahorita quiero acabar la prepa y ya dejar de estudiar.”

Y continúa respondiendo a qué actividad quiere hacer cuando termine la preparatoria: “...eso sí lo he pensado, yo estoy muy obsesionado con los video juegos, quiero poder ahorrar en un trabajo y un tiempo más adelante, no sé...abrir una tienda de arcano, de máquinas, de videojuegos...” . Aún cuando Sabas se siente capaz de concluir la escuela y seguir una carrera universitaria, el estar en el IEMS le permitió darse cuenta de que a lo que verdaderamente quiere dedicarse, siguiendo lo que le apasiona, es a abrir una tienda de videojuegos.

El caso de Sabas es uno de los que nos permite vislumbrar que, si bien la idea de estudiante exitoso que algunos profesores tenemos introyectada<sup>58</sup>, es que éstos prosigan con su formación universitaria, los estudiantes pueden identificar que su

---

<sup>58</sup> Idea muy probablemente heredada con nuestro capital cultural, dado que para poder ingresar a dar clases en las preparatorias del IEMS, uno de los requisitos es contar con un título de licenciatura.

proyecto de vida está más relacionado con dedicarse al comercio, en algo que resulta apasionante.

Por otra parte, la exalumna VN nos comenta de su paso por la preparatoria: “hace algunos años pensé que nunca terminaría la prepa y que no sería alguien en la vida, como dicen por ahí, pero con ayuda de algunas personas muy especiales y de los maestros que día a día me enseñaron, yo estoy aquí y no, ya no soy la misma niña tímida y negativa que ingresó a este instituto.” En estas líneas, VN hace alusión a haber modificado no sólo su perspectiva en cuanto a su desempeño posterior, sino a rasgos de personalidad como la timidez y la negatividad.

En el mismo tenor, señala: “hace escasos años concluí orgullosamente el nivel medio superior en este plantel y hoy cumplo el sueño. (...) es por eso que hoy estoy aquí, junto con mis compañeros, como una prueba más de que en este modelo educativo nos dan las herramientas para continuar con el siguiente nivel, el nivel superior.” Con esta participación, la exalumna VN muestra explícitamente que la preparatoria le dio las herramientas para continuar con su formación académica.

Al respecto, el exalumno AV nos dice “... antes de entrar yo pensaba trabajar, o sea yo sabía y quería acabar la media superior, ¿no? Pero no sabía en dónde ni cómo ni en qué tiempo o sea sólo lo quería hacer pero no sabía en dónde...se me ocurrió que podía estudiar una carrera en el momento en que egresé de aquí. O sea, **la escuela te abre los ojos, ¿no? Te abre el panorama, ves más de lo que te dice tu familia, más que lo que veas en ellos.**” Esto último es relevante pues, una vez más, el contacto que tuvo el estudiante con capitales culturales diversos al suyo cambió su perspectiva de vida.

#### **4.2.2 Actitud de los maestros**

Uno de los elementos que más destacaron los participantes, tanto estudiantes como exalumnos fue la relación de cercanía que ellos percibían de sus profesores. Esta mirada que ellos dicen haber recibido de sus profesores, puede ser considerada como esa mirada que impacta en la modificación del autoconcepto del estudiante, pues, retomando a Chul Han (2017), para que alguien se sienta capaz necesitó de la mirada que lo viera capaz...para que alguien se sienta amado necesitó de la mirada amorosa de otro.

Es aquí donde cobran mayor relevancia los aspectos centrales de las características del IEMS, como son profesores de tiempo completo, que están a disposición de los estudiantes 40 horas a la semana, así como las asesorías académicas realizadas en los cubículos de los profesores, que posibilitan la construcción de esas relaciones entre profesores y alumnos, mismas que los estudiantes consideran entrañables y relevantes.

Volviendo a la tensión que se pretende mostrar, estas mismas características también favorecen actos de acoso de los profesores a las y los estudiantes. La Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México ha emitido recomendaciones a la Dirección General del IEMS al respecto, sin que a la fecha se hayan establecido protocolos a nivel institucional para evitar y prevenir esos comportamientos. También se han visto casos en que los y las profesoras aprovechan que los estudiantes acuden solos o en pequeños grupos al espacio de asesorías académicas para tener actitudes de maltrato a los estudiantes.

Es en su relación con los y las docentes que los estudiantes se sienten reconocidos, en el sentido que nos propone Pasillas (2012), en las dimensiones afectivas y de posibilidad de participación democrática en la toma de decisiones.

En la participación de Dui se pueden vislumbrar estas ideas cuando narra la forma en la que algunas veces que pasé lista en el salón, al percatarme que había estudiantes que no habían entrado, salí a buscarlos al patio. En sus palabras podemos encontrar cómo lo vivió él:

“... bueno, en esta cuestión yo me di cuenta (de que a los maestros les interesa el aprendizaje de los estudiantas)...(cuando) uno de los maestros...se puede decir que es la maestra Arely...es usted (risas) ...porque varios de mis compañeros, se puede decir que hasta a mi mismo porque una vez en una clase yo no entré y salió a buscar, salió a buscar a los demás compañeros que faltaron en la lista y pues ahí es donde yo me di cuenta, bueno, fue ahí donde yo me puse a pensar: “**¿cómo es posible que los maestros les preocupe más que pasemos a que nosotros**, que nosotros mismos nos preocupemos a que pasemos la materia, cuando al fin y al cabo el profesor, pues el ya sabe su profesión, ya tiene su sueldo, al fin y al cabo pues ya no le interesaría si no pasamos?”...pero al contrario pues, están detrás de uno, pues...aunque luego parezca niño chiquito, pero están detrás de uno para que uno pueda terminar la preparatoria, ¿no? Cumplir un objetivo que... a mi me agradaría cumplir, tendría mejores oportunidades...**y así es como me doy cuenta de que los profesores pues sí tienen esa iniciativa de que los alumnos pasen aunque ellos no quieran...(risas)..porque nos salen a buscar...**y no nomás es usted, también he visto varios profesores en los cuales se asoman en las ventanas de los salones y ya se ponen así, a ver quiénes faltaron en la lista y ya empiezan a ver y así de “!Ah!, ese no entra” y luego desde los salones hasta les están haciendo señas para que entren al salón.”

Dui considera que ese hecho es relevante para determinar que el IEMS es diferente a otras escuelas: “... y así (en el interés de los maestros en los estudiantes) es como me doy cuenta de que es una buena escuela, **porque en otras escuelas yo me di cuenta de que los profesores pues no se dan cuenta si entras o no entras, pues no les interesa, no te buscan ni nada**. Si entregas trabajos bien, ni no entregas trabajos también...y aquí es todo lo contrario, **tratan de ayudar a los chavos pues a terminar su objetivo, fue lo que me gustó.**”

Dui prosigue describiendo cómo ha sido su experiencia con los profesores y profesoras del IEMS, a diferencia de otras escuelas: “... en el IEMS con los maestros ha sido muy diferente y los maestros te hablan con respeto y todo y yo digo que si se ponen a hablarte bien, pues les debes de hablar bien y hasta ahorita no me ha tocado así ver un hecho en el cual los maestros tengan ese tipo de discusiones con

los alumnos o algo así...no sé si en otros salones al igual haya tocado, pero a mi no...”

Dui considera que uno de los principales argumentos para mostrar la calidad académica de IEMS es el desempeño de los docentes y encuentra una explicación del rezago en la actitud de los estudiantes:

“...hay muchos padres que llegan a pensar que esas escuelas no son buenas, que el certificado no vale, he escuchado que el certificado no vale ... y que no son buenas escuelas y todo eso, pero pues que no se dejen llevar por comentarios de personas que nunca han estudiado o que nunca se han ido a informar. Si tienen alguna duda que mejor vayan al plantel, que vayan y se informen y si no pues que pidan permiso a entrar a una clase para que realmente vean como es el sistema de estudios y no se lleven con engaños de que:“!Ah!, no enseñan los maestros” o como luego (dicen) muchos de los alumnos, “no, es que yo si voy, pero el maestro no me enseña bien”, porque ya son muchas mentiras, los maestros sí te enseñan y todo, que luego uno se la pasa grafiteando en el cuaderno, escuchando música y todo eso, aunque vaya a las clases pero no aprendes nada y ya luego quieren decir: “no, es que el maestro, reprobé por culpa del maestro”, **pero no es culpa del maestro, es culpa de uno mismo como estudiante**. Pues sería todo, nada más que abran los ojos y si se quieren quitar la duda vayan a la escuela y se den cuenta...”.

El exalumno Bomba también hace referencia a su relación con los y las profesoras del IEMS: “(antes) tenía problemas con las figuras de autoridad, no con todos me llevaba bien, pero sí puedo decir que de los mejores amigos de mi vida si fueron del IEMS, de maestros del IEMS. Sí **son personas con las que hasta ahora puedo contar, son personas con las que siempre he podido contar, son personas que también les he hecho ver que pueden contar conmigo** y eso, sinceramente, creo que no te lo da ninguna institución, o sea, me mostró una calidad de personas insuperable. Sí, mis mejores amigos de la vida sí son maestros y alumnos de ahí.”

Bomba abunda en cuanto a los espacios de convivencia: “Tanto en intersemestre como en semestre normal, me la vivía ahí (en los cubículos de los profesores), a mi me encantaba, podíamos inclusive pasar nuestras tardes con un maestro jugando ajedrez o gato en tercera dimensión, o cosas así o debatir de religión o de política, de filosofía y eso pues eso no te lo dan en la clase, ¿no?”

Bomba se refiere a una clase optativa de Lengua y Literatura sobre cine, teatro y música, en la que, aún fuera del horario de clase, analizaban cómics y bandas sonoras de películas “que no tenían nada que ver con la materia, pero que remontaba a tal comic de tal fecha y que eso originaba una película de tal cosa, entonces son cosas que se te quedan muy grabadas y no nada más te crea un conocimiento general sino **sí te hace enfocarte a las cosas que tu quieres en tu vida**, cosas que tú quieres o sea cosas que te gustan inclusive cosas a las que te quieres dedicar. **Son experiencias que te ayudan a replantearte muchas cosas en tu vida y a dónde quieres dirigirte**”.

Lo anterior puede ser considerado una muestra de lo que le significó al Bomba poder establecer relaciones con sus profesores, en las que se abordaban temas que trascendían los contenidos meramente académicos de las asignaturas. Una vez más, ese tipo de convivencia fue posible por las características propias del Modelo Educativo del IEMS, en particular, el contar con profesores contratados por tiempo completo y con cubículos para recibir a los estudiantes.

Para Jimena, el hecho de contar con profesores que estuvieran dispuestos a resolver sus dudas es también una diferencia del IEMS con otros modelos: “... en otras escuelas (los maestros) me decían “es que ya me voy a clase” o “ya me voy”. O sea que no tenía tiempo.” Según nos dice Jimena, los maestros solo iban a impartir clase y se iban, además de que sólo explicaban en el pizarrón y decían “copia y haz los ejercicios porque ya lo expliqué”, ella se quedaba con dudas y les decía “oiga maestra, pero es que no le entiendo, me atoro en esta parte”, a lo que la maestra le respondía “no, pues no sé, yo ya expliqué” .

También se refiere lo que ella observó de la disciplina escolar en la secundaria y la diferencia con el IEMS, con respecto a lo primero, nos dice: “... y en tercero (de secundaria), la verdad es que el maestro no enseñaba nada, digo, todo el salón era

un caos, se salían y aventaban tortas, mi salón... es que en la secundaria mi salón era el más latoso. Todos se salían, aventaban cosas a los maestros, ehh...este, gritaban, una vez le echaron agua caliente a un maestro... O sea, las bancas las juntaban y cuando nos íbamos a los talleres las hacían torre, entonces cuando llegaban los maestros perdían tiempo, o sea, era un desastre, pero más con el de matemáticas e inglés y ese maestro te pasaba (si entregabas un dibujo)”.

Con respecto a la impresión que tuvo de los profesores del IEMS, Jimena nos dice: “... cuando llegué, bueno la primera impresión de la maestra de matemáticas es que es como ¡oh que chida!, o sea no es regañona (risas) y como que explicaba bien, entonces, no sé, como que no, no siento que (vaya a ser) tan pesado pero a la vez sí, porque se me complican las matemáticas.”

En relación a cómo percibe la relación con los maestros en el IEMS y la diferencia con otras escuelas nos dice: “ (el IEMS) me gusta **porque los maestros te apoyan en lo que no le entiendes y tienen más facilidad de estar ahí contigo explicándote**. Esta escuela es diferente en casi todo, porque en otras escuelas nada mas te explicaban, y si le entendiste bien y si no también y en esta no. En esta no, si le entendiste o no le entendiste vas y te explicas con el maestro y si no le entendiste, él te apoya para que tu le entiendas.”

Para RM, el IEMS tuvo múltiples repercusiones en su formación y recuerda: “Artes plásticas me encantaba bastante, aprendes mucho y uno dirá...yo lo decía ¿no? ¿Para que me va a servir? ...y pues si, por cultura mínimo, ¿no? Por cultura conoces y sabes quién hizo tal y cual cuadro, que sí es importante también, este...tuve muy buen maestro de historia, ese me encantaba. Y...Historia diferente, ¿no? Era así como que más vívida, así para que tu entendieras, lástima que no me dio Historia de México, porque esa no me gustó tanto y no la entendí tanto y...esa me la dio “N”<sup>59</sup>. (Hace referencia a otra profesora que conocemos). Entonces estuvo

---

<sup>59</sup> Se protege la identidad de la aludida.

divertido... ¡Matemáticas! Yo era malísima en matemáticas y terminé haciendo la tesis en matemáticas, (se refiere al Problema Eje) **pero influyeron mucho los profesores** porque...es que es el sistema, el sistema yo digo porque pues no te dejaban de “ahí esta la clase y hazme la tarea y ya”, ahí se acaba, ¿no? **La diferencia de aquí, y es por lo que tanto me gusta, es porque ustedes (los profesores) nos acompañan, nos dan el tiempo, ¿no?”**

A diferencia de lo que era mi hipótesis inicial, de que el contraste de capitales culturales entre profesores y estudiantes configuraba prácticas excluyentes por parte de los primeros, para RM, esa diferencia le significó la posibilidad de conocer otras perspectivas, al respecto, nos dice: “por ejemplo, mi profesora de matemáticas (muchas risas), es que lo hacia súper padre porque tenias ahí (en la hoja de la tarea), todo tu trabajito que te dejaba y terminaba con un poema, y entonces ahí era donde tu decías, ¡ah!!, pues está padre, ¿no? Ahora me encanta Benedetti, tengo un chorrisísimo de libros ¿no? O sea, si influye la música que luego ponía ahí (en el cubículo) de Sabina...claro que si, era igual como la que ponía Alex y tú...**y vas aprendiendo tú que hay otras cosas fuera de las que tu tienes y que son padres**, o sea si...claro que si influye.”<sup>60</sup>

RM también se refiere a cómo percibió la actitud de inclusión por parte de sus profesores del IEMS: “..yo creo que todos te querían hacer parte de, siempre te jalaban, **entonces te hacían sentirte integrada**, eso era lo padre y no solamente para hablar de las materias sino un poquito más fuera de eso...”

RM también comenta sobre lo que considera que era importante en sus pláticas con sus maestros, cuando acudía al espacio de asesoría: “...por ejemplo, yo, con mi situación problemática que tenía (de violencia intrafamiliar), mmhh...pues siempre

---

<sup>60</sup> Este fragmento de la entrevista a RM tuvo un papel determinante en que me replanteara los supuestos iniciales de la tesis, en términos de que la diferencia entre capitales culturales de profesores y estudiantes iba a ser causa de exclusión en el IEMS. A partir de sus comentarios, puede darme cuenta de cómo había significado ella esa diferencia.



estaban ahí para escucharme y eso era importante, ¿no? Que te escucharan, que te aconsejaran, me sirvieron mucho sus consejos...”

Más adelante, RM nos muestra cómo esa perspectiva de vida que tuvo a partir de la convivencia con los profesores le permitió ser consciente de la situación familiar que tenía:

“(un tema de las pláticas con sus profesores) muy importante, ahh..la situación que yo tenía, yo decía “sigo con mi pareja” en ese entonces, pues porque era el papá de mi hija, ¿no? Y así estaba yo... pues su papá, su papá , su papá, a lo mejor digo, porque yo no tuve papá y no quería que mi hija pasara por eso.. entonces, aunque él me trataba mal y todo, yo decía no, es papá de mi hija, mi hija debe de tener a su papá y así era...pero una vez una maestra me dijo: o sea, o sea sí está padre, pero no tan padre, porque tu hija, ¿qué va a aprender?...o sea, ¿quieres que aprenda y crezca y tenga una relación como la tuya? pues porque es todo lo que va a aprender, ¿no? . Y la verdad yo nunca lo había pensado, jamás yo lo vi así...hasta que dije no, pues si, si es cierto...es cierto y no dejé la situación así porque, yo decía ¡uy no!, no tengo ni siquiera la prepa, ¿no? ¿Qué voy a hacer? ...pero pues ahí ya me enfoqué y dije, bueno, pues termino la prepa y termino la relación y pues así fue como lo hice, bueno, esa fue de la que más me acuerdo...”

RM continúa diciendo que se sentía acompañada y escuchada por sus profesores y que eso le permitió cuestionarse si la situación que estaba viviendo era lo que ella deseaba: “mis profesores me escuchaban y apoyaban en lo académico y en lo personal, me daban ánimos cuando decaía, (...) y era como si al irme enseñando cosas de formación académica, a su vez me ayudarán a encaminar mi vida personal, con sus consejos, con ponerme a reflexionar en sacarme del charco donde me encontraba atascada..(me mostraban lo que) no veía, y pues si, sí me ayudaron bastante, eso lo agradezco...”

También el estudiante Sabas se refiere a los aspectos del IEMS que lo hacen diferente a otras experiencias académicas, relacionadas con su convivencia con los profesores: “(esa diferencia es) en la tolerancia como tanto en las materias como la solidaridad con los maestros.. En la tolerancia, pues..que aquí (en el IEMS) no te dan de baja si llegas a faltar cierto tiempo, también en la entrada, si llegas a no traer

tu credencial te dejan pasar. En el bacho<sup>61</sup> era algo que no te permitían, si no llevabas credencial no te dejaban, te tenías que ir y con los maestros, pues yo nunca he sido mucho de intimar con maestros, realmente. Pero con los que he intimado muy poco **sí me he llevado muy bien, sí son muy accesibles a cosas**".

Sabas abunda en las diferencias del IEMS con otros modelos: "es un cambio extraño porque yo pensaba que las escuelas eran...pues una escuela normal siempre era "preguntes o no preguntes, al maestro le pagan". Aquí es diferente, aquí puedes encontrar al maestro, le puedes preguntar, si no entiendes un tema le puedes pedir asesoría o que te ayude con algunas materias, eso es algo que me gusta a mi mucho de esta escuela, su estilo académico con los maestros y los alumnos.....hay maestros que sí son muy buena onda, muy accesibles y en caso de que no puedas con un tema ellos te vuelven a repetir la clase o puedes ir a asesorías y te explicaban de una forma que tú entendieras. **Eso es algo que nunca experimenté en otras escuelas** o en el bacho en el que estaba."

El exalumno AV nos dice que con sus maestros se sintió todo el tiempo acompañado.

#### **4.2.3 Aprender a convivir**

En el Capítulo V, más adelante, doy cuenta de la importancia de la modificación de las formas de convivir con base en otra ética y en la solidaridad (Pasillas, 2012), como una condición para modificar la moral social y para estar en condiciones de generar formas de que permitan cambiar el estado de la cosas, en vista de garantizar la justicia social. Es por eso que consideré adecuado incluir la percepción de los estudiantes en relación a aprender nuevas formas de convivir en su paso por el IEMS.

---

<sup>61</sup> Se refiere a un Colegio de Bachilleres en el que fue dado de baja por faltas.

El estudiante Dui, nos dice con respecto a ese aprendizaje en el IEMS: “..o sea que a fuerzas debes de aprender (los contenidos académicos), y no solo de aprender, sino que también **tienes que aprender a convivir** y pues **aprender a compartir** todo lo que tienes, que no debes de ser una persona egoísta, que puedes ayudar...”

Dui percibe que sí ha aprendido nuevas formas de convivencia, lo que se muestra cuando dice: “son cosas que he cambiado y eso me agrada, ¿no? O así de que me piden algo prestado y ya pues soy un poco más compartido, humilde, ¿no? Soy más solidario, me piden algo y sí ya sin (ponerles) caras ni nada, y antes era así de tener siempre mi cara y “no me hablen, yo no tengo amigos” y al estar en el IEMS y con los profesores, pues me ponían a trabajar en equipo y luego decía..pues ¿por qué no me pueden dejar una exposición a mi solo?..**pues ya me di cuenta de que ir al IEMS no nada más es de ir aprender, sino que también debes de aprender a convivir con todos los demás**, ¿no? Y fue lo que me pasó, que tuve que aprender a convivir con todos los demás compañeros, a poderme llevar bien...”

Ese cambio de actitud, Dui también lo relaciona con lo que se evalúa y es importante en el IEMS: “...bueno, cada profesor tiene su forma de trabajar, pero te califican tanto lo que sepas como (...) lo que puedas compartir con tus compañeros o sea que si alguien no puede o algo así que tú mismo le ayudes y si puede entender mucho mejor, ¿no?”

Dui nos comenta que en las tutorías, así como en las materias de Lengua y Literatura y Matemáticas “...nos dejaban exposiciones y así fue como quiera o no empecé a (trabajar en equipo) y ya terminé conociendo bien a las personas y me di cuenta que no son personas así este...payasas y todo eso y pues **me di cuenta de que son personas así como yo..que no tienen nada de diferente y es lo que he estado aprendiendo del IEMS, a llevarme mejor con las personas...**”

Esta última afirmación se relaciona con los elementos que algunos autores mencionan como una estrategia para prevenir y erradicar la discriminación, que es el posibilitar la convivencia con personas diferentes, para fomentar las coincidencias. El papel de la diversidad y la discriminación en la escuela será abordado con amplitud en el capítulo siguiente.

También la estudiante Jimena se refiere a la forma de trabajo en equipo, que promueve la convivencia y que es llevada a cabo por algunos profesores del IEMS<sup>62</sup>: “... (a mi me gusta el trabajo en equipo) porque yo soy una persona que habla habla habla mucho, entonces, no sé, a veces como que me gusta estar trabajando pero estar en el chisme, como que ambas cosas pero a veces por ejemplo, si no le entiendo a algunas cosas, como que mis amigos me dicen: “no, es que era así” y yo así de “¡Ah!”, **si en alguna parte me llego a atorar, pues es como que mis amigos me ayudan**, ¿no? Entonces ya les entiendo. Creo que me gusta más en equipo.”

Jimena también se refiere a la relación que tiene con sus compañeros<sup>63</sup>: “...pues somos despapayosos y nos gusta divertirnos más que nada y en las cosas que no le entendemos uno a otro nos explicamos. Con mis compañeros, (...) yo siento que bien, no he tenido problemas con ninguno hasta ahorita.”

El estudiante Sabas nos dice con respecto a su relación con otros estudiantes y con sus profesores: “... y pues esta fue mi última opción a tomar (el IEMS) y pensé que iba a ser como cualquier escuela, pero sí me di cuenta de que era muy diferente (la relación), tanto con los maestros como con los compañeros.”

---

<sup>62</sup> La forma de organizar los cursos y las estrategias que cada profesor utilice son posibles gracias a que en el IEMS se estableció que el profesor tiene libertad de cátedra. La forma de trabajar en equipos es uno de los elementos del “cómo sí” del título. Es a partir de esa garantía de la libertad de cátedra que los profesores pueden probar estrategias como el Aprendizaje Cooperativo o salir al patio con sus estudiantes, como quedó referido en el capítulo cuando se presentó a los participantes.

<sup>63</sup> Esto cobra relevancia a la luz de lo que para Lacan son los “pequeños otros” y el papel que su mirada tiene para la conformación de la identidad de los sujetos.

Por último, el exalumno AV nos comenta que uno de los aprendizajes principales que adquirió en el IEMS fue "...cómo tratar a las personas, o sea yo...ahora que egresé de aquí y que estoy en una licenciatura puedo hablar con un maestro y no son cosas absurdas, ¿no? Son pláticas enfocadas a materias, a cosas, o sea a matemáticas y ese tipo de cosas. O sea yo creo que el IEMS sí fue una parte importante en mi vida. No tanto académica sino en mi vida personal."

#### **4.2.4 El desarrollo de la actitud responsable y del pensamiento crítico.**

Cuando realicé las entrevistas, me di cuenta de que exalumnos y estudiantes percibían que su paso por el IEMS les había permitido desarrollar una actitud responsable y un pensamiento crítico, es por ello que en estas páginas, doy cuenta de ese desarrollo y lo que les significa a los participantes.

El estudiante Dui se refiere a este aspecto y a cómo fue su experiencia en la secundaria: "(le dije a un profesor del IEMS)...así de: "profe, ¿si le traigo así un pastel o una gelatina, algo así, me puede pasar?" Y me dijo: "no hijo, aquí no...esta materia...no se trata de...así de lo que me estás diciendo, se trata de que vengas y aprendas cada día y que seas constante para poder pasar la materia". Y ya desde ahí no volví a intentar eso con los profesores.. "

Y continúa describiendo su experiencia en la secundaria: "...yo era uno de los chavos que luego me saltaba las clases y a los profesores les invitaba para sus refrescos y no me sacaban (del curso). Eso no era nada más conmigo, sino también con otros compañeros y (los maestros) nos decían "necesito unos chavos para cargar bancas", pero no, en realidad no era para mover bancas, sino que en realidad era para jugar futbol y apostar...bueno, yo eso ya lo viví en la secundaria y **ahorita que me encuentro en el IEMS ya veo que todo es muy diferente**, o sea que aquí le pones de tu parte o realmente no pasas y eso está muy bien, **porque te enseña**

**a ser una persona responsable**, a ser una persona pues, capaz de hacer las propias cosas...”

El exalumno Bomba, por su parte, identifica que el hecho de que cada estudiante tenga autonomía para planear su avance académico, también tiene impacto en el desarrollo de una actitud responsable: “... lo que a mí desde el principio me llamó la atención fue que desde el principio tu puedes ir planeando tus semestres, entonces uno conscientemente sabe en qué materias le cuesta mayor trabajo, en cuales no y también uno puede ir planeando esas materias, por ejemplo, **yo no había descubierto, hasta llegar al IEMS, que no era tan malo en matemáticas**, o sea, siempre te casas con la idea de las matemáticas son difíciles, entonces, si tu no te aplicas, eres malo...acá no, acá si le agarré un amor, sí descubrí cierta afinidad, me interesaron muchísimo igual que la literatura, que me llamó mucho la atención, la historia no se diga, pero eran materias que yo ya relegaba, de entrada, porque como no era constante siempre **me habían educado con la idea de esas materias necesitan constancia y tu no la tienes, entonces eres malo.**”

El exalumno VG nos dice que en el IEMS “...te enseñan a pensar. Si claro, y no sé, hay maestros buenos y malos en cualquier lugar, pero yo conocí a los maestros de aquí y me enseñaron a que me gustara la escuela. A partir de ahí me dieron ganas de conocer más cosas.”

En la participación de Dui también se da cuenta de cómo fue modificando su autoconcepto con respecto a su desempeño en el oficio de estudiante, a partir de sentirse capaz para la materia de matemáticas.

Bomba abunda en el proceso de la toma de conciencia a partir de la elección de materias:

“(en el IEMS) pude ir planeando mis semestres...creo yo que desde el momento que ya te dejan decidir y desde el momento que tú ya empiezas a analizar qué puede ser lo

mejor para ti, en ese momento empiezas a madurar como estudiante, en ese momento ya tienes que sentarte a analizar ...tal vez no tan certeramente qué quieres en un futuro de tu vida, pero sí ya tienes que analizar por lo menos qué quieres el próximo semestre y eso ya te hace asumir consecuencias, ya te hace ser responsable en tus decisiones y sobre todo, inconscientemente creo yo, porque por lo menos en mi caso, fue inconsciente, te hace estudiar, te hace investigar, te hace empezar a analizar, digo porque algo que también me llamó mucho la atención del IEMS es esa parte crítica, no era memorizar, era entender, debatir, ¿no? Cuestionar, que está muy mal visto en otras instituciones y aquí no. Por supuesto que puede haber maestros que sí lo sigan viendo mal dentro del IEMS inclusive, pero en general si hay una apertura por cuestionar, debatir, por tu cuenta ir analizando e investigando y creo que eso también te hace responsable y te va creando más ambición, te va creando hambre de aprender”

Bomba continúa explicando lo que él percibe como el proceso para el desarrollo de una actitud responsable, por encima de la evaluación que recibía:

“... en el IEMS (...) no me importaban tanto las evaluaciones, me importaba más el contenido, yo estaba extasiado con el contenido, o sea las clases de historia para mí, de filosofía, de historia, para mí eran geniales entonces me involucraba mucho con el contenido, ya cuando yo veía que había cubierto ciertas cosas, pues sinceramente para mí era una sorpresa, jijijij... (risas)..porque no me importaban tanto las evaluaciones. Lo que sí me gustaba es que no tenías que ver un número. Se me hacía muy injusto y violento el hecho de tener que lidiar con un número, porque siempre me ha parecido que es arbitrario, ¿no? que un número es muy frío, entonces no designaba ni siquiera la cantidad de aprendizaje que tenías, ¿no? Me parecía bueno que hubiera letras, me parecía bueno que te dijeran: “ ¿sabes qué? estás Cubierto”, sí suena ambiguo, porque muchas veces puedes pensar cubierto hacia qué, cubierto de qué, o sea tampoco engloba lo que he aprendido, pero por lo menos **ese cubierto te decía lo que aprendiste fue suficiente para cubrir la materia, todo lo demás que ya sabías o que estabas investigando ya era ganancia.**”

VN, exalumno, nos comenta al respecto de la adquisición del pensamiento crítico en su paso por el IEMS:

“...**el pensamiento crítico que nos dan (en el IEMS) es muy importante.** Hace como un mes, concursé para participar en una ponencia con respecto a la desigualdad que tenemos las mujeres socialmente, políticamente y en específico en el Derecho. Entré a participar con 30 chicas, platicué con ellas en el tiempo que estuvimos preparando el trabajo y me di cuenta de que les cuesta mucho trabajo hacer un ensayo crítico. El ensayo crítico era de dos hojas y me lo pidieron en dos días. Hice siete hojas y me acordé. Ok, bueno, gracias a los maestros que me enseñaron a citar, que me enseñaron a buscar, porque ustedes (dirigiéndose a los estudiantes asistentes al Foro) tienen otra ventaja: ustedes tienen una materia que es de computación en la cual te explican cuáles fuentes son las confiables y cuáles no son confiables. Entonces para esta ponencia y me encuentro con que muchos de mis compañeros no sabían hacer un ensayo crítico..

Yo lo veo desde el aspecto de que si tu quieres un cambio, tiene que empezar por ti mismo. Yo critiqué una reforma que se hizo este año sobre la Ley Federal del Trabajo, yo la critico y de verdad en que me empeñé mucho en mostrar que esa ley tiene muchos vicios y el maestro que calificó el ensayo, quien supuestamente es uno de los mejores que hay en la UNAM, hizo un reconocimiento a mi trabajo. Me dijo: Está super bien tu ensayo, pero no entiendo cómo lograste hacerlo en dos días”.

Con respecto al pensamiento crítico, VN profundiza: “...eso es lo que te enseñan aquí (en el IEMS), a no ser máquinas, como en Matrix, a no nada mas recibir la información, sino a criticar lo que piensas, criticar lo que te dicen los libros, criticar lo que te dicen los maestros, criticar lo que te dicen las noticias, porque así debe de ser, porque solamente así tú te vas a formar y porque solamente así es como vamos a formar una sociedad incluyente y una sociedad tolerante.”

El exalumno CE nos dice su experiencia en el IEMS relacionada con el desarrollo de habilidades de pensamiento y crítica: “Yo tengo la experiencia de estudiar una carrera que está relacionada con ciencias, pero muchos de mis compañeros no saben hacer ensayos, no saben de música, les preguntas de un tema político y lo banalizan o sea, **realmente en esta preparatoria te abren un horizonte de posibilidades**, no solamente por la cuestión de las humanidades sino también de las ciencias”.

Por último, UA, exalumna de la generación 2004, escribió en una página pública<sup>64</sup>: “Cada que había una manifestación, nos organizábamos en el patio del IEMS, hacíamos carteles, mantas, protestábamos, marchábamos y corríamos juntos a la cuenta de "ocho". Recuerdo cuando les decíamos de frente a los policías que también eran pueblo y tenían familia, **queríamos que todos se nos unieran en**

---

64

[https://www.facebook.com/bichi.bluee.9/posts/2260851290622288?\\_\\_xts\\_\\_\[0\]=68.ARBj5x7zTpHnueBE2v9IRIv6Fp3m8K3yAhziYU3ykLq7U5c6hVeSQDZVku11C2iFap8xS4L0Zt0LCLw1EDnfeAx6L5o8vaJecMBse47pvKuR1jnTNhslo8LxSi9o0hxzXuqm8bKjWMvWN6RxdTVxi8LypcsAVOM4b9WplO7GUsMvX17MwXwUVrJ1faA7h\\_YiDU-YoV26Vq44M-FxHGSvraYs0H8SQcsqBVVCbZWP5MxQxRNhbsaRzQ2v64nFn8cme8URYdsQm-BqtG-X82mS4ienGVrgzuB3k0A7cw3DwUY8Xc1viMgh5zsn7Y&\\_\\_tn\\_\\_=H-R](https://www.facebook.com/bichi.bluee.9/posts/2260851290622288?__xts__[0]=68.ARBj5x7zTpHnueBE2v9IRIv6Fp3m8K3yAhziYU3ykLq7U5c6hVeSQDZVku11C2iFap8xS4L0Zt0LCLw1EDnfeAx6L5o8vaJecMBse47pvKuR1jnTNhslo8LxSi9o0hxzXuqm8bKjWMvWN6RxdTVxi8LypcsAVOM4b9WplO7GUsMvX17MwXwUVrJ1faA7h_YiDU-YoV26Vq44M-FxHGSvraYs0H8SQcsqBVVCbZWP5MxQxRNhbsaRzQ2v64nFn8cme8URYdsQm-BqtG-X82mS4ienGVrgzuB3k0A7cw3DwUY8Xc1viMgh5zsn7Y&__tn__=H-R), consultada el 20 de junio de 2019. Se cuenta con la autorización por escrito de la exalumna para reproducir aquí estos fragmentos.



**nuestra lucha (...) pasaron los años y nosotros, los que coincidimos en esa pejescuola, entendimos que la esperanza se alimentaba de nosotros mismos.”**

#### **4.2.5 “...con este modelo sí me siento capaz..”: la capacidad que se incorpora al autoconcepto.**

Uno de los elementos fundamentales en la conformación del autoconcepto, como ya se ha mencionado, es la mirada que recibimos de otros (Chul Han, 2017). Así, si un estudiante recibió una mirada que lo vio capaz, puede incorporar a la idea que tiene de sí mismo la certeza de que es capaz. Al sentirse y saberse capaz, el estudiante puede “romper” con el destino que le parecía impuesto según las teorías de la reproducción.

Es por esto que cobra especial importancia el hecho de que los estudiantes y exalumnos hayan encontrado en su paso por el IEMS los elementos para sentirse capaces. Vinculada a esta idea, está también la percepción del éxito, pues un estudiante que se siente capaz, tendrá elementos para alcanzar lo que, a su juicio, es tener éxito. A continuación lo que al respecto nos dicen los participantes.

Dui menciona: “..**con ese modelo sí me siento capaz** porque...bueno...a mi no se me ha hecho tan difícil...bueno...que he faltado y así es algo muy diferente, pero que se me haga difícil, pues no pero sí me siento capaz de poder cumplir con las reglas y todo.”

El exalumno Bomba nos responde a la pregunta de si se considera un exalumno exitoso:

“...sí me puedo definir así, ahorita tengo un programa de radio que es mi pasión. Y enfoco mucho en el programa todas esas enseñanzas, tanto para la comunidad, porque creo que el IEMS se enfocó mucho en la gente que no había sido escuchada, en la comunidad que no tenía tantas oportunidades y se le abrieron esas puertas y además, brindarle esta calidad de educación sí te deja muchas enseñanzas...y ...la más

importante es que te enseñan a verlo en tu vida diaria, en tu vida diaria tienes que tener estas enseñanzas, que yo en lo personal las viví en el IEMS”.

En esta participación del Bomba se muestra lo que decíamos en capítulos anteriores sobre lo que se entendía por que los exalumnos fueran exitosos, con base en diversos capitales culturales. Mientras que para un enfoque de la educación empresarial eficientista, el Bomba no sería un estudiante exitoso, pues no se incorporó al sistema de producción formal, ni concluyó estudios superiores, para el Bomba, el hecho de dedicarse a lo que le apasiona y tratar de ayudar a la comunidad, lo convierte en un exalumno de éxito.

También Sabas tiene algo que decir con respecto a que se considera capaz para seguir estudiando, pero a partir de su paso por la preparatoria, adquirió elementos para darse cuenta de que lo que él quiere hacer es incorporarse al mundo laboral, una vez que termine la preparatoria. Lo dice así: “...yo me considero bueno (para la escuela) pero yo...eh..pues técnicamente nunca me ha gustado la escuela. Técnicamente ahorita vengo para acabar la prepa para ya tener un sueldo considerable que me ayude a mantenerme a mi mismo solamente.”

Por último, el exalumno AV comenta: “.. yo creo que aquí el IEMS, para mi, para mi en mi vida fue algo súper importante o sea yo creo que sí soy lo que soy pues si por los maestros, pues si por mi familia, pero yo creo que aquí te enseñan ciertas cosas que en otros lugares no. **Yo siento ya que puedo hacer lo que me proponga.**”

#### **4.2.6 El ambiente en el IEMS**

Un elemento más que los participantes identifican como de inclusión, es el ambiente de espacio seguro que tienen dentro de las escuelas del IEMS. Para algunos de ellos, ese elemento es uno más de contraste con otros modelos educativos.

Con respecto a ese ambiente en la escuela, Dui nos dice: “Ahí dentro de la escuela no (he percibido violencia), de hecho es muy tranquilo y también lo que me gusta es que no hay porros, que no hay ese tipo de conflictos de que alguien se sienta dueño de la prepa, que alguien se sienta que puede mover a todos, es algo que a mi me gusta...que el ambiente es muy tranquilo, no hay ese tipo de ambiente con porros y así...y al contrario, todos son unidos, todos buenos yo...me hablo con varios compañeros de ahí, nos invitamos a jugar diferentes deportes, y es lo que me agrada, que no hay rivalidades, entre los mismos de ahí del IEMS.”

Por su parte, Bomba nos dice:

“También la seguridad (es algo que me gusta del IEMS). Creo que los alumnos se sentían muy seguros en la institución, precisamente por los problemas porriles en otras instituciones, por la seguridad en el plantel. Creo que aquí, en lo personal nunca me pasó nada y sí se crea un buen ambiente. Por supuesto hay conflictos, pero hay conflictos muy esporádicos y sí muy aislados, son eventos aislados y muy particulares, no es como de una institución en sí. **Eso crea bastante seguridad y eso se ve reflejado en los alumnos.** En lo personal, yo hice muchos, muchos amigos muy entrañables, tanto maestros como alumnos y el ambiente que se creaba era muy bueno, tanto fuera de la escuela como adentro”.

Jimena nos comparte lo que percibía su papá con respecto al ambiente en el IEMS, que fue determinante para que la inscribiera en esta escuela: “él siempre que pasaba por aquí pues notaba que siempre hay policías, que no se ven como mafiosos los niños, que siempre están como pues cuidándolos y que no hay muchos niños afuera, que no se ven vándalos, que no está pintada, que no se ve que estén fumando, cosas así ...”

Y continúa: “la escuela es muy bonita, **el ambiente es bonito, no permiten que haya como bullying, agresiones**, los maestros son buenos, ya que la mayoría tienen maestrías o doctorados, emmm.. que te enseñan y que explican bien y que tienen asesorías”. Jimena contrasta el ambiente que percibe tanto ella como su padre en el IEMS con el de otras escuelas y nos dice: “..cuando entré a lo de Comipems, este..., me quedé en un bachilleres, pero mi papá, por lo mismo de que

es muy cuidadoso conmigo, no le gusta que esté en ambientes feos, me dice no pues es que ahí no y yo así de bueno, ya qué. Entonces pues ya no entré a eso y el quería aquí (en el IEMS) desde un principio.”

La exalumna RM también nos comparte la impresión que tenía sobre el ambiente en el IEMS: “(los profesores) siempre estaban conmigo, siempre me apoyaron, querían mucho a mi hija, este..., lo hacían todo tan divertido, los concursos y todo eso y este...yo pude entrar a todos los que pude y era tan divertido, así como declamabas y te ibas al concurso de matemáticas, aunque no ganaras (risas), pero hacías cosas que eran muy divertidas, eso enriquece bastante...”

Mientras que el estudiante Sabas nos dice al respecto del ambiente que él percibe: “...me gusta mucho la comunicación que tienen maestros alumnos, es lo que más me ha gustado de esta escuela y pues sí se me ha cambiado tanto en mi manera de ver las cosas como en lo que pienso de las escuelas. antes solo era estudiar y ahora veo una gran diferencia tanto a nivel académico como estudiantil y de enseñanza”.

Para terminar con esta parte, la exalumna CH nos comenta: “..yo estudio la licenciatura en pedagogía, pero una de las líneas de pedagogía es la educación y al yo analizar este modelo educativo con los demás bachilleratos, me doy cuenta de que este es un gran modelo educativo”.

#### 4.2.7 Aprender la solidaridad

Un elemento más que encontré en las entrevistas fue el relativo a lo relacional (la importancia de las formas de relación con el otro fue uno de los elementos que se desarrolló en la descripción de las juventudes). Así pues, comparto algunos hallazgos sobre lo que los participantes consideraron acerca de aprender a ejercer y recibir solidaridad.



Jornada de acopio de víveres para los damnificados del temblor del 19 de septiembre de 2017. Plantel Iztapalapa IV.

Dui nos comenta sobre lo que hace con sus compañeros de la escuela y cómo tiene una actitud solidaria con ellos cuando les explica cómo realizar ejercicios físicos:

“...Tenemos horas libres y salimos y compramos una torta o nos ponemos a jugar fútbol. A mi me gusta practicar lo que es la calistenia y también en parte pues yo les llevo a compartir poco de lo que sé y también les digo que si quieren entrenar algún día y saber un poco más de cómo poder llevar una calentamiento para no lastimarse y todo ..yo se los explico sin ningún problema y a veces hay compañeros que se interesan y me acompañan en la parte de atrás de la barra y ya, nos ponemos a hacer ejercicio y les explico cómo deben de llevar a cabo el ejercicio para no lastimarse, cómo es la posición...Y para que les sirva ese tipo de ejercicio, qué músculo van a fortalecer, y o sea, **eso es lo bueno del IEMS, uno aprende a compartir y no faltará alguien más que sepa algo bueno y también te lo comparta**, eso es lo bueno del IEMS...”

Dui continúa con la descripción de las relaciones que ha logrado establecer con sus compañeros del IEMS, a partir de sentirse en un espacio seguro:

“...se me ha hecho una hermandad con todos los compañeros, es que más allá de que los vea como amigos, pues ya los empiezo a ver como algo más, como si fueran mis familiares, porque los veo a diario, diario con ellos convivo con ellos diario me río, con ellos no explicamos temas que así yo no le llevo a entender de otra materia, de física, ellos me explican o algo que ellos no llegan a entender de matemáticas yo se los explico. O sea, es lo que me ha gustado que hacemos una convivencia, o sea que somos muy unidos, ¿no? A pesar de todo lo que hay así...Me ha gustado la hermandad y la convivencia o sea la unión que hemos tenido.”

Más adelante, Dui también hace referencia a los cambios que percibe en su conformación como sujeto, a partir de su paso por el IEMS y hace énfasis en aprender a establecer relaciones de solidaridad y empatía con otros:

“...sí he estado cambiado porque, bueno, a comparación de como entré, pues luego ya me volví en una persona que...que...¿cómo se podría decir? **Que comparte lo que sabe, porque anteriormente yo era una persona cerrada así, no me importaba si el de al lado aprendía o no...**nada más iba por lo mío, enfocado a lo mío y no me interesaba nada de lo que pasaba con los demás y hoy en día, pues, ya hoy **pues ya veo al compañero de al lado y le trato de compartir lo que sé** y allá él si lo llega a captar bien, pues que bueno y si no pues ya le digo: hermano, tienes que ir a una asesoría, ¿no?”

Al respecto de cómo se sintió en su paso por la preparatoria, en relación al clima de solidaridad y afecto, la exalumna RM nos dice:

“...cuando llegué ahí (al IEMS), con ese costal de problemas que traía encima. wuuuu!!! fue otro mundo: tenía amigos, mis maestros se veían muy humanos, siempre alegres, siempre escuchando compartiendo. Fue algo increíble escuchar música distinta y padre, descubrir que alguien había escrito los más hermosos poemas para que otros los hicieran suyos y los amaran, disfrutar de un concierto y ver la magia de los músicos que solo seguían los movimientos de unas manos frente a ellos, cada descubrimiento fue único y quería más, aún con todos los problemas que crecían día con día.”

Retomando la publicación de UA, al respecto de la solidaridad menciona: “...(en el IEMS) **aprendimos a ser solidarios, amorosos, nos nombramos hermanos**, nos hemos acompañado en momentos fuertes e importantes, también en fiestas y noches que no pueden ser mencionadas...”

#### **4.2.8 Perspectivas a corto y mediano plazo**

Para Dui, terminar la preparatoria sí es un elemento de movilidad social, como lo expresa cuando dice: “... si termino la preparatoria pues voy a tener seguro en el trabajo, voy a tener prestaciones, voy a tener mejores cosas, y así fue como dejé la carpintería y me metí nuevamente a estudiar”.

Dui tiene el propósito de continuar sus estudios a nivel superior: "...a mi me gustaría estudiar una ingeniería, de hecho, me gustaría este...entrar en la ingeniería que está aquí en el Esime Culhuacán...en el Poli, porque ahí uno de mis primos estudiaba y me comentó que ahí hay ingeniería." En cuanto a la conformación de los procesos de identificación de los sujetos, Dui nos muestra cómo toma distancia del estudiante de preparatoria para ir acercándose al ideal de estudiante de ingeniería, al tomar como modelo al otro que es su primo.

Esta imagen del primo como "el otro" lacaniano al cual parecerse, se ve reforzada cuando Dui nos comenta: "el ya es ingeniero (su primo), ya se recibió y todo...y me ha gustado la ingeniería y así...él se dedica a sistemas y comunicaciones, es algo que también me gustó y yo luego así iba a su casa y veía como estaba haciendo sus proyectos con diodos, resistencias y todo...y ya me explicaba un poco de lo que se iba a tratar este...su proyecto y todo para que le pudieran dar el certificado...no sé cómo se llame bien específicamente, pero que le pudieran dar el papel y ya él mismo desarrolló un proyecto en el cual a la biblioteca iban a entrar, pero ya con tarjetas, así como si fuera en el metro, como un tipo de tarjeta y su proyecto sí fue aprobado y pues fue algo que me gustaría también."

En cuanto a cómo se ve en algunos años, nos dice que preferiría llevar una vida tranquila:

"...porque anteriormente hasta se me quedaban viendo y ya buscaba pleito, buscaba decir algo y no está bueno porque te ganas problemas...luego me llegaba a ganar que cuando me metía en ese tipo de problemas ya no podía ni estar, ni pasar por los barrios de aquellos chavos ni en la calle porque ya me veían con sus amigos y me querían pegar. Y ahorita me siento bien porque como ya no soy problemático y eso, pues paso por las calles tranquilo en lugar de ya quererme pegar hasta mejor me saludan...ya paso y me saludan porque luego me ven así jugando en el parque.. o anteriormente estaba en la bicicleta, me dedicaba al..... (inaudible) que es andar en bicicleta, es un deporte, pues ahí conocí varias amigos y luego pues me empezó a gustar más ese ambiente de hacer amigos en lugar de hacer enemigos, así que me gustó más esa actitud de ser más tranquilo y así quiero estar ya..."

Con respecto a los planes a futuro, Carlos nos comenta que él quiere seguir con su formación académica y estudiar psicología en la UACM, siempre y cuando sus condiciones de salud lo permitan.

El exalumno AV nos dice con respecto a cómo influyó en su vida su paso por el IEMS: “algo muy muy importante en mi vida y yo creo que si no hubiera estado en el IEMS no hubiera terminado mis estudios de nivel medio superior, la verdad. Yo creo que seguiría por ahí, por ahí, no siendo un delincuente, pero por ahí en la vida, sin, sin, sin normas, no estuviera en una licenciatura, o sea, fuera otra persona, por eso digo que me cambió el IEMS. Cambió mi modo de ver la vida, cambió mi modo de ser, cambió mi modo de vivir la vida.”

#### **4.2.9 ¿Como vivo la inclusión en el IEMS?**

Como mencioné anteriormente cuando presenté a los participantes, me interesaba indagar si, desde su perspectiva, se habían sentido discriminados en el IEMS por alguna de sus características, ya fuera su edad, su condición económica, su aspecto o sus condiciones de salud, es por eso que una de las preguntas que les pedí a los participantes que desarrollaran fue sobre si en algún momento se habían sentido discriminados en la preparatoria. A continuación muestro algunas de sus respuestas.

Dui nos comenta: “Yo nunca he tenido ningún problema, al contrario. Se ve el apoyo...en cuestión de mi edad, nunca me ha dicho nada nadie, yo sí me siento mal conmigo mismo porque yo digo, bueno, ya soy muy grande, ellos (los otros compañeros) son jovencitos de 16, 17 hasta de 15 años y hay veces que luego si no me llego a desenvolver bien en su mundo de ellos porque ellos siguen jugando y yo ya tengo otra mentalidad de que, en lugar de jugar e irme a las canchas, ya tengo una mentalidad de mejor me voy a trabajar, me voy a sacar este...o voy a tramitar lo de mis papeles así para otro trabajo...o así ando pensando en otras



cosas, ya no ando pensando en desastres ni así...me estoy centrando un poco más en otras cosas que produzcan...más que nada por mi edad, porque yo ya viví todo lo que ellos están pasando..."

El Bomba por su parte, refiere no haber sentido esa discriminación más que por algunos profesores, pero esa actitud no fue la regla general y él significó esas actitudes de discriminación como problemas que tenían los otros, los que lo discriminaban:

"inclusive (tuve) maestros que no tuvieran afinidad conmigo, ni en apariencia, ni en gustos ni nada, esas personas que me aceptaban también fueron las que me ayudaron a entender que **las personas que me marginaban era por su contexto, por lo que ellos pensaban y habían vivido entonces**. Y, por supuesto, era por sus demonios y por todas sus creencias. Las personas que sí me aceptaban como era, tan diversas y de mundos tan diversos y de gustos tan diversos, me ayudaba a mí a entender esa parte, ¿no? no necesariamente tenía que tener cosas afines con alguien como para ser aceptado ni mucho menos yo aceptar a las personas, que solo por el hecho de ser personas podíamos compartir cosas ... y eso, en lo personal, me ayudó mucho a poder separar las personas a las que no les caía bien o que me marginaban. Entender el porqué era ya no generalizar, ya no decir: "todos los filósofos del mundo no les caigo bien", no, ya era cierta persona nada más y entendías porqué."

Carlos tampoco sintió ningún problema de discriminación frente a su estado de salud, al contrario, dice que los maestros lo apoyan y le permiten faltar a clases y ponerse al corriente después, cuando debe ausentarse para acudir a sus tratamientos médicos, "casi no he comentado bien que faltó por equis cosas, pero pues hasta ahorita no me han dicho nada (los profesores) que por qué faltó o equis cosa."

La exalumna RM por su parte, nos comenta que el hecho de que el Coordinador del plantel accediera a que ella acudiera a clases con su hija, le permitió permanecer y concluir sus estudios de preparatoria, "...sí, si me quedé (en el sorteo para ingresar) y ya todo fue padre y ya de ahí, y ya lo único es que tenía a Karla. Entonces fui a hablar con el Coordinador para decirle que si no había ningún problema, porque no tenía dónde dejarla y ya, eeehh... me dijo que no había ningún problema, nada más

si llora te sales (del salón)...”. Ella no sintió actitudes de discriminación por ningún miembro de la comunidad ante su condición de que era madre y acudiera a clases con su pequeña hija, al contrario, comenta que varios de sus compañeros y maestros la apoyaban para cuidar a Karla, su hija, cuando se requería.

VN, exalumno, distingue que un elemento de inclusión educativa en el IEMS, al que menciona de manera textual, es la incorporación de materias de humanidades y artes, pues son la oportunidad para desarrollar otras habilidades, principalmente para estudiantes que no tuvieran facilidad para las matemáticas o las ciencias, “...**al incluir estas dos materias (música y artes) hay una inclusión de capacidades**, puesto que no todos tenemos las mismas capacidades y aptitudes al poner estas dos, dices: ok, no estoy entre la física, no estoy entre la matemática, pero me gustan mucho las artes plásticas, me gusta la música, me gustan las artes y entonces es una forma de inclusión. **El modelo educativo IEMS es incluyente.** “

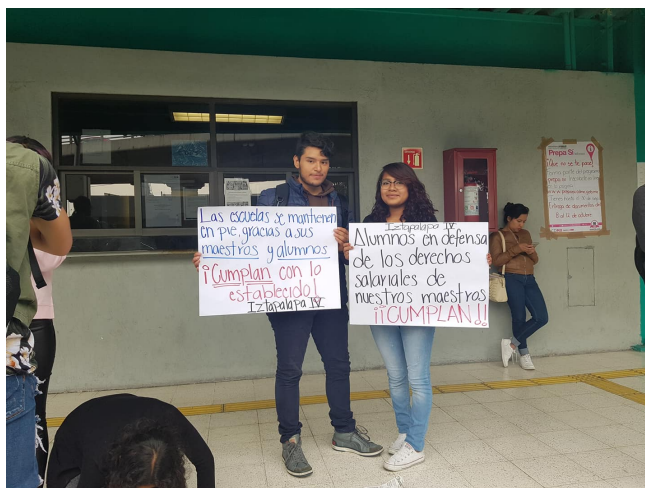
Por su parte, el exalumno HS comenta: “..recuerdo mucho que un consejero de la secundaria me dijo: “hay una escuela a la que entran sin examen, una escuela para rechazados de la UNAM”, de nuevo estructurando el poder. Porque si pensamos un poco en el examen del Comipems, pues las preparatorias de la UNAM son las más solicitadas y el Poli, y si lo piensan todo van en estructuras verticales, te colocan en función de un número” .

Más adelante, HS identifica la forma de evaluación cualitativa en el IEMS frente a las calificaciones, como un elemento de inclusión: “...estas preparatorias son como decía Platon “el ascenso de la caverna”, son como ese liberarte de las cadenas, son liberarte de la perspectiva que quieren que tu veas, que quiere el sistema: como tú eres el de 6 entonces mereces menos que el de 10. Y no, no es así, no podemos comprar este discurso y esta preparatoria no les compra el discurso. “

La exalumna CH menciona que el que los certificados de preparatoria tengan una calificación mínima de 8, coloca a los estudiantes en condiciones para continuar con sus estudios de licenciatura, si así lo desearan, lo cual puede ser interpretado como un elemento más de inclusión: "...si ustedes (los estudiantes asistentes al foro) quieren participar en una universidad, el mínimo es 7.4 y 7.5 y ustedes tienen esa ventaja de que aquí (en el IEMS) su certificado sale a partir de 8. Si dan su mejor esfuerzo, tienen la oportunidad de sacar de 8 en adelante, y pueden participar para entrar a una institución superior."

#### 4.2.10 El compromiso social que se adquiere en el IEMS

Para autores como Pasillas (2012) y Bleichmar (2008), es posible generar cambios en las moral social y, por ende, en la estructuras socioeconómicas, siempre y cuando se logre que los sujetos tengan un compromiso social a partir de construir relaciones más solidarias, basadas en la ética de aprender a mirar a los otros. En este marco que me interesa resaltar que los estudiantes que pasan por el IEMS tienen un compromiso social con la comunidad.



Estudiantes del plantel Iztapalapa IV portando carteles en apoyo a una demanda de los profesores, en 2019.

Este compromiso social e interés por las cuestiones políticas de su comunidad se ven reflejados en el tema del problema eje del exalumno Bomba: “..fue de la visión política de los tojolabales, una comunidad maya, en comparación con principios bolivarianos de América Latina, y... ese proceso del IEMS me hizo tomar muy buenas decisiones en mi vida, por el aspecto crítico. De entrada, ahí fue donde yo aprendí a asumir responsabilidades, a asumir consecuencias y creo que **me hice más valiente y consciente, también vi la realidad de una forma más crítica**, que no solo el hecho de gritar está bien, ¿no? Sino de antemano saber por qué lo haces, encontrar los porqués de tus acciones **fue algo que descubrí durante todo el proceso del IEMS y fue un cambio enorme en mi vida.**”

Bomba identifica esos aspectos de su formación en otros de sus compañeros del IEMS: “... muchos compañeros que yo tuve y que a la fecha platico con ellos, ya terminaron sus carreras son gente muy exitosa, y algo que sí puedo darme cuenta es de que la gran mayoría tiene una consciencia de cuál es su visión y su postura ante la vida, cosa que no he visto en otras escuelas...”

Cuando le pregunté que a qué posturas ante la vida se refería, Bomba respondió: “de que no son entes apáticos en la sociedad, sí toman una postura, sí les mueve el hecho de investigar para tomar una postura y defienden esa postura...estar en el IEMS logró una transformación de los compañeros que yo había visto que eran muy apáticos, muy callados, muy herméticos. Ahora he visto, lo cual me sorprende mucho, cómo defienden, cómo argumentan, en lo que se mueven, en los proyectos que tienen en sus vidas, **la solidaridad con la que se manejan ante su comunidad o sea, son cosas que yo no había visto y que sí las vi después de que egresaron del IEMS.**”

También Carlos menciona ese interés por los problemas de los demás cuando nos dice que la razón por la que le gusta la psicología es “porque más que nada se

dedican (los psicólogos) a apoyar a la gente que lo necesita y con ciertos problemas de la cabeza o con ciertos problemas psicológicos”.

El exalumno VN comenta respecto a lo que él considera que se enseña en el IEMS “...porque solamente así (adquiriendo una formación crítica) tú te vas a formar y porque **solamente así es como vamos a formar una sociedad incluyente y una sociedad tolerante**”. Con esta última afirmación, VN muestra la necesidad de construir una sociedad distinta.

El exalumno CE considera que “... sí es responsabilidad de las nuevas generaciones el defender nuestro modelo educativo y hay dos formas, una, siendo muy buenos estudiantes, de excelencia y la segunda es salir afuera y compartir esa experiencia de qué se siente y qué aprendieron en esta escuela”. Es decir, CE considera que parte del compromiso social de los estudiantes es mostrar, con hechos, que el modelo del IEMS funciona.

El también exalumno HS concede importancia a las actividades en apoyo a la comunidad, “... empecé a involucrarme con otros compañeros para otras cosas, jamás pensé que iba a involucrarme para dar pláticas de filosofía para niños en comunidades rurales, dar clases para preparar jóvenes de bajos recursos para poder entrar a la preparatoria, puro amor al arte.”

HS continúa, refiriéndose a la preparatoria del IEMS, “...son una ventana distinta para mirar al mundo y la responsabilidad de quien estudia en estas preparatorias es voltear, decidir salir de la caverna (de Platón), decidir entender cómo funciona de verdad el mundo y entender ese discurso que nos han vendido a todas y todos y ese es el problema también con los que critican estas preparatorias, que quieren mantener el mismo esquema y es su responsabilidad valorizar **un proyecto que nace dentro y para el pueblo, para mejorar la realidad de todas y todos.**”

HS insiste en la idea de que la formación académica debe ser puesta al servicio de los demás, pues

**“...de qué sirve acumular estos estudios, si no puedo utilizarlos para cambiar la realidad en la que vivo, y creo que esa es una piedra angular para cambiar: uno, nuestra realidad y dos, la realidad del IEMS, porque sí podemos llevar lo que estudiamos en los salones a las calles y apropiarnos de esos espacios.** Por ejemplo, hay un proyecto que creo que fue en Colombia, que se llama “arquitectura urbana” y es de un sujeto que empezó a migrar y en los puntos donde había más tensión del crimen organizado, en las rutas de migrantes, decidieron organizar una especie de banqueta cultural con danzas, talleres, comedores comunitarios y lograron disipar de manera significativa al crimen organizado que secuestraba a las oleadas de migrantes, si pudieramos hacer un proyecto así y esa solo es una opción”.

Concluye el mismo HS al respecto “imagínate, de la gran cantidad de materias del IEMS, **llevar lo que sabemos hacer como estudiantes y como personas, como personas con saberes y con talentos y que se están formando, a las calles y sobre todo a las calles y a lugares en los que sabemos que ocurren cosas como aquellas, no solo podemos cambiar la perspectiva de lo que tenemos en estas escuelas, podemos cambiar la realidad que estamos viviendo y podemos alterar de manera significativa el rumbo hacia donde nos dirigimos...**”

También la exalumna UA nos dice de su paso por el IEMS: “...Y estamos ahí (en la toma de protesta de Andrés Manuel López Obrador), para agradecer a ese “hombre peligroso” la oportunidad que nos dio de estudiar, en una escuela con excelentes maestros, **nos ayudó para dejar de ser parte las listas de rechazados.** Sus ideas siguen ayudando a nuestras familias con una beca por ser ancianos, discapacitados, estudiantes o madres solteras (...) y para nosotros es importante, estamos juntos, nosotros los que nos hemos llamado amigos, caminamos rumbo a casa libres, con alegría, gritando consignas, y esta vez no hay violencia, granaderos, represión, petardos, miedo, empujones, golpes, rabia. **Tenemos esperanza.**<sup>65</sup>”

---

<sup>65</sup> <https://www.facebook.com/memories/?source=bookmark>, consultada el 18 de junio de 2019.

## **A modo de conclusión**

Con base en los elementos descritos sobre la percepción de los participantes en el sentido de que el IEMS es un modelo incluyente, propusimos la categoría de ***inclusión excluyente***, como una característica del IEMS que da cuenta de la tensión entre los elementos de exclusión educativa, como pueden ser la actitud de los maestros, el registro simbólico del uso de la autoridad, el no tener elementos para tratar la diversidad y no llevar a cabo actividades que permitan la reflexión de asuntos vinculados a la otredad, la inclusión, y el capital cultural. También podemos mencionar acá la normatividad que pone trabas al avance de cada estudiante a su propio ritmo, entre otros aspectos.

Como se podrá observar, en el IEMS conviven en tensión elementos que los participantes pueden percibir como mecanismos de inclusión y exclusión educativa. Cabe destacar que se hace esa dicotomía para efectos de un análisis y que en la cotidianidad del IEMS hay matices y entrecruzamientos.

También es pertinente mencionar que hay elementos que, dependiendo de lo que le representan a los participantes, pueden ser tanto de inclusión como de exclusión. Un ejemplo de esto es la diferencia de capital cultural y habitus entre profesores y estudiantes. Para los primeros, dado que los estudiantes no son sus “herederos”, podría traducirse en prácticas excluyentes de manera no intencional. Sin embargo, para algunos de los participantes, como es el caso de Bomba y RM, justamente la diferencia de capitales culturales y habitus con sus profesores fue lo que les permitió construir perspectivas de vida diferentes.

Esa construcción conformó un desafío al “Gran Otro” foucaultiano y al determinismo de las teorías de la reproducción que señalan que los participantes, al provenir de grupos y clases con cierto capital cultural y habitus, no tendrían posibilidad de aspirar a continuar y concluir una carrera universitaria, como en el caso de RM o

bien, como refiere el Bomba, sentirse satisfecho con las actividades que ahora realiza, además de haber adquirido consciencia social.

En síntesis, para la construcción de la categoría ***inclusión-exclusión***, se tomaron en cuenta:

1. Las categorías de análisis propuestas por autores como Bourdieu (2012 a y 2012 b), Foucault (1998), Willis (2008) y Zizek (1992).
2. Las narrativas de los participantes, tanto de los estudiantes, como de exalumnos y profesores,
3. Mi propia experiencia como docente del IEMS.

Será a partir del Capítulo V donde encontremos la fundamentación teórica de los elementos de inclusión, cuando podamos identificar que los estudiantes se sienten reconocidos en sus necesidades, como lo plantea y desarrolla Pasillas (2012).



## Capítulo V. Del sujeto a la sociedad: Las posibilidades de transformación.

*“Pero las escuelas, como organizaciones comunitarias, todavía podrían jugar un papel significativo en la construcción de un capital social a nivel local y en la creación de enlaces con los movimientos sociales más amplios” (Henry, et. al, 2007, p.116)*

*“Entonces empecé ahí poco a poco a reflexionar sobre lo que pasaba y conforme estudiaba y conocía maestros, empecé a tener palabras para decir lo que sentía y lo que pasaba y empecé a cambiar”. (HS; exalumno)*

*“L: Si tuvieras que resumir tu paso por el IEMS, ¿qué dirías?  
Lo único que diría es: muchas gracias por la experiencia, muchas gracias por dejarme vivirla y con nada podría agradecer la evolución que yo tuve. (Bomba, exalumno)*

### Introducción

En este capítulo presento algunos rasgos del IEMS que lo hacen ser una alternativa esperanzadora al papel de la escuela, para lo cual, se toman como base los trabajos de Sklair (2005) para una aproximación a la alteridad. Se revisa la propuesta de una “ética de la compasión” de Melich (2010) como una forma de construcción de colectividad y el concepto de “asimetría responsable” (Bleichmar, 2008) que posibilitará un cambio en la moral social.

También proporciono elementos para analizar la conformación del docente en el capitalismo y su importancia para la constitución de la mirada del otro. Más adelante abordaré la diversidad en la escuela como un mecanismo para garantizar la inclusión educativa, así como la evaluación formativa como uno de los momentos más importantes del IEMS para lograr una mirada que haga que los estudiantes se sientan mirados y capaces.

Por último, presento la importancia de la lucha por el reconocimiento (Pasillas, 2012) como el elemento indispensable para no generar heridas morales y para la

constitución de otra sociedad con reglas que promuevan el goce de derechos para todos.

Es importante hacer énfasis en cómo, al modificar la mirada que el estudiante tiene de sí mismo, a partir de la mirada de *otros*, éste puede aprender a construir relaciones humanas basadas en la solidaridad, la empatía, la inclusión y cómo esa modificación de la ética social puede tener repercusiones en el cambio de leyes, lo cual, en última instancia, podría sentar las bases para la transformación de las condiciones socioeconómicas para una sociedad más justa.

### 5.1 Esquema de la escuela como institución transformadora

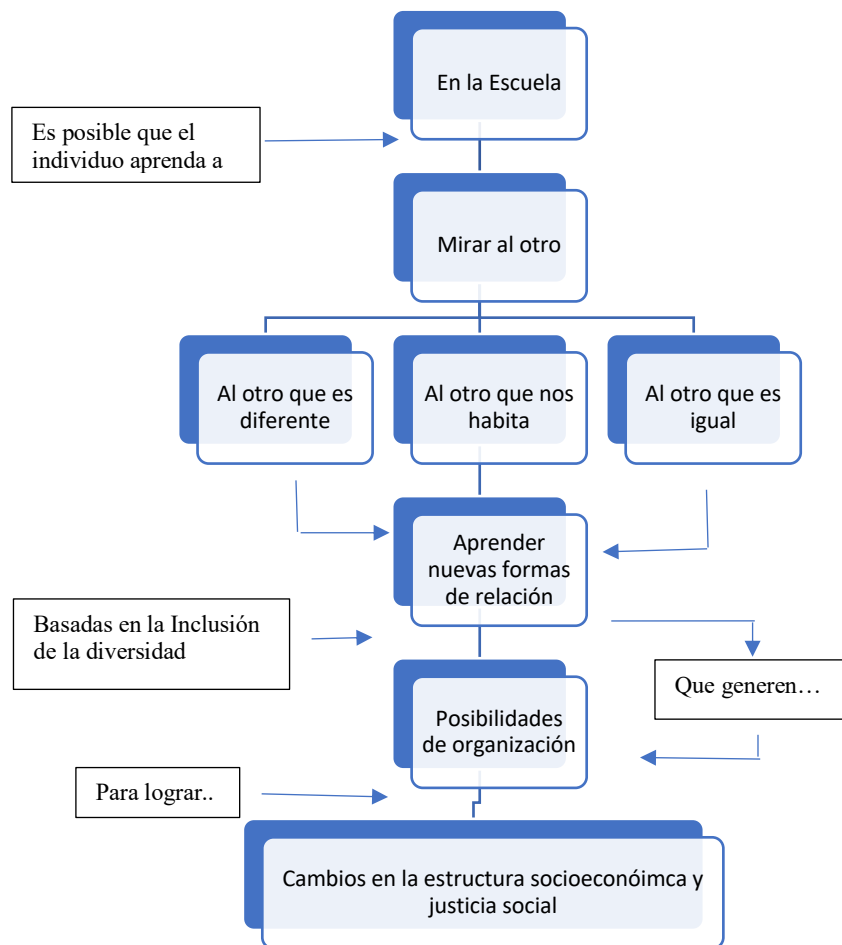


Imagen 6. La escuela como institución transformadora (Elaboración propia)

Complementando el enfoque en los dos capítulos anteriores, en el que se describe cómo se conforman los procesos de identificación a partir de la estructura socioeconómica, lo cual podría tener como consecuencia que la escuela se convirtiera no sólo en un espacio reproductor del estado de las cosas sino en uno transformador de la subjetividad estudiantil, en este capítulo, tomando un enfoque dialéctico, se invierte la estructura y se describe cómo, a partir de modificar las relaciones en la escuela, se pueden lograr cambios en la estructura socioeconómica para lograr la justicia social.

Es en la escuela, en este caso, en el IEMS, en donde el estudiante puede aprender a mirar a otros y a ser mirado (Chul Han, 2017), mirar al otro que es diferente, al otro que es igual a nosotros y al otro que nos habita. Esa mirada pasa por la necesidad de reconocimiento (Pasillas, 2012) para la conformación del autoconcepto: no puedo sentirme amado si no hubo una mirada amorosa, no puedo sentirme capaz si no recibí una mirada que me viera capaz.

Ese aprendizaje sobre mirar al otro puede ser realizado en la escuela, replanteando las formas de relación, en particular entre los profesores y los estudiantes. Es en la escuela donde se puede aprender sobre la diversidad y la inclusión que generan posibilidades de organización para lograr cambios en la estructura socioeconómica y alcanzar la justicia social.

Giroux (1985), haciendo una crítica a las teorías de la reproducción, nos propone que una forma de hacer el viraje al papel reproductor de la escuela es precisamente el considerar que los estudiantes y los profesores no son sólo una masa de peones de ajedrez, reproduciendo mecánicamente su papel de forma pasiva, sino que son seres humanos que interactúan, que sufren, que sienten ternura, enojo y otras emociones y que pueden aprender a establecer relaciones entre ellos que escapen a la vigilancia del sistema (de ese Gran Otro lacaniano).

## 5.2 Una mirada a la alteridad

Una perspectiva de la *otredad* nos la proporciona el filósofo Carlos Sklair (2005), quien nos invita a cuestionarnos si “el otro” o la alteridad está relacionada con un incompleto que debe ser completado, según nuestro imaginario. Esto es pertinente en el caso que nos ocupa, pues en el IEMS, aunque los estudiantes se sienten tomados en cuenta y reconocidos, hay profesores que los miran incompletos, aunque también hay otros que los miran como sujetos autónomos y críticos, según podemos encontrarlo en el trabajo de Álvarez (2019). La Institución, por su parte, considera a los estudiantes “como individuos autónomos y críticos con la capacidad de asumir retos y ser responsables de sus actos.” (IEMS, 2006: 47)

Para Sklair (2005), es incorrecta la idea de que la escuela cumple la función de completar algo que está ahí incompleto y que merece ser completado. Es en este sentido que cuestiona la aproximación a la alteridad deficiente como algo incompleto, que no puede ser por sí misma considerada como normal, “si mirásemos a los niños y niñas de clases populares, a los jóvenes, o a los indios o a las mujeres, o al extranjero, entre muchas otras figuras de alteridad, todas ellas como incompletudes, entonces el argumento de la completud es aquello que sirve para argumentar para qué sirve la escuela: sirve para completar al otro.” (Sklair, 2005:9), de acuerdo con Lacan (1969), una completud provisional, porque el sujeto siempre está en falta, en incompletud constitutiva pero por ello mismo, esta falta puede llevar a nuestros estudiantes, al nivel superior, en tanto ideal del yo que modifica su perspectiva cuando se identifican con docentes universitarios del IEMS.

Lo mismo sucede con el argumento del futuro, se considera a la infancia (y a la adolescencia), no como una condición de existencia en sí misma, sino como una especie de temporalidad que debe ser sobrepasada (y padecida, pero que se curará con el tiempo, añadiría yo). Es decir, se tienen la mira puesta en el futuro, en el futuro trabajo, en el futuro desarrollo, en el futuro individuo y no se considera que el sujeto está viviendo un presente, un presente que tal vez no se parezca o quiera

parecerse en nada al futuro que le estamos fabricando e imponiendo desde fuera, es decir, de acuerdo con nuestro imaginario predeterminado.

Esta idea de alteridad incompleta tendrá como una de sus consecuencias la lógica de la explicación-comprensión: Los profesores están para explicar, los estudiantes para comprender, argumento que implícitamente propone que el estudiante es incapaz de construir las explicaciones por sí mismo, conformándose el binomio en explicador-incapaz. Este proceso deviene en el empequeñecimiento del otro, al asumir que es incapaz de construir la explicación.

Hasta aquí hemos presentado tres ideas relacionadas con la función de la escuela, vinculadas con la alteridad: el de la incompletud, la fabricación del futuro y la lógica de la explicación/comprensión, mismos que parecen ser rígidos e inherentes a la escuela.

Al respecto, vale la pena recuperar la opinión que tiene el mismo Sklair (2005) sobre la llamada “educación especial” con base en la distinción de lo normal y lo anormal. En ese sentido, propone “la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo correcto, un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro anormal, además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo normal, a la justa medida”. (Sklair, 2005:7)

Esto debemos de tenerlo presente, sobre todo porque en el IEMS, dado que el mecanismo de ingreso es por sorteo, hemos tenido en nuestras aulas estudiantes que tienen ciertas dificultades de aprendizaje o que han sido diagnosticados con alguna condición que les impide el desarrollo “normal” que supuestamente alcanzan otros estudiantes. Parte de lo que debe ser revisado en el IEMS es qué formación tenemos los profesores para atender a esa diversidad de manera adecuada.

Es pues pertinente revisar algunos puntos de vista sobre las “diferencias” en la educación: desde lo “extraño” hasta lo anormal, los diferentes son una construcción, una actitud, de separación y de disminución, las diferencias son presentadas como positivas o negativas a la norma, y sirven para separar, con una connotación peyorativa:

“...es ese diferencialismo el que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género, que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial, que el niño o el anciano sean considerados el problema en la diferencia de edad, que el joven sea el problema en la diferencia de generación, que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etcétera. La preocupación por las diferencias se ha transformado, así en una obsesión por los diferentes. “ (Sklair, 2005:15)

Es en este contexto en el que se plantea la necesidad de abordar la “cuestión del otro”, relacionada con la mismidad, más allá de modificar exclusivamente el lenguaje.

“El uso del lenguaje que incluya al otro no trae consigo un cambio en la relación de alteridad, no produce necesariamente ningún embate, ningún conflicto, ni inaugura nuevas miradas en nuestras propias ideas acerca de quién es el otro, de cuál es su experiencia, de qué tipo de relaciones construimos en torno de la alteridad, y como la alteridad se relaciona consigo misma. Por el contrario, perpetúa hasta el hartazgo el poder de nombrar, el poder de designar y la distancia con el otro.”(Sklair, 2005:15)

Sklair (2005) propone que en las escuelas se promueva la integración, a través de un cambio en el sistema político, cultural y educativo que ha sido tradicionalmente excluyente. Me pareció pertinente mostrar una visión que se aleja de lo que presentamos en capítulos anteriores, en el sentido de que es, precisamente porque el ser humano nunca es completo, que hay la posibilidad de modificar el registro simbólico que los estudiantes tienen de sí mismos. Es en ese juego de identificaciones con lo nuevo que quieren llegar a ser y el distanciamiento con lo que ya no quieren ser, en donde es posible que el estudiante construya una imagen de sí mismo de que es capaz y de que es posible transformar el estado de las cosas.

### **5.3 Ética de la compasión como base para mirar a otros.**

Melich (2010), en su *Ética de la Compasión*, nos recuerda que nadie nace solo, en correspondencia con lo que señala Butler (1997), en el sentido de que todo ser humano llega con una red que lo recibe. También aborda la diferencia entre lo humano y lo inhumano, haciendo énfasis en la idea de finitud y de la consciencia que tiene el ser humano de esa finitud, que esa consciencia nos hace ser vulnerables y frágiles, pues siempre estamos ante la posibilidad de la contingencia, el mismo Melich lo expresa así: “Por nuestra condición finita y vulnerable, nos pasamos la vida buscando refugios físicos y simbólicos. Somos seres necesitados de consuelo que andamos a la búsqueda de “cavernas”, seres que no podemos sobrevivir si no es resguardándonos, aunque sea de forma frágil, de los peligros y de las trampas que nos tiende el mundo” (Melich, 2010:14).

Según los testimonios de los participantes, que se abordaron en el capítulo anterior, el IEMS es una escuela en donde los estudiantes encuentra ese refugio físico y simbólico, físico en tanto el ambiente es seguro y libre de violencia física (donde no hay bullying ni porrismo) y simbólico en cuanto el estudiante se siente reconocido y aceptado.

Melich (2010) nos dice que no se puede hallar ese refugio en el gnosticismo, puesto que en él, se propone una renuncia al cuerpo y a las relaciones con los demás, lo que tiene como consecuencia la incapacidad de la compasión y el menosprecio de lo corporal y, en consecuencia, un menosprecio al otro. Justamente la ética de la compasión se opondrá al gnosticismo. El ser humano es ambiguo y la vida misma tiene por definición contrastes: felicidad y dolor, alegría y tristeza, angustia y serenidad, y esa ambigüedad es parte de la vida misma. Así, el planteamiento gnóstico que propone superar la ambigüedad, propondría en consecuencia, la disolución de lo humano “en pocas palabras, no hay humanidad porque haya

bondad, moral o justicia, sino al contrario, porque siempre hay bondad, moral o justicia aparecen, bajo la forma de una presencia inquietante, el mal, la inmoralidad y la injusticia...uno no es humano porque sea una buena persona, sino porque nunca lo es completamente.” (Melich, 2010:15)

En el mismo tenor está Laclau (2002) cuando dice que una posición hegemónica trae consigo, necesariamente, su exterior constitutivo, que se le contrapone y que la combate. De esta forma, nunca podemos encontrar un ser humano completo, pues éste siempre estará en falta. La finitud también puede interpretarse como la relación con los demás, con el mundo y con nosotros mismos, el mundo mismo está cambiando y siempre es ambivalente, así, “no somos buenos ni malos por naturaleza. Lo que somos es seres culturales, que llegamos a un mundo ambivalente, un mundo que se está haciendo y que nunca está completamente terminado.” (Melich, 2010:15)

Justo por nuestra condición de finitud, existimos en función de otras categorías y en función de la relación con lo demás, nos caracteriza lo circunstancial y lo preposicional, lo relativo y lo dativo, lo frágil y lo contradictorio. Hago énfasis pues, en la importancia de la relación con los demás como condición de nuestra propia existencia, en el caso concreto que nos ocupa, vale la pena apuntar lo que les significa a los estudiantes del IEMS su relación con otros, con los otros que son sus profesores y con los otros que son sus pares, sus familiares y todas sus redes de socialización.

El ser humano está entonces, en constante tensión entre lo heredado y lo deseado y busca la reconciliación entre el mundo y la vida, reconciliación que no puede ser posible, porque el deseo no se conoce, razón por la cual sufrimos. En palabras de Melich,

“...no sufrimos solamente porque sepamos que nuestra vida es finita, porque seamos conscientes de que tarde o temprano tengamos que morir, porque nuestra vida sea breve



y contingente, porque estamos sometidos al poder del azar y a los avatares del tiempo, también sufrimos porque no controlamos nuestras vidas, porque no podemos evitar los afectos y las pasiones, porque no estamos fijados del todo, porque vivimos en fractura, porque somos siempre “en despedida”, porque deseamos algo que no sabemos que es y porque nunca podemos saciar el deseo.” (Melich, 2010:20)

El deseo es la fuente de sufrimiento porque provoca una fractura entre la herencia y el anhelo, o dicho de otra forma, entre el mundo y la vida. El ser humano no puede ser fiel a su pasado, a su tradición, a su herencia. La coherencia y la congruencia no son atributos humanos, pues el ser humano siempre está en huida, en deserción. En este punto, pareciera que de pronto cobran sentido las siguientes frases; la de Joaquín Sabina cuando dice “mi manera de comprometerme fue darme a la fuga”<sup>66</sup> y la de Serrat “porque la quería, se fue para siempre, quiso poner a salvo aquella imagen, no confiaba en él y quiso asegurarse...”<sup>67</sup>.

Melich presenta la concepción del ser humano como cuerpo, como corporeidad, como espacio y como tiempo. Esto es importante, porque el practicar una ética de la compasión, necesariamente se debe concebir al ser humano como ser corpóreo. Esta última concepción de ser corpóreo es pertinente para este trabajo, puesto que los participantes en esta investigación, se sienten cercanos y acompañados por sus profesores del IEMS, y esta cercanía es consecuencia posible por los espacios físicos que comparten profesores y estudiantes en los cubículos y en los salones de clases.<sup>68</sup>

Melich aborda la noción de “contingencia”, referida a algo que nos sucede, a la sensación de que el universo no nos necesita, de que no somos indispensables, la contingencia es una experiencia que se vive, es pasión, es algo que perturba e irrumpe, otra vez retomando a Laclau (2002) y también puede ser entendido como *lo real* zizekiano, que ya fue tratado en el capítulo anterior de este trabajo.

---

<sup>66</sup> Canción “Viudita de Clicquot” del álbum “Vinagre y rosas”.

<sup>67</sup> Canción “Porque la quería” del álbum “En tránsito”.

<sup>68</sup> Esos testimonios fueron presentados en el capítulo IV, en el apartado de “Relación con los profesores”.

La contingencia irrumpe y nos desvía de nuestro proyecto de vida, esa contingencia puede ser el nacimiento, el amor y la muerte.

Melich nos propone **la ética de la compasión** como una forma de protección, como una forma de soportar el dolor de la contingencia, sin recurrir a los mecanismos místicos, metafísicos y tecnológicos.

“La ética se configura como una praxis de dominio de la contingencia, del sufrimiento, de la beligerancia, del mal. Es a lo que me refiero con la expresión **ética de la compasión**, porque la ética configura espacios de cordialidad que hacen posible que, sin necesidad de recurrir a mecanismos metafísicos, podamos dominar (provisionalmente) los aspectos de la finitud que nos asaltan y sobrecogen en cada trayecto espacio-temporal.” (Melich, 2010:36)

He aquí la importancia de la posibilidad de construir relaciones éticas en los espacios del IEMS, en la que los estudiantes puedan sentirse acompañados y desarrollar formas de relación más solidarias, pues es así como ellos podrán soportar ese dolor de la contingencia.

#### **5.4 La asimetría responsable para la construcción de una nueva legalidad.**

Complementando lo que nos plantea Sklair sobre educar para el presente y no para el futuro, Silvia Bleichmar (2008) propone que hay que educar para el futuro, pero para un futuro que está en construcción, puesto que educar para el presente supone que quien educa está en una situación de profundo desánimo, además de que se trata de construir un futuro que aún no está, a partir de recomponer la confianza en el futuro a partir del conocimiento que implica a las escuelas.

En este sentido, Bleichmar (2008) concede un papel relevante y primordial a la escuela como una institución en la que se puede recomponer esa confianza y que se aborden en ella no sólo contenidos académicos, sino actitudes de solidaridad.

Esta idea es pertinente, porque uno de los propósitos de este trabajo es mostrar cómo el IEMS sí se representa a una institución como la que describe Bleichmar, en la que es posible provocar cambios en las actitudes de los estudiantes dirigidos a la confianza y el cambio para un futuro mejor.

En este punto, es pertinente señalar otra idea que puede complementar este planteamiento, hecha por Sáenz de Cabezón<sup>69</sup>, quien propone que no es suficiente con educar a los estudiantes “para el futuro”, sino que sostiene la idea de que hay que educarlos *en* el presente y *para* el presente, dado que el conocimiento, en particular de las matemáticas, puede producir un placer estético el cual se vive en el momento mismo en el que ocurre el aprendizaje y que plantear que los contenidos académicos que se abordan en la escuela se utilizarán en un “más adelante” incierto, confiere al conocimiento un carácter meramente utilitario.

Considero que ambas posturas, aparentemente contradictorias, en realidad son complementarias, puesto que, mientras que esa autora argentina se refiere a actitudes, valores y ética, Sáenz de Cabezón habla de los contenidos académicos de los cursos.

Continuando con Bleichmar (2008), la escuela cumple una función que no puede ser reemplazada por la tecnología: la producción de subjetividad. Esa construcción de la subjetividad debe considerar la diferencia entre moral y ética, asumiendo que la ética “está basada en el principio del semejante, es decir, en la forma con la que yo enfrento mis responsabilidades hacia el otro. La ética consiste en tener en cuenta la presencia, la existencia del otro, mientras que la moral es un conjunto de formas históricas de las que se van tomando los principios con los cuales se legisla”. (Bleichmar, 2008:4)

---

<sup>69</sup> Profesor de matemáticas en la Universidad de la Rioja, España, divulgador de las ciencias.

La autoridad no se puede ejercer sin derecho moral y, según esa autora hay dos formas de ésta, la primera es la que se pretende imponer desde el punto de vista de la puesta de límites y la segunda, la que se plantea desde el punto de vista de las identificaciones internas<sup>70</sup>, con la legislación que trasmite aquel que tiene derecho ético a hacerlo. La autora presenta cómo ha sido la ley en diversas culturas, en particular en la Alemania nazi, en las que una de las formas de impunidad era la invisibilización de la víctima. Otro ejemplo que aborda, que me parece de lo más actual en nuestro país es el siguiente:

“Esto es lo que ha pasado con los excluidos, por eso se enoja tanto la clase media cuando aparecen en las calles, porque en realidad el deseo es “metamos la basura debajo de la alfombra”. Mientras están en la villa, no importa, el problema es cuando aparecen en el medio de la ciudad, entonces, invisibilicemos a las víctimas, a tal punto esto es inmoral, que lo que corresponde a una tarea del Estado- que es asistir a aquellos que están en situaciones precarias- es vivido como una tarea de caridad a costa de los bolsillos de los pudientes, por lo tanto, a la infamia de tener que asistir a seres humanos que están reducidos a su bio supervivencia, se agrega la infamia de considerar que eso es un acto de caridad y no una responsabilidad colectiva que nos compete”.(Bleichmar, 2008:5).

En el marco de este trabajo, pretendo mostrar las tensiones entre elementos tanto de inclusión como de exclusión que se dan en el IEMS, podemos traer aquí lo que fue presentado anteriormente, en el que algunos profesores consideran que el atender a sus estudiantes y facilitarles la inscripción a otros semestres es un acto de caridad o que hacen un favor a los estudiantes, como hallamos en el Capítulo IV en la instantánea de la maestra de Lengua y Literatura: “...Desde el semestre pasado que la niña reprobó materias, la mamá la quería sacar de la escuela y llevársela con ella para que aprendiera a hacer aseos. Yo le insistí a la mamá para que no la sacara y **le di la oportunidad** de volver a inscribir las materias que reprobó, pero la niña no *me respondió*. Por eso está bien que ya no le des oportunidad y mejor que su mamá se la lleve para que vea lo que cuesta ganarse el dinero”.

---

<sup>70</sup> En el capítulo anterior mencionamos cómo, a través de procesos de identificación de los estudiantes del IEMS con los profesores, se da esa posibilidad de identificación interna y construcción de una nueva subjetividad.

En este capítulo afirmo que a partir de un cambio en la forma de relacionarnos con el otro es que se pueden alcanzar modificaciones a las leyes que busquen la justicia social, al respecto, Bleichmar (2008) nos señala que hay dos tipos de legalidades en las que se podría educar en una escuela, la primera, que tiene que ver con la ética universal, respecto a la función del semejante y la segunda, que tiene que ver con formas acomodaticias. Ella argumenta que se debe educar en la primera de estas posiciones. Para lograr esa educación **hay que creer en la palabra del otro, confiar en el otro**, lo cual es particularmente difícil porque en la historia reciente, la confianza en la palabra de los otros ha sido sistemáticamente traicionada. Es en las escuelas en donde se deberá recomponer esa confianza.

Es pertinente diferenciar entre dos tipos de normas: la arbitraria y la necesaria. La primera está definida por la autoridad, mientras que la segunda está definida por una legislación que pone en el centro el derecho o la obligación colectiva: “te obliga a ti tanto como a mí”. Es en esa dimensión que cobra importancia el parámetro de qué capacidad de enlace tiene un chico o adolescente en riesgo, no con las normas del otro, sino con las normas del propio grupo, para ser un candidato para llevar una vida social plena. Como se mostró en el Capítulo I, los estudiantes del IEMS pueden ser catalogados como estudiantes en riesgo, al menos de abandonar el sistema educativo nacional y de continuar viviendo en condiciones precarias. Es por eso la importancia de que en el IEMS establezcan, con sus profesores, las normas del grupo que, en ese caso, es la propia comunidad.

Recordemos que los estudiantes del IEMS provienen, en su mayoría de entornos que han sido marginados, tanto social como económicamente, dado que los planteles fueron construidos en zonas con esas características. Recordemos aquí la participación del estudiante Dui, presentada en el capítulo anterior, cuando narra cómo fueron sus nexos con pandillas y bandas de la colonia en que habita.

De esta manera, una condición necesaria para lograr los cambios para una justicia social es modificar el tipo de relaciones que los sujetos establecen a través de buscar el bien común y eso

“... tenemos que hacerlo de una manera que no sea una propuesta idealista de hacer todos un pacto de llevarnos bien y entendernos, sino de entender los nexos profundos que hay entre una cultura que durante años propuso el “no te metes”, mientras se asesinaba al semejante, que se continuó después en un individualismo de “salvarse solo, a costa de lo que sea” convertido en un principio de vida y una cultura como forma de picardía que se convirtió en modelo de ejercicio social...” (Bleichmar, 2008:12)

Bleichmar (2008), apunta la idea de que en la escuela se deben, por tanto, más que transmitir los conocimientos que podrían caducar, poner el énfasis en lograr que los estudiantes desarrollen capacidades de “inserción con el otro” para un país que queremos construir.

Para conjuntar las dos ideas, tanto de la construcción de una nueva legalidad, como la del papel de la escuela, Bleichmar (2008) desarrolla el concepto de “asimetría responsable”, pues en la medida en la que en las relaciones haya dos generaciones (como padres e hijos, en el caso de las familias),

“... con la asimetría correspondiente que orienta la obligatoriedad de transmisión y de la producción de sujetos en el interior de algún tipo de comunidad humana, que se estructura con dos personas como base (...) Para que los adultos sean responsables, tiene que ser ellos, en primera instancia, restituidos en su capacidad de sentirse en condiciones de responsabilizarse...” (Bleichmar, 2008:13)

Esa asimetría protectora implica que no hay simetría con el adulto, los maestros no son amigos de sus alumnos así como los hijos no son amigos de los padres. La asimetría no es sinónimo de un ejercicio de autoridad, sino de responsabilidad, en la que los sujetos con más experiencia y edad no sólo transmiten los valores y conocimientos de su época a los menores, sino que les brindan protección y buscan crear los elementos para que estos últimos ejerzan sus derechos con plenitud.

La Escuela, en tanto ente del Estado, es la institución que debe cumplir la función de asimetría responsable y ayudar a la resubjetivación, debe ser un núcleo de construcción de la colectividad, además del espacio donde se transmiten conocimientos.

Para recomponer la propia subjetividad (estrechamente vinculada con el autoconcepto favorable), es indispensable ayudar a recomponer la del otro, "... pero también es verdad que la recomposición del otro implica nuestra propia recomposición. Este es un juego de ida y vuelta." (Bleichmar, 2008:24)

Es por eso que para lograr esa recomposición de subjetividades, es necesario tomar en cuenta también a los docentes de IEMS, pues pareciera que éstos invierten esfuerzos en jóvenes que no sabemos si van a poder acceder a mejores condiciones de vida,

"... y en ese sentido, nuestra tarea no puede ser solamente mesiánica, de salvataje de los chicos, sino también de reclamos permanentes, pero no solamente por nuestros derechos, sino por los derechos que implica trabajar. Y trabajar significa hacer una labor fecunda, significa que nuestro trabajo no sea simplemente rutina, significa que no vamos simplemente a cumplir un horario, sino que creemos en la posibilidad de mejorar lo que hay hoy, de producir algo nuevo. Y me parece que, para poder ganarnos ese sentimiento, tenemos que tener también la confianza de que vamos a producir ciertas transformaciones" (Bleichmar, 2008:26)

Más adelante veremos hasta dónde el docente está dispuesto a sufrir en esta sociedad capitalista. También es pertinente recuperar estas ideas, pues sustentan la necesidad de formación docente y trabajo digno que se proponen en el capítulo VI de este mismo trabajo.

### **5.5 El docente en la construcción de la mirada del otro**

En este apartado me centraré en caracterizar al docente, retomando el planteamiento de Ubieto (en Pié y Solé, 2018), en el sentido de que el deseo del educador no es el sacrificio, y respondiendo a la pregunta *¿hasta dónde está permitido sufrir?*, con base en dos conceptos que propone Freud (1992), el

**desamparo y el de pulsión de muerte.** Esto me parece pertinente puesto que, como se ha venido delineando hasta ahora, los mismos profesores del IEMS se han preguntado si la labor que realizan ha sido suficiente o adecuada, ante los cuestionamientos sobre los índices de rezago y deserción.

El primero de ellos, **el desamparo**, se da en función de si los padres (el otro primordial) brindan amparo y le propocionan al sujeto lazos familiares y sociales que lo renuevan, también acá se consideran las creencias religiosas o políticas y la pertenencia a grupo sociales o comunidades. “La función de todos ellos es la de proveer de sentido al sujeto, fabricar una significación a la pregunta por la existencia y aporta un bienestar, unas coordenadas básicas para su territorio vital que le permitan un anclaje, echar una raíces” (Pié y Solé, 2018:140)

En el sujeto se echa a andar, de manera automática, la angustia cada vez que se estremecen las certezas adquiridas o emerge el sinsentido y que precisamente ese hecho es la base de muchas de las actuales políticas xenofóbicas y fundamentalistas porque promueven *eslogans* que le dan al individuo la sensación de “retomar el control”.

Lacan (1990) designa a este estado de vulnerabilidad como *prematuration*, que es la indefensión del cachorro humano que, a diferencia de otras especies, no puede valerse por sí mismo en su nacimiento y requiere de apoyo inmediato y permanente de sus progenitores.

Así, se conforma el Otro primordial que nos presenta Freud (1992), quien rescata al sujeto de su primera experiencia de sufrimiento. **Ese Otro le enseña al sujeto a amar.** Lo que se plantea en este trabajo es que, para los estudiantes y exalumnos participantes, los maestros del IEMS son los que, a partir de mirarlos con amor, les han mostrado que son sujetos dignos de amor y por tanto, pueden también amar.

Considero que en el IEMS, una forma en la que los estudiantes se comprometen con ese amor se manifiesta cuando muestran consciencia de los problemas por los



que está atravesando su comunidad o realizan planteamientos sobre la injusticia social, lo cual puede ser hallado en los Problemas Ejes que desarrollaron los exalumnos, que fueron mencionados en un capítulo anterior.

Para Lacan (1983), en la constitución del sujeto aparecen dos momentos, la alienación y la separación, puesto que para constituirnos como sujetos deseantes debemos primero pasar por un estado de alienación, que significa la identificación con los significantes con los que el Otro nos nombra. “Un niño que no haya sido deseado y ocupado un lugar de clara significación para los padres, tendría luego serias dificultades para encontrar la vía de su propio deseo y separarse de ese Otro”. (Lacan, 1983:141)

Así pues, nacemos vulnerables y afrontamos un desvalimiento original del que solo podemos salir mediante el deseo del Otro y si eso no se produce, creceremos en estado de precariedad psíquica. El sufrimiento y la falta son parte del origen de la constitución del ser humano. El reconocimiento que los participantes reciben o recibieron, en el caso de los exalumnos, de los profesores del IEMS puede ser identificado, en cierta medida, como un “deseo del Otro” que ellos introyectan y que les permite el acceso a un nivel superior, con lo que implica en su autoestima y probablemente en la mirada familiar, al ser el primer miembro que accede a este nivel educativo.

El segundo concepto que desarrollaremos, **pulsión de muerte**, fue también propuesto por Freud (1992) y consiste en que “cada uno de nosotros anida una tendencia, ineliminable, que nos empuja a encontrar la satisfacción en la repetición del sufrimiento”. (Pié y Solé, 2018:142)

Esta tesis fue punto de crítica a la obra de Freud, puesto que implica que el ser humano adquiere cierto goce en el sufrimiento y constantemente busca colocarse en situaciones que le provoquen dolor. Hay “manifestaciones cotidianas que nos muestran cómo esa pulsión se impone siempre como un amo superyóico, voraz y obsceno, que siempre pide más sacrificio” (Freud, 1992:86).

Sin embargo, nuestra respuesta consciente es negar la existencia del sufrimiento, que puede tomar las formas de dolor, falta, muerte y degradación del cuerpo, lo negamos como una defensa contra lo real que nos constituye como seres hablantes. Un ejemplo de esto es como nos consideramos ajenos a la violencia de género, el acoso escolar o las guerras, como si fueran actos cometidos por otros y no como algo que nos concierne y nos conforma como profundamente humanos.

Para explicar el fenómeno del sufrimiento a nivel social, vale la pena echar mano de los cuatro discursos que plantea Lacan (1969): del amo, del histérico, del universitario y el psicoanalítico, a los que, posteriormente se añade el discurso capitalista.

Entendemos el discurso como el espacio donde el habla y el lenguaje se encuentran. Los cuatro discursos a los que hacemos referencia aquí son representaciones de las formulaciones posibles de las relaciones simbólicas que pueden tomar los lazos sociales, según cuatro elementos: en primer lugar, el significante principal, que es el que articula los significantes secundarios; en segundo lugar, el saber o conocimiento; el tercer elemento es el sujeto y, por último, el *objeto a*, excedente o plus del deseo, también considerado como el objeto que se perdió cuando el sujeto se dividió por primera vez.

En los discursos de Lacan (1969), también se describen cuatro posiciones entre los elementos mencionados, según la relación entre ellos. Las posiciones son: la del agente, la de la verdad del sujeto, la del “otro” al que le corresponde el saber y, por último, el lugar en el que se encuentra el *objeto a*.

En el **discurso del amo**, que está basado en la dialéctica del amo y el esclavo de Hegel, el ser (representado por la autoconsciencia), requiere del trabajo del esclavo, quien se convierte en un cuerpo tomado por el amo, el esclavo no es dueño ya de su cuerpo. En este discurso, el sujeto se encuentra vinculado con el significante del amo: para existir necesita del amo, así como el amo necesita del esclavo. Este discurso se basa en la lucha por la dominación y el sometimiento.

En el **discurso histérico** hay resistencia al discurso del amo. En este discurso, el sujeto se opone a recuperar su cuerpo y se separa de él ante el amo, para quien, solo en apariencia, está supeditado. Es el sujeto histérico quien pone en entredicho el saber del otro: “aún manteniéndose solidario con la función del amo, la desenmascara, poniendo de relieve lo que hay de amo en el Uno (...) sustrayéndose como objeto de su deseo.” (Lacan, 1969:93).

El **discurso universitario** coloca al conocimiento como el que determina la verdad, el conocimiento es quien detenta el poder, este discurso proporciona conocimientos “objetivos” y tiene la característica de que parece no estar supeditado a ningún amo (cuando “el amo” aquí es el propio saber y toma la posición de la verdad). Un ejemplo de este discurso son los argumentos que inician con “según experimentos realizados...” o, “se ha comprobado científicamente”, los cuales hacen prácticamente imposible cualquier refutación en sentido contrario de lo que se pretende probar.

El cuarto discurso es el **discurso del analista**, en donde se da una subversión u oposición consciente al discurso del amo. En este discurso, el *objeto a* está en la posición de agente, es decir, del significante principal y tiene como propósito develar el significante del amo reprimido.

En el discurso del amo, el sufrimiento es considerado como inherente a la operación de reducción de lo pulsional, de ese goce que conduce al desorden, y mediante el sacrificio del cuerpo se garantizaba el vínculo con el otro. Implica que si el sujeto reprime sus impulsos más egoístas, podrá alcanzar una satisfacción futura en ámbitos como el trabajo, la pareja o la posición social. La felicidad es entonces algo que exige la renuncia y el sacrificio del sujeto, aún a costa de su deterioro corporal. El mecanismo colectivo es la sumisión a los dictados de ese amo externo que ejerce poder.

La diferencia con el discurso capitalista es que en la actualidad se da una paradoja, pues por un lado, el discurso del amo promete que el goce será máximo con pocas

pérdidas, pero por el otro, podemos constatar que el capitalismo está en contra de la vida. Esto último queda en evidencia por las condiciones de desigualdad, la pobreza y el incremento en la tasa de suicidios.

El capitalismo niega la posibilidad del amor, puesto que, para que se de el amor es indispensable que el sujeto esté en falta (incompleto o inconcluso), y en el capitalismo no hay falta posible: si el sujeto necesita o desea algo, en el capitalismo ese deseo ya está cubierto en forma de mercancía que el sujeto puede adquirir. En otras palabras, el capitalismo es capaz de convertir cualquier deseo, falta e idea de felicidad en una mercancía y, como tal, ponerla a la venta.

Sin embargo, en ambos casos, el sufrimiento retorna siempre, más allá de las ilusiones de felicidad, diferida o inmediata. En este caso, el sacrificio se convierte en un modo de goce. El sujeto disfruta de hacer el sacrificio. Así pues,

“Si cedemos en nuestro deseo como analista o como educadores para sacar adelante un proyecto o atender a un sujeto, nos sentimos más culpables y esa culpa nos obliga a renunciar más y más, sin que ese círculo encuentre ninguna salida. Los más culpables son siempre los que más renuncian porque en esa culpa encuentran el goce oscuro”.(Melich, 2010:145)

El sacrificio se presenta, pues, como auto sacrificio, sacrificio consentido por el propio sujeto que en su pasión por consumir se convierte él mismo en objeto consumible. En el caso de este trabajo, la disposición al sacrificio pareciera ser una característica de los docentes del IEMS.

En la sociedad de consumidores nadie puede convertirse en sujeto sin antes convertirse en producto, y nadie puede preservar su carácter de sujeto si no se ocupa de resucitar, revivir y realimentar a perpetuidad en sí mismo cualidades y habilidades que se exigen a todo producto de consumo.

La servidumbre voluntaria del discurso actual implica que el sacrificio se asuma, pues, como si fuera cosa de cada cual. Autoevaluados, autoemprendidos y autoayudados sin tan solo el recurso al otro como agente de la castración. Cada

uno somos ya nuestro propio policía y cuando las cosas van mal nosotros somos los que nos censuramos para regular nuestro propio desorden.

Melich (2010) propone que en las nuevas formas de sacrificio, el protagonista es el cuerpo, en concordancia con Zizek (1992) en el sentido de que en el cuerpo se da la máxima expresión del goce perverso del capitalismo, en el cuerpo tenemos la ilusión de unificación y nos procura cierta identidad en un momento de máxima fragilidad de las indentidades.

A la luz de lo expuesto hasa aquí, tendríamos que buscar una política que no implique el sacrificio, ni el que pide el amo de manera explícita ni el que los docentes se exigen de manera más sutil. El docente puede reconstruir otra historia, una narrativa a partir del yo, en donde la brújula ética debe ser el deseo. Así pues, el docente puede permitirse el sufrimiento y el sacrificio **hasta donde el sufrimiento no impida la existencia del deseo, como brújula ética de su vida**, pues “el deseo es la condición misma de la vida, es el reconocimienmoento del vacío como estado primero pero es también la decisión de construir algo a partir de esa falta original, que para cada uno toma una forma pero que nunca es sin el otro.” (Melich, 2010:151)

El deseo es pues una posición ética, la de hacerse cargo de dichos y actos, la de no ceder cuando se trata de limitar y frenar lo mortífero de cualquier exceso, incluido por supuesto el del sacrificio en nombre de cualquier bien supremo. El deseo nos orienta, a diferencia de sufrimiento, a la hora de **establecer un vínculo con otro** porque nos permite generar transferencias de trabajo alrededor de un interrogante.

La búsqueda del deseo como brújula ética, permitirá al docente que vive en el capitalismo, en particular al docente del IEMS, desembarazarse del sufrimiento y elaborar un “nuevo tipo de subjetividad y comunidad en que puedan abolirse las condiciones que generan el sufrimiento” (Giroux, 2003:157) y convertirse en el intelectual que nos proponía Gramsci: el que vincula su trabajo a preocupaciones

sociales más generales, que afectan la vida, el trabajo y las condiciones de supervivencia de la gente.

## **5.6 El abordaje de la diversidad en la escuela**

En el presente apartado presento algunas aproximaciones a los conceptos de diversidad e inclusión educativa, para dar al lector elementos de análisis de las que pueden ser consideradas como prácticas de educación inclusiva, a partir de las experiencias de los alumnos y exalumnos participantes en las entrevistas, con el fin de dar fundamento a la afirmación de que el IEMS es percibido por los estudiantes como un modelo inclusivo.

### **5.6.1 ¿Desde dónde se mira la diversidad?**

La diversidad es un concepto que está estrechamente vinculado con la construcción de identidad, pues es a partir de que reconocemos que hay otros diferentes a nosotros, que podemos ser conscientes de la diversidad. Es importante aclarar de inicio que los conceptos de diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación no son equivalentes, para que se tenga un marco de lenguaje común en la lectura del presente texto. De acuerdo con Pulido (2017), la diversidad humana es un hecho biológico que es una realidad observable en la naturaleza, es producto e instrumento de la evolución y el humano la percibe como producto de la subjetividad y culmina con el nombramiento de las cosas.

La diferencia es la representación cognitiva de la diversidad y consiste en percibir, reconocer, nombrar la diversidad, es la representación mental de la diversidad, la diferencia se transforma en desigualdad a través de un proceso de esencialización, en el que se perciben las diferencias en conjunto, en desorden y no se tiene la percepción completa. La desigualdad es pues una versión afectiva y valorativa de la diferencia. Por último, la discriminación es una manifestación de comportamientos (ya sea en discurso o en conductas) basadas en la desigualdad.

Rodríguez (Rodríguez, 2004) señala que el tener una opinión negativa sobre grupos o individuos no se constituye en sí mismo como un acto de discriminación, puesto que esto está contemplado en la libertad de expresión. Para que se considere un acto discriminatorio, debe estar implicada la limitación de los derechos y el acceso a las oportunidades de los que son considerados inferiores y debe tenerse cuidado para no utilizar el discurso de lucha contra la discriminación como una forma disfrazada de persecución a la libertad de expresión que "... deja de serlo cuando incita, conduce o estimula acciones contra los derechos de otras personas". (Rodríguez, 2004:13)

Esto último es una razón más para tener clara la definición de discriminación, haciendo alusión necesaria a la consecuencia que las acciones podrían tener en la afectación del acceso a derechos de las personas o grupos que son considerados como inferiores o diferentes. En el caso de este trabajo, el derecho que se vería afectado por actos de discriminación de profesores o autoridades del IEMS sería el derecho a la educación de los estudiantes.

Para Luque (2002) la diversidad es resultado de trayectorias vitales en contextos diferenciados y la identidad es una expresión positiva de la diversidad en los procesos psicológicos y puede tener las siguientes manifestaciones:

1. Etnicidad (pertenencia e identificación de un grupo que comparte atributos como características físicas, tradiciones culturales, sistemas de creencias, idioma, historia, etcétera).
2. Género (se refiere al rol social construido por hombres y mujeres como resultado de la socialización).
3. Estatus socioeconómico (posición social definida por la combinación de nivel de ingresos, nivel educativo, tipo de ocupación e historia familiar).
4. Edad (expectativas y posibilidades asignadas socialmente a cada grupo de

- edad).
5. Cultura (conjunto de conocimientos, creencias, referencias estéticas, principios morales, normas y costumbres, etcétera. Concretados en el pensamiento, el habla, la acción y que se transmiten de generación en generación, muy parecido a lo que Bourdieu considera como parte del capital cultural).
  6. Lenguaje (como sistema convencional y articulado de comunicación).
  7. Estilos cognitivos (describen patrones de respuestas a determinadas situaciones y pueden ser bipolares, abstracto-concreto, convergente-divergente, impulsivo-reflexivo, sintético-analítico, holístico-serialista, entre otros).
  8. Temperamento (referido a respuestas emocionales).
  9. Identidad (la forma en la que una persona se refiere a sí misma, unidad y persistencia de personalidad que refleja un modo integral la vida y el carácter del individuo).
  10. Motivación (se refiere a la explicación de las acciones, conjuntos de habilidades y estrategias que le permiten al sujeto hallar el estímulo necesario para impulsar sus acciones).
  11. Aspecto y condiciones físicas: la evaluación que hace el mismo sujeto con respecto a los cánones estéticos, a la salud, al equilibrio mente y cuerpo.

La diversidad entonces no es un hecho social y psicológicamente neutro, sino que es muy significativo en el acceso y uso del poder, entendido como acceso a los recursos sociales y capacidad de acción. Los marcadores de diversidad han señalado y señalan relaciones de dominación y de exclusión que es preciso tener presentes.

Por su parte, Ramos (2012) advierte que el tratamiento de la diversidad se ha utilizado para mantener y profundizar las desigualdades, como una excusa para introducir, justificar y afianzar la discriminación de los considerados desiguales con



la certeza de que nunca podrán ser iguales a los que se consideran a sí mismos “superiores”.

Esto lo vinculo particularmente con este trabajo de investigación, pues me llevó a cuestionarme si, a nivel personal, considero que los estudiantes que reciben atención en el IEMS no lograrán nunca adquirir un capital cultural que les posibilite la movilidad social y, por tanto, hay que tratarlos de manera especial, dada su condición de marginación, para lo cual se requiere de intentar pedagógicamente estrategias de desarrollo de su capital cultural que subsanen las diferencias de origen.

La diversidad puede generar reconocimiento y aceptación, pero también rechazo y segregación y está vinculada a categorías que se adoptan desde otros sistemas como son pobreza, marginación y acceso a oportunidades, entre otras.

Ramos (2012) propone que se aborde la diversidad como una construcción social a partir de las formas de hacer, de ser, de deber o de tener. Esto implica una definición adjetivada, tiene mayor especificidad en el establecimiento de las diferencias y abre la posibilidad de construir otras categorías de análisis, que parten de la sociedad actual que está estructurada por diversos sistemas sociales a partir de los cuales se indican/distinguen las diferencias.

Esos sistemas pueden ser el político, el económico, el de la ciencia, el de la educación, el jurídico, las familias, la religión, el de salud y el de arte, cada uno de ellos son diferenciados, autónomos y operacionalmente cerrados, con códigos y maneras de construir su entorno, normas, criterios, parámetros y conceptos que les permiten su continua producción y reproducción.

Hernández (2008) nos propone otro enfoque para la definición de diversidad, según el marco filosófico del que se parta. Para el pensamiento liberal democrático, los liberales tienen como valores el priorizar al individuo frente a la colectividad, la

igualdad formal (o declarativa) entre los individuos, el universalismo y la neutralidad de las instituciones. Así, la diversidad se maneja como algo que hay que “tolerar”, porque es consecuencia de los procesos de individualización.

Según este modelo, la pedagogía del liberalismo debe apoyarse en la construcción y defensa del individuo moral, la propagación de la racionalidad científica (positivismo), la tolerancia a los otros y la legitimación de las instituciones.

Por otro lado, para el pensamiento comunitarista, la cultura es el elemento aglutinador de los grupos humanos. Si para el liberalismo la diversidad es una consecuencia de las opciones que los individuos adoptan como suyas, para el comunitarismo, la diversidad es una condición del ser humano que viene dada por la cultura de origen del individuo. Es decir, la diversidad no reside en las decisiones que toma el individuo, sino que son consecuencia de un hecho cultural.

Por último, para el republicanismo cívico, es posible aspirar al bien común, como valor absoluto y universal, y tomando en cuenta las diversidades culturales, se debe articular un proyecto de sociedad equitativa y libre. Dentro de este paradigma, la escuela es un aparato indispensable de la sociedad y en particular, de la cultura dominante, pero también puede ser un “aparato de reproducción inevitable y necesario de la sociedad y de la cultura dominante, pero que, *también, puede ser y ha sido un instrumento de reconstrucción de ambas, si cuenta con un proyecto adecuado*” (Hernández, 2008:152).

Según los documentos de fundación del IEMS, el propósito de estas escuelas es generar sujetos conscientes de su realidad social, que tengan elementos para modificarla. En ese sentido, pareciera que esa institución está más próxima a los modelos comunitarista y republicano cívico.

### **5.6.2 Estereotipos, identidades móviles, prejuicios y discriminación**

La creación de estereotipos y la discriminación (en la acepción de crear categorías, con base en lo que hay en común y lo que hay diferente) son estrategias para la organización y clasificación de datos que percibimos del mundo. Es decir, son una forma práctica de organizar la información que recibimos, para poderla procesar con mayor facilidad. Según Elosúa (1994) los estereotipos sociales son creencias acerca de un conjunto de características que se atribuyen a un grupo humano, mientras que el prejuicio es una actitud de rechazo o aceptación con base en los estereotipos, y se da cuando no se conoce a cada miembro representativo del grupo social al que se hace referencia.

Los estereotipos y prejuicios pueden ser negativos y tienen como consecuencia reacciones de rechazo a los grupos y se traducen en discriminación, xenofobia y racismo. Una de las componentes de estos rasgos negativos es que se encuentra agravada en general porque van acompañadas de condiciones desiguales en las relaciones de poder. Los estereotipos están íntimamente relacionados con el concepto de etnocentrismo, como la tendencia que tienen los miembros de un grupo a aceptar a los que son culturalmente iguales a ellos y a rechazar a aquéllos que no los son, es decir, tomar como positivos los valores propios y estimarlos mejores o superiores a los de otros. Los estereotipos y categorizaciones a menudo son utilizados para justificar el rechazo, la agresión y la negación de derechos para los grupos marginales, en términos de poder.

Los procesos de socialización vinculados con los estereotipos son: procesos mentales, para la adquisición de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, procesos afectivos (creación de vínculos) y procesos conductuales (procesos de adaptación social).

Es importante señalar que la construcción de la identidad supone un proceso de reconocimiento y sentido de pertenencia a un grupo, y uno de los factores que posibilita ese sentido de pertenencia es el aprendizaje y la reproducción de los estereotipos del grupo al que se busca pertenecer. Es decir, bajo esta mirada, los estereotipos juegan un papel de cohesión social y no son necesariamente negativos. Los estereotipos se convierten en negativos cuando llevan a la discriminación, a la esencialización y a la violencia.

### **5.7 El surgimiento de la escuela obligatoria como un espacio de discriminación**

Con el surgimiento de la Revolución Industrial, la escuela obligatoria se conformó como un mecanismo de control de las masas de campesinos que migraban a las ciudades y se sumaban a los artesanos desplazados de los procesos de producción. La escuela obligatoria para los niños de esos sectores garantizaba que, por un lado, esos niños recibieran una educación acorde con los valores, los comportamientos y las formas de acercarse al conocimiento de la nueva clase burguesa, y por otro, adquirieran los patrones de obediencia y sumisión que los transformarían en los obreros que necesitaba la burguesía.

Más aún, con el esquema de escuela obligatoria, al ser separados los niños de sus familias, los separaban a su vez de sus culturas de origen, de sus formas de organización y comunicación, quitándoles así una posibilidad de rebelarse ante ese nuevo esquema.

La escuela obligatoria tuvo un surgimiento que convenía pues a una clase social naciente, que la condenaba a ser un mecanismo reproductor, junto con instituciones como la familia y la iglesia, de los valores y relaciones de poder que necesitaba la burguesía. Más adelante, ese papel de la escuela sería destacado por Althusser

(1988) como un aparato ideológico del estado y posteriormente, Bourdieu (2012) nos mostraría los mecanismos por los que se da esa reproducción.

Sin embargo, otros autores, retomando el concepto de educación incluyente y por la vía de impulsar y respetar la diversidad, ***nos dan un camino de esperanza para que esa escuela reproductora se transforme en un espacio de construcción de colectividad y comunidad.***

Como se mencionó con anterioridad, para Varela y Alvarez (1991), la posición social del maestro, así como las características de la escuela y los intereses de las clases dominantes, parecen definir a los maestros como individuos cuyo objetivo es que los estudiantes reproduzcan la forma de ver el mundo, los valores y los conocimientos y las actitudes de la clase dominante, a la que los mismos maestros no pertenecen.

Para Luque y Delgado (2002), la familia y la escuela tienden a reproducir en los individuos los valores, creencias, capacidades y demás rasgos que padres y maestros tienen por valiosos y dignos de ser transmitidos. Es decir, hay un esfuerzo por proteger el microcosmos cultural. La escuela es la primera experiencia del individuo de un contacto con la diversidad y las reacciones que ante ella pueda haber, por lo que la escuela misma propondrá un modelo de socialización

La identidad de los individuos tiene carácter dual, puesto que además de ser algo propio e idiosincrático es algo parcialmente compartido y, cuando se comparte, da lugar a que los sujetos se reconozcan como iguales. Es a partir de la toma de conciencia individual de esto último que el sujeto está en posibilidad de revisar críticamente su identidad y elegir su pertenencia o no a determinado grupo.

Así, la posibilidad de construir una identidad singular, no sólo como mero ejercicio del individualismo, sino como estrategia del **fortalecimiento activo de la**

**autoestima** que prepara para asumir y respetar la diversidad. La educación podría capacitar a las personas para elegir conscientemente los itinerarios vitales que les conduzcan a una identidad satisfactoria y que les permita un desarrollo creativo de su potencialidad personal. En el caso del IEMS que estamos estudiando, es necesario que el estudiante aprenda a asumir y respetar la diversidad, como condición necesaria para el fortalecimiento de su autoestima (y por tanto, de su autoconcepto).

La educación con la diversidad no puede limitarse a facilitar la adaptación a la escuela de todos los sujetos: *debería dar la oportunidad y los recursos para que cualquier persona sepa examinar críticamente su identidad* y pueda elegir las experiencias vitales que le conduzcan en su caso, a la reconstrucción de dicha identidad.

Un aspecto central es la concientización, el proceso educativo que hace que las personas tomen conciencia de las circunstancias socioeconómicas y culturales que modelan la identidad móvil de cada momento de su proceso y su capacidad para transformarlas.

Relacionado con lo anterior cabe destacar que en el Perfil de Egreso del IEMS (2006b) se pretende que el estudiante logre, en su paso por la preparatoria, desarrollar la capacidad para analizar y comprender su contexto y la fortaleza para modificarlo, así como adquirir habilidades, actitudes y conocimiento para el trabajo “entendido éste como una actividad consciente, creadora, productiva en el más amplido sentido de la palabra, que debe conducir a la emancipación” (IEMS, 2009b:47).

La democratización de la enseñanza tuvo como una de sus consecuencias que las prácticas uniformizadoras no garantizaban los mínimos comunes para todo tipo de alumnos y, en general, esto fue atribuido al déficit de los alumnos y a su incapacidad para beneficiarse de las experiencias educativas. Al respecto, Luque nos dice que:

“Cuando la diversidad se traduce en desigualdad, los factores de diversidad se convierten en factores de desventaja o de vulnerabilidad porque los factores de diversidad lo son al mismo tiempo de riesgo” (Luque, 2002:154).

Así, las intervenciones educativas, en las poblaciones en las que la diversidad se traduce en desventaja, deben enfocarse desde una perspectiva comunitaria en la que el crecimiento personal encuentre apoyo en el acceso a nuevas oportunidades de mejora de las condiciones de vida.

“...aunque casi la totalidad del profesorado en la práctica mostraba una actitud muy favorable a ajustar su enseñanza a las necesidades de todo el alumnado, existía una notable distancia sociocultural entre ese profesorado y su alumnos...ese mismo profesorado (mayoritariamente de clase media y media alta) había tenido anteriormente muy limitadas relaciones con personas de los entornos sociales de los que procedían sus alumnos (clase baja o media baja) y desconocía el fondo de conocimiento cultural que su alumnado aportaba al aula.” (Luque, 2002:156)

Resalto esta cita pues nos remite a lo que se presentó en el capítulo III sobre las diferentes clases de origen de los profesores y los estudiantes del IEMS, cuando se habló del contraste entre los capitales culturales y hábitos de unos y otros.

En ese sentido, no se puede soslayar que el acceso a la educación media superior y la conclusión de los estudios en el IEMS, permite a los estudiantes aspirar a cursar estudios superiores, además de que están en mejores condiciones para acceder a un mercado de trabajo distinto al de los adultos en su entorno familiar.

Al respecto, un estudiante mencionó que le interesaba concluir su bachillerato pues la presentación del certificado era la diferencia entre hacer la limpieza y ser el cajero en una tienda departamental.

Para Elosúa (1994) la escuela es el lugar en el que se aprende no sólo a convivir con la desigualdad, sino que también se aprende a cómo tratar al diferente. Para cambiar la estructura de los estereotipos, nos propone estas cuatro ideas: crear

relaciones positivas con el estereotipo a partir de ejemplos de casos individuales positivos; debilitar las relaciones negativas con el estereotipo; dejar de lado el auto cumplimiento de las profecías; y por último, añadir subtipos o crear categorías alternativas. Esa autora sugiere el Aprendizaje Cooperativo como una de las principales estrategias en el aula para cambiar los estereotipos y fomentar la inclusión en la escuela.

En el capítulo VI de este trabajo se presenta una mirada a las estrategias de Aprendizaje Cooperativo en la asignatura de Matemáticas.

Cabe señalar que la búsqueda de educación inclusiva que promueva la no discriminación no debe confundirse con educar para la tolerancia. La tolerancia lleva en su seno la verticalidad: yo, en mi generosidad, te doy a ti, el derecho de existir y ser diferente. En ese sentido concuerdo con Pulido (2017) cuando dice: “..y quienes defiendan la idea de la tolerancia, que no se olviden de sus connotaciones farmacológicas: la tolerancia a una cosa no es sino la capacidad de soportar un nivel de algo que, aún siendo perjudicial, no provoca disfunciones significativas.” (Pulido, 2017:12)

Para Kaplan (2017) un elemento importante para el abordaje de los procesos de inclusión-exclusión, es el análisis de la conformación de las barreras o muros simbólicos, mismas que están vinculadas al hecho de que la posición en la escala económica y social refleja el valor moral y los esfuerzos personales. En este trabajo esos muros se han identificado con el capital cultural y el habitus.

Una componente importante de los procesos de discriminación es la meritocracia y el esfuerzo individual, como si los logros personales estuvieran definidos únicamente por esfuerzos individuales, más que por las condiciones de origen de clase de individuo. La meritocracia se conforma entonces como un criterio de “lo justo”.



“Sin condiciones para la igualdad, no hay mérito que valga en una sociedad de mercado capitalista excluyente. Precisamente, Michael Young (1964) señala que el peligro de erigir al mérito—el reinado de los más aptos—*en principio de selección es que el sistema educativo convierte a la igualdad de oportunidades en un principio darwinista* donde, con base en la competencia y no en la solidaridad colectiva entre individuos y grupos, se establece un régimen diferencial de premios y castigos. La evaluación y el examen son tecnologías que coronan el enjambre de éxitos y fracasos escolares” (Kaplan, 2017:72)

La escuela es la encargada de endosar al individuo su fracaso educativo, como si los miembros de sectores o clases sociales desfavorecidas fueran responsables de la situación de desventaja en la que se encuentran. Esta idea es la que está detrás de expresiones como: “el pobre es pobre porque quiere”. La igualdad de oportunidades en la escuela no es equivalente ni garantiza la igualdad de los resultados.

Dentro del positivismo, que fue la corriente de pensamiento predominante hasta hace unos años, se habla de cerebros que aprenden (y que pueden ser medidos con índices como el Coeficiente Intelectual), en lugar de comprender el contexto en el que están los sujetos de la educación. Para Kaplan (2017), las escuelas son el “dispositivo de control” implementado por los estados nacionales y el espacio donde se construye la legitimidad del sistema social, lo cual permite a la burguesía legitimar su poder y a quienes lo ejercen. Recordemos en este sentido que, en las escuelas burguesas, el chico que proviene de esa clase tendrá ventaja por sobre el que no, legitimando así que es válido y aceptable que el que tiene un mejor desempeño académico sea el que merezca y reciba los premios.

Así, mientras que en la edad media las clases dominantes y sus miembros no tenían que justificar el uso de poder, puesto que éste tenía sus orígenes en el orden natural o divino, en la burguesía, son los hombres los que tienen que justificar el nuevo orden social. En ese contexto es como aparece el “*mérito como criterio para justificar y legitimar las diferencias sociales propias del nuevo sistema capitalista*” (Kaplan, 2017:94).

El soslayar la clase de origen de los estudiantes y centrar su desempeño sólo en su mérito individual se corresponde con que en “*el pensamiento liberal burgués la concepción del hombre está marcada de un penetrante individualismo, siendo la visión del mundo humano la de un conjunto de átomos individuales que competían por la satisfacción de pasiones e intereses.*” (Kaplan, 2017:75)

Ya denunciaba Bourdieu (2012 a) el carácter pretendidamente científico de los discursos neoliberales que enmascaraban racismos de clase que promueven el culto a la individualidad, bajo el paradigma del talento innato, y la extensión de la lógica economicista de mercado a otros campos como el de la cultura y la educación. Se trata de una lógica de ganadores y perdedores que evoca una filosofía de la competencia según la cual, los más competentes son los que gobiernan y los que tienen trabajo, lo que implica que quienes no lo tienen no son competentes o son menos competentes.

Este tipo de racismo, el de clase, está expresado así (Kaplan, 2017):

“Las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la "gracia" o el "talento") una legitimización de sus privilegios culturales que son así trasmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. *Así enmascarado, el "racismo de clase" puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponerse otra imagen del éxito educativo, las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja con un destino personal.*” (Kaplan, 2017:77)

La escuela se conforma así como mecanismo para reforzar la idea anterior, al reproducir los discursos individualizantes, que se pueden traducir en “autoestima escolar”.

Es importante pues que desde la escuela se haga conciencia de ese papel de reproducción y se construyan mecanismos para revertir las profecías del fracaso al que parecen destinados los estudiantes de los sectores sociales desfavorecidos.

Aquí radica la importancia del proyecto del IEMS, que busca modificar el pretendido “destino académico” de los estudiantes que llegan a sus aulas. Otro elemento que nos permite poner en su justa dimensión las ideas que subyacen en los objetivos de creación del IEMS en que, según Moriña (2010), hay una estrecha relación “*entre la exclusión social y educativa, determinando que la última es uno de los factores generadores de exclusión más potentes, es decir, la exclusión que se da en contextos escolares genera a mediano o largo plazo, exclusión social y viceversa*”. (Moriña, 2010:69)

En palabras de Echeita (2007) los centros educativos han perpetuado diversas prácticas excluyentes y segregadoras “a través de estrategias más etéreas apoyándose en normativas explícitas y más sofisticadas tales como los procesos de categorización, selección y competición , que enmascaran y maquillan quién está dentro o fuera del sistema educativo”.(Echeita, 2007:73)

## **5.8 La evaluación cualitativa en el IEMS como un proceso transformador.**

*Los expertos han cometido el error de pensar que los adultos son los usuarios más importantes de la evaluación, esta visión pierde de vista que **los alumnos pueden ser tomadores de decisiones de aprendizaje** más importantes que los adultos, los estudiantes pueden hacer que las decisiones de sus maestros sobre la enseñanza sean irrelevantes, tienen el poder de volver ineficaces a los adultos. Si un alumno decide que un aprendizaje está fuera de su alcance o que el riesgo del fracaso es demasiado grande o amenazador, entonces, hagamos lo que hagamos los adultos, el aprendizaje termina.*  
(Stiggins, 2008)

Uno de los elementos que considero fundamentales por lo que el IEMS es un modelo inclusivo, es el tipo de evaluación cualitativa y no numérica. Este apartado tiene como propósito brindar elementos del proceso de evaluación, a partir de la consulta a diversos autores.

En el Modelo Educativo del IEMS la evaluación tiene un papel fundamental pues, a diferencia de otros bachilleratos, nos da la oportunidad de realizar dos tipos de evaluaciones, la formativa y la compendiada. Pero ¿realmente hacemos evaluación

formativa?, ¿sabemos qué es la evaluación formativa?, ¿consideramos aspectos como: a quién debe dar información?

La evaluación de los aprendizajes contempla múltiples aspectos a considerar:

1. ¿Qué enseño y cómo lo evalúo?

Nos referimos a qué tipo de contenidos abordo en el curso y cómo los evalúo, a qué le doy importancia: a la formación de ciudadanía, empatía y solidaridad o al desarrollo de los contenidos o habilidades académicas. Por otro lado, ¿tomo en cuenta cómo se sienten mis alumnos ante la evaluación?

2. ¿A quién le sirve la información contenida en la evaluación?

Lo que escribimos en el reporte de evaluación, ¿es información que le sirve al estudiante, al profesor que lo atenderá en cursos posteriores o a ambos?

3. Contenidos de la evaluación

La información que contiene la evaluación es sobre el **déficit**, es decir, indicarle al estudiante todo lo que le faltó hacer o, una oportunidad de reconocer su esfuerzo y mostrarle cómo **inició** y lo que **avanzó**. Además de tener información precisa de qué tendría que hacer el estudiante para conseguir los objetivos de aprendizaje, cómo y dónde lograrlo.

4. Cuando el estudiante recibe su evaluación, ¿refuerza la idea de que es capaz o es abrumado por lo que no supo o le faltó por hacer?

Para reflexionar al respecto, algunos autores sugieren que la evaluación no puede únicamente medir de forma cuantitativa y puntual el aprendizaje de los estudiantes (como hacen las pruebas estandarizadas). **Para que la evaluación tenga la capacidad de transformar a la sociedad, es necesario que mida el avance de cada estudiante y tenga en cuenta el punto de partida en su aprendizaje.**

La evaluación ha de tender a ser continua, formativa, con miradas cualitativas, que aporten información para la mejora del aprendizaje, pero también de la enseñanza,

“para ello, es necesario que el docente devuelva la evaluación de forma positiva, **reforzando las potencialidades del estudiante e incluyendo aspectos que sirvan para su reflexión**. La variedad en los procedimientos de evaluación permite recoger los avances en diferentes capacidades, diferentes modos de aprender, valorar diferentes competencias y aprendizajes. Un único modo de evaluar lastra a unos, favorece a otros. En este sentido es injusta.”(Murillo e Hidalgo, 2015:12)

Muy vinculado a este proceso de evaluación, es necesario plantearse ¿qué evaluamos? Evaluar únicamente los conocimientos instrumentales no nos ofrece una visión real del avance y progreso en el aprendizaje de los estudiantes. Más allá de los conocimientos teóricos y procedimentales *es fundamental trabajar y evaluar el autoconcepto de los estudiantes, dado que tiene una fuerte relevancia con su rendimiento*. Así, la evaluación no solo tiene que intentar tener en cuenta el estado emocional del estudiante, sino favorecer su desarrollo. **Una evaluación positiva, que potencia el aprendizaje, que implica a los estudiantes, destaca sus avances y fortalezas; una evaluación que propone retos al estudiante favorece que éste tenga un autoconcepto académico positivo de sí mismo.**

Para coadyuvar a la justicia social a través de la evaluación, esta debe ser, en primer lugar, equitativa; es decir, una evaluación del desarrollo integral, adaptada, culturalmente sensible, cualitativa, continua y que valore el progreso del estudiante, no el punto de llegada sino el de partida y sus avances. Pero también que sea una evaluación participativa: democrática, dialógica y cooperativa. Y, por último, que sea crítica, que contribuya a cambiar, explícitamente política, no jerárquica, transformadora y emancipadora. Es, por todo ello, una utopía necesaria. Un camino hacia el que andar para hacer otra evaluación y otra educación.

Plantear **una evaluación a partir de principios democráticos** se traduce en compartir con los estudiantes todas las decisiones que afectan a la planificación y desarrollo del proceso evaluativo con estrategias tales como la asamblea, el debate

o los grupos de discusión. La democracia real refuerza el sentimiento de pertenencia de los estudiantes en el aula y en la escuela, al sentir que los temas relativos a la evaluación han sido una decisión compartida, donde las ideas, inquietudes y opiniones de los estudiantes han sido tenidas en cuenta. Cuando el estudiante vive la evaluación desde planteamientos radicalmente democráticos, se favorece su participación, implicación y acción para el cambio, construyendo el sentido de responsabilidad que le permita luchar contra las injusticias sociales.

**Otro elemento esencial para que la evaluación ayude a construir una sociedad mejor es que contribuya a formar ciudadanos críticos y reflexivos.** Para ello, la evaluación no puede ser únicamente memorística o centrada en conocimientos teóricos, sino que debe incluir espacios con preguntas referidas a la realidad social, injusticias o dilemas morales que promuevan una reflexión de los estudiantes y la construcción de argumentos. De esta manera se ayuda al estudiante a elaborar un discurso, ser crítico con aquello que le rodea y reflexionar sobre problemáticas y situaciones próximas a él. **Además de favorecer la capacidad crítica, esta evaluación desarrolla la capacidad empática del estudiante, así como su sensibilidad y proactividad.**

*“Pero también ha de ser una evaluación optimista y alegre, donde se destaque el buen hacer y lo logrado, frente a los desafíos por alcanzar. La totalidad de los estudiantes aprende en la escuela, progresa... pero nos centramos en las cosas que no han funcionado como creemos que debería hacerse. **En lugar de utilizar la evaluación para reforzar la autoestima, valorar a los estudiantes y celebrar lo conseguido, se utiliza solo para destacar lo negativo.** Hay que utilizar la evaluación como excusa para la celebración. Sin duda, una evaluación justa ha de tener una mirada constructiva donde se mire el aprendizaje de los alumnos confiando y valorando en sus potencialidades de manera que las expectativas sobre su buen hacer estén presentes también en el modo en el que calificamos. No solo por valorar los logros alcanzados, sino también porque una mirada a un estudiante en el que no creemos se convertirá, como en el efecto Pigmalión, en una profecía del fracaso. **Mientras que una mirada confiada en sus logros, en sus potencialidades, en esa celebración de lo alcanzado, le reforzará y motivará para superarse. No hay mejor motivador que sabernos capaces en algo.**” (Murillo, 2015:14).*

Según Murillo e Hidalgo (2016), algunas diferencias entre la evaluación tradicional y la que está comprometida (más allá del mero discurso) con la transformación social, pueden apreciarse en el siguiente cuadro:

<b>Evaluación tradicional</b>	<b>Evaluación para la transformación social</b>
Evaluación donde impera la cultura dominante	Evaluación culturalmente sensible
Evaluación puntual y final	Evaluación continua y procesual
Evaluación técnica	Evaluación política y ética
Evaluación centrada en el rendimiento de las enseñanzas instrumentales (lengua, matemáticas, ciencias...)	Evaluación del desarrollo integral con especial énfasis en el auto concepto
Evaluación aislada de cada materia	Evaluación interdisciplinar
Evaluación memorística	Evaluación crítica y reflexiva
Evaluación jerárquica, el que sabe evalúa al que no sabe	Evaluación democrática y que promueve la participación social
Evaluación represiva-basada en el miedo	Evaluación optimista-basada en la celebración de los logros

**Tabla 11. Diferencias entre evaluación tradicional y evaluación para la transformación social.**

### **Evaluación formativa** (basados en Martínez, 2012)

Evolución de la definición:

Scriven, 1967	Información sobre procesos de enseñanza aprendizaje...
Bloom, 1971	...que el maestro puede usar para tomar decisiones...
Sadler, 1989	...y los alumnos para mejorar su

	propio desempeño...
Black-William	..., que motiva a los alumnos...
Luz Arely Carrillo O.	...para sentirse capaces, mirados y reconocidos.

Tabla 12. Evolución de la definición de evaluación formativa.

**En la evaluación formativa se debe evaluar una primera versión de los logros cuando aún se está a tiempo de hacer correcciones, pues con base en la información obtenida, se puede decir qué modificar y qué reforzar o continuar haciendo.**

La información sobre la brecha entre los niveles actuales y los de referencia sólo se podrá considerar retroalimentación valiosa si se usa para modificar dicha brecha, si la información sólo registra o se trasmite a un tercer actor que no puede modificar el resultado, entonces no se puede considerar evaluación formativa, sino evaluación para el mero ejercicio del poder, es decir, como una forma de control.

Según Martínez, “no sirve mucho que el maestro indique al estudiante que aún no consigue dominar cierto tema, que lo vuelva a intentar una y otra vez, sino que es necesario explorar los preconceptos erróneos, identificar las etapas del proceso de construcción del conocimiento nuevo (mapas de progreso), ofrecer ejemplos de productos que se acerquen más o menos al esperado, etc. “. (Martínez, 2003:25)



### **5.8.1 La dimensión emocional y afectiva de la evaluación.**

Desde mi perspectiva, lo más importante a considerar es que, según Stiggins (2008) las evaluaciones más válidas y confiables son aquellas en las que se ponen en el centro las emociones y los sentimientos de los estudiantes y que logran que éstos se sientan capaces y motivados, a diferencia de las que tienen como efecto hacer que los alumnos abandonen la tarea desesperados.

Desde los primeros grados, algunos alumnos obtienen buenas evaluaciones, por lo que se ven a sí mismos como capaces de aprender y se sienten confiados; por el contrario, otros alumnos obtienen malas calificaciones lo que los lleva a dudar de su capacidad como aprendices. La falta de confianza en sí mismos los priva de las reservas emocionales para correr el riesgo adicional de seguir intentándolo. El fracaso crónico es difícil de ocultar y se vuelve penoso, por lo que deciden ya no intentarlo.

Queda entonces establecido que uno de los momentos en que el estudiante se siente mirado por el profesor es cuando es evaluado por éste; por ello el profesor tendrá el poder de incidir en el autoconcepto que el estudiante construye de sí mismo por medio de la evaluación.

### **5.9 La lucha por el reconocimiento para apelar por la construcción de una nueva moralidad.**

Para este apartado, retomo el texto de *La lucha por el reconocimiento* de Pasillas (2012). Esto es relevante para el presente trabajo pues sostengo que los estudiantes del IEMS se ven reconocidos por sus maestros, en el sentido de que varias de sus necesidades se ven satisfechas, en particular la que se refiere a la necesidad de afecto y de sentirse capaces de participar en la transformación de su entorno social. Esta afirmación puede corroborarse con las narrativas de los

participantes, presentadas en el capítulo anterior, cuando se hablaba de la relación con los profesores y el ambiente en el IEMS.

Para Hegel la problemática del **reconocimiento** se ha de entender como una lucha, como la lucha por el reconocimiento. Entendido así nos permitirá diferenciarlo de otros problemas de convivencia, como la tolerancia, la civilidad, el respeto, la no violencia y la coexistencia pacífica, etcétera.

La lucha por el reconocimiento a nivel individual, necesario para la conformación del individuo, se traduce nos dice este autor:

“...tendencialmente a la ampliación de las pretensiones y derechos, que tiene como consecuencia que esa lucha es al mismo tiempo un proceso de avance y ensanchamiento de la moral en una sociedad...**Las relaciones humanas concretas, cotidianas, se escenifican situaciones particulares de conflictos porque los individuos en interacción pugnan por que sean reconocidas sus aspiraciones o necesidades como algo que es irrenunciable y relevante para quien las pretende. Debido a** esa lucha, se ha configurado históricamente un avance de la moralidad, que luego se expresa, que toma cuerpo y se convierte en oficial, en diversas instituciones sociales que reconocen y garantizan la solución de las necesidades y aspiraciones de las personas...Como resultado de este proceso, en la sociedades ha ocurrido histórica y paulatinamente, una tendencia a la formación de la moralidad que es consecuencia de las luchas por el reconocimiento de las necesidades y aspiraciones vitales”. (Pasillas, 2012:401)

Es necesario pues presentar las luchas por el reconocimiento y, en caso de que éste no se de, las heridas morales específicas que provoca. Ese no reconocimietno puede tomar la forma de menosprecio o de no reconocer las pretensiones de los individuos. Hay que poner el acento en el desarrollo moral de las sociedades con base en que se contemplen elementos como el desarrollo psicológico o de los procesos de identificación (identidades móviles) de los individuos.

Recuperemos tres tesis de Hegel:

1. La formación del yo práctico está ligada al presupuesto del reconocimiento recíproco entre los sujetos, sólo si los individuos se ven confirmados, en el establecimiento de sus identidades, pueden llegar a un entendimiento

complementario de sí, en tanto que yo individualizado y autónomamente activo.

2. En el arranque de premisas teórico intersubjetivas, se afirma la existencia de diferentes formas de reconocimiento, que pueden ser diferenciadas, según el grado de autonomía que posibilita al sujeto...el amor, el derecho y la eticidad, una secuencia de tres relaciones de reconocimiento.
3. Para la secuencia de las tres formas de reconocimiento, la lógica de un proceso de formación se mediatiza por encima de los estadios de una lucha moral. Los sujetos, en el curso de la formación de su identidad, se ven forzados, en cierto modo trascendentemente en entregarse, en cada estadio alcanzado de comunitarización, a un conflicto intersubjetivo, cuyo resultado es el reconocimiento de sus pretensiones de autonomía.

Se aspira a una teoría moral compleja que contemple la articulación de elementos desde lo intersubjetivo y lo social como son:

“La formación de la identidad de los individuos, el yo práctico, la persona en actividad, las situaciones de interacción, la formación de la intersubjetividad, la autonomía, el desarrollo moral en estadios sucesivos, la comunitariedad, el desarrollo de la moralidad social... Se pretende también identificar las prácticas y formas específicas de relación entre los sujetos, deseables para evitar hacer un daño moral a los otros, o al otro“ (Pasillas, 2012:403)

Hay formas de lucha específicas acordes con cada uno de los tipos de reconocimiento que son el amor, derechos y respeto o valoración que, a su vez, tiene acciones específicas de menosprecio, con sus particulares consecuencias en la personalidad de los individuos, que, por el hecho de negar el reconocimiento, pueden resultar heridos moralmente.

Aunado a esa forma, se pueden identificar las prácticas morales que evitan dañar moralmente a una persona, o identificar aquellas prácticas o actitudes en general que es necesario evitar para actuar moralmente, con miras al reconocimiento.

Es importante señalar cómo pasar de las necesidades de reconocimiento individuales a la conformación de una moral colectiva:

“Es decir, los individuos requerimos, *como condición necesaria para la formación de nuestra identidad, del reconocimiento de esa tres esferas*. A medida que se progresa hacia las formas superiores, ocurre un ensanchamiento de los aspectos que se incluyen en cada dimensión. Posteriormente, el reconocimiento se fija por medio de diferentes mecanismos de lucha, que finalmente, desembocan en la institucionalización de la protección, vigencia o atención, lo que se traduce en la progresiva elevación de la moralidad en la sociedad, en una creciente presencia de instituciones que garantizan la conservación y eventual ampliación de lo reconocido.” (Pasillas, 2012:404)

En el caso del IEMS, con la irrupción de lo Real que significa su entrada a un nivel escolar no esperado, los estudiantes reciben un reconocimiento, por ello es necesario desarrollar mecanismos democráticos y de comprensión de sus *habitus* y origen social por parte de los docentes, de tal forma, que en lugar de devaluarlos se les reconozcan procesos anteriores de adquisición de saberes, que no porque el docente no tenga, carecen de valor.

### **5.9.1 El reconocimiento como acto moral.**

El contar con el respeto y la valoración positiva de aquellos con los que interactúa es, según Pasillas (2012), una condición necesaria para alcanzar la realización humana. El que un sujeto no alcance ese reconocimiento tendrá como consecuencia que haya “heridas morales”. Las heridas morales tienen su origen en experiencias negativas al momento de establecer relaciones, interacciones o trato social en las que el sujeto no fue reconocido y valorado,

“el reconocimiento mutuo que la gente se otorga en las situaciones habituales de interacción, tiene entonces, relevancia fundamental para la conciencia de sí mismo que tienen las personas. De ahí su carácter ético. De la idea de que el respeto o reconocimiento es una condición necesaria

para la conciencia que tiene de si una persona surge su vinculación, o la comprensión de reconocimiento como una problemática ética” (Pasillas 2012:405)

Para que un sujeto se desarrolle en plenitud, indudablemente que debe estar garantizada la distribución justa de bienes materiales, pero también se debe garantizar que la forma de reconocimiento que recibe sea la adecuada según sus necesidades. Es decir que las condiciones necesarias o básicas para la sobrevivencia humano no son sólo las que garanticen los recursos materiales indispensables, sino que, para que esa existencia sea digna, se debe contar con el reconocimiento de los demás, “esta situación (recibir el reconocimiento) es la que permite que las personas constituyan positivamente su autoconciencia o la conciencia de sí con valoración y relación positiva. “ (Pasillas, 2012:406)

Para el caso que nos ocupa, el IEMS, ese reconocimiento hace posible que el estudiante tenga un concepto positivo de sí mismo. Al respecto de la autoconsciencia, Pasillas (2012) señala que

“la autoconsciencia positiva de sí mismo a su vez, está relacionada, según Kant, con el respeto moral, que concibe el reconocimiento por medio del amor, fundamentado en la filosofía de la unificación y el contenido de este nivel de reconocimiento radica en que las personas respetasen a los otros en sus necesidades, lo que les proporciona seguridad afectiva para sus demandas instintivas” (Pasillas, 2012:408).

De esta forma se vincula el progreso moral de los individuos con el progreso moral de la sociedad en su conjunto.

El proceso por el reconocimiento no se da con base en concesiones, sino que es una lucha de cada uno por ganar el reconocimiento de los demás en diferentes tipos de relaciones sociales.

Con respecto a las heridas morales que sufre un sujeto por no obtener reconocimiento, cabe señalar que los moralmente vulnerables son los que han reflexionado sobre sus propias condiciones de vida y procuran su bienestar. La reflexión sobre los criterios de lo que consideran una calidad de vida adecuada es

lo que les permitirá estar en condiciones de identificar cuando se les ha infringido un daño moral. Es por esto que *es indispensable que en el IEMS los estudiantes desarrollen procesos de pensamiento crítico, como una forma de prevenir el daño moral.*

Por otra parte, para que un sujeto establezca una relación positiva consigo mismo tuvo que contar, necesariamente, con relaciones de aprobación y valoración por parte de otros. En el caso del IEMS, los profesores son los que han proveído esa aprobación y valoración, según podemos ver cuando los participantes perciben que sus profesores se preocupaban por ellos.

Las heridas morales se dan cuando no se respeta la relación positiva que un sujeto puede construir o ya construyó consigo mismo, y esas heridas se dan en situaciones de interacción “lo que acarrea un problema psicológico, una conmoción psíquica que provoca que una persona conciba ese trato como una injusticia moral porque la imposibilidad de realizar algo relacionado con la imagen positiva de sí afecta la propia identidad y provoca una lesión personal.” (Pasillas, 2012:409)

Siguiendo a Pasillas (2012), los tipos de relación práctica que un sujeto establece consigo son tres: el primero está en el plano genético, pues las personas deben estar conscientes de sus necesidades y deseos físicos; el segundo depende de que una persona pueda discernir acerca de la moral y confiar en su propia facultad para realizar juicios; el último tipo de relación es que el sujeto esté consciente de sus características o facultades valiosas o buenas, que le conferirá el sentimiento del propio valor.

Cuando se daña o no se posibilita que el sujeto construya o mantenga cualquiera de las relaciones descritas antes, se da una herida moral: cuando hay casos de menosprecio o ausencia de reconocimiento a las necesidades de bienestar físico de una persona (casos de maltrato físico, tortura o violación), cuando hay

menosprecio por la facultad de discernimiento moral como los engaños, ilusiones o tratamientos jurídicos amañados. Por último, las heridas morales que son producidas por tratar al sujeto “con demostraciones de humillación y falta de respeto, o que manifiesta que no son reconocidas sus capacidades y esto representa que tales personas no tienen ningún valor social para una comunidad concreta.” (Pasillas, 2012:411)

Así pues, las actitudes morales positivas son las que están ligadas al ejercicio del reconocimiento, a las diferentes formas de reconocimiento.

Las actitudes morales de reconocimiento deben ser asumidas por la sociedad y pueden ser caracterizadas en primer lugar por el amor, dado que éste representa el primer estadio del reconocimiento recíproco, “se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad, en la experiencia reciproca de atención amorosa, los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional...el reconocimiento aquí debe tener el carácter de quiescencia y aliento afectivos.” (Pasillas, 2012:412)

También deben ser tomados en cuenta el derecho, entendido como la consciencia de las obligaciones normativas en nuestro comportamiento con otros, pues “uno se somete a una generalidad, la ley, por consiguiente, se porta frente los otros en una forma con validez general, los reconoce por lo que él mismo quiere hacer valer.” (Pasillas, 2012:412).

Por último, los seres humanos, para que se consideren a sí mismos como tales, necesitan contar con la valoración social, que les permita ser conscientes de sus cualidades y facultades, ese modelo de satisfacción de necesidades “sólo puede concebirse adecuadamente si como presupuesto se piensa la existencia de un horizonte de valores intersubjetivamente compartido.” (Pasillas, 2012:412)

La búsqueda del reconocimiento y sus consecuencias se dan tanto en los procesos de conformación de la identidad (o identificación) de cada individuo, como en las actitudes de solidaridad social.

Lo hasta aquí expuesto puede conformarse como una fundamentación teórica de la importancia de las estrategias de Aprendizaje Cooperativo como una forma de lograr el reconocimiento del otro. Dicha estrategia será ampliamente desarrollada en el capítulo de propuestas.

Al principio señalé que el reconocimiento implica una lucha del sujeto para lograrlo, es decir, debe luchar por el derecho a ser reconocido. Es por esto que se necesita que haya una implicación social para forzar a las instituciones (en particular a las escuelas) para que el sujeto pueda ejercer ese derecho. El derecho al reconocimiento debe ser parte del desarrollo moral de una sociedad.

Una dificultad para articular la lucha individual de cada sujeto con la lucha colectiva por los derechos radica en que cada grupo fue socializado dentro de un horizonte específico de valores, que determina lo que será valioso para ese grupo o clase social. Así que la lucha por el reconocimiento también es una lucha entre la socialización en la que nos formamos y el reconocimiento de las necesidades de otros, “de las pretensiones que tienen los excluidos, los no reconocidos, que por esa socialización primaria nos resultan irreconocibles, o carentes de relevancia, de valor.” (Pasillas, 2012:414)

La negación de las necesidades de reconocimiento trae consigo una forma de violencia hacia el otro: el maltrato físico, interacciones que impliquen que el otro tenga sensaciones de inseguridad o incapacidad y formas de menosprecio o humillación. Debemos tener claro que esas formas de violencia tienen consecuencias psicológicas, sociales y morales, “la ausencia de reconocimiento representa, en sí misma, una o varias maneras de violencia.” (Pasillas, 2012:415)



En el contexto del IEMS, los docentes debemos ser conscientes sobre esta necesidad de reconocimiento de los estudiantes, para tener evitar infringir daño moral que es una de las formas de violencia, además de estar atentos a satisfacer las necesidades de reconocimiento de los estudiantes para ayudarlos a construir un autoconcepto favorable.

Pasillas (2012) nos advierte que la falta de reconocimiento a las necesidades del otro pueden devenir en que éste se sienta cosificado o reificado. Según Honnet (citado por Pasillas, 2012), es necesario "... aclarar si la reificación se debe a un error en el conocimiento de los individuos, que les impide saber que las personas con las que interactúa no son cosas, o si se trata de un asunto de carácter moral que conlleve el sentimiento de responsabilidad para ocasionar intencionalmente un daño a la gente al tratarla como cosa o instrumento para sus intenciones, o finalmente, si se trata de una modalidad de práctica social errónea." (Pasillas, 2012:416)

Así pues, el hecho de que ignoremos o no tomemos en cuenta las necesidades de reconocimiento del otro lo coloca en calidad de cosa, pues le niega su condición profundamente humana y esa negación puede ser producto del egoísmo, la indolencia y hasta el interés económico.

En el contexto de las escuelas en donde se procura sobre todo, al menos de manera consciente, la trasmisión de conocimientos, se hace necesario considerar que el reconocimiento debe ser condición para el conocimiento, pues "los sentimientos de implicación, de preocupación, de interés por la existencia, de interacción comprometida, de estar concernido y afectado por la situación por los otros, etcétera, son no sólo anteriores, sino que también son condición de posibilidad para el conocimiento objetivo de la realidad, para el conocimiento que se distancia de las

emociones para lograr una perspectiva calculadora o instrumental respecto de las cosas con que trata.” (Pasillas, 2012:417)

En términos de la conformación de la identidad de un individuo, cobra relevancia la significación que cada conocimiento tiene para las personas que ama, pues dependiendo de esto, se dará la posibilidad de que lo incorpore a su propio conocimiento “objetivo” de su entorno.

La reificación está conformada por prácticas sociales que soslayan el interés de vida, se despreocupan por los asuntos estructurales de lo humano, son indolentes, pretenden ser neutrales y se escudan en una aparente objetividad para no dar importancia a las emociones y sentimientos del otro. En contraposición, el reconocimiento implica tener consciencia y mostrar preocupación por la existencia de los otros, a través de construir lazos emocionales.

“En síntesis: la reificación es una manera de percepción de las personas con que un individuo se relaciona, de manera que se retira, se desconoce el sentido, el significado de sus cosas-propiedades, pertenencias, actitudes, habilidades, etcétera- poseen para ellas. Al no reconocer la significación de tales cosas, se posibilita la vejación, el robo, maltrato, minusvaloración, etcétera, de las mismas, de manera neutral, sin ningún sentimiento de agresión al otro. Es una costumbre de percepción del otro y sus pertenencias de manera indolente, es decir, des involucrando los sentimientos y las maneras de afectación emocional, por el olvido de la implicación afectiva, de modo que posibilita la agresión a los otros ocupando una posición de observador neutral, que no involucra sentimientos ni responsabilidad ante el daño que se puede infligir.” (Pasillas, 2012:420)

Por lo anteriormente explicado, cobra especial significado que el docente del IEMS tome consciencia del peligro de reificar a los estudiantes y de la importancia, incluso para lograr el logro de contenidos académicos, que el estudiante se sienta mirado y reconocido. De otra forma, el docente estará ejerciendo sobre el estudiante alguna de las formas de violencia descritas arriba. Recordemos aquí el dicho de la maestra de Filosofía: “mis muebles entienden más que ustedes”.

## Conclusiones capitulares

Lo que presenté en este capítulo desarrolla cómo es el proceso de conformación de identificaciones (identidades móviles) en el IEMS, para lograr una nueva moral que tenga como base la búsqueda de mejores condiciones de vida para todos.

A partir de las caracterizaciones de la otredad o la alteridad (Sklair, 2005), se propone la conformación de una ética de la compasión (Melich, 2010). Una forma de que los estudiantes se sientan mirados y acompañados es, desde la escuela, el ejercicio de una asimetría responsable (Bleichmar, 2008), que les permita tomar consciencia de su situación y tener elementos para, en su caso, modificarla.

A partir de que el docente conozca y analice sus procesos de conformación (Freud, 1992) dentro del capitalismo (Lacan, 1983), se puede plantear la necesidad de subvertir el estado de las cosas y mirar a sus estudiantes para que, en el IEMS, éstos se sientan capaces y amados.

El tratamiento de la diversidad es un elemento primordial para la inclusión educativa, pues es en la escuela donde se da el primer contacto con el otro que no es de la familia y se aprende a convivir con él. Se resaltó aquí la importancia de eliminar prejuicios y estereotipos en la escuela. Vinculando lo que desarrollamos en este capítulo con la participación de los estudiantes y exalumnos, podemos concluir que, por sus características, el IEMS puede ser considerado un modelo incluyente. Un ejemplo de esto es el mecanismo de ingreso por sorteo, que no discrimina condición social de origen, edad o calificación de los aspirantes. Otro de los elementos de inclusión que tiene el IEMS es el tipo de evaluación, entendida ésta como un proceso en el que el estudiante aprende a mirarse y sentirse capaz.

Vale la pena destacar que, en términos de la lucha por el reconocimiento (Pasillas, 2012), que en el IEMS, tanto por las características de sus instalaciones (los

cubículos de los profesores, a los que los estudiantes pueden acudir), como por la actitud de los profesores en general, los estudiantes se sienten reconocidos y mirados.

Es importante señalar también que, *pese a las actitudes de algunos docentes*, en el IEMS los estudiantes encuentran elementos que los hacen sentirse mirados y reconocidos, tales como: la actitud de los maestros, que ellos interpretan como de interés y preocupación hacia ellos; las formas de evaluación, que al ser cualitativas resaltan los procedimientos más que los resultados; la gratuidad, elemento central para su permanencia en la escuela; el ambiente en las escuelas, en el que no se permite porrismo ni bulling; y las instalaciones, que promueven la atención personal de los estudiantes en los cubículos de profesores.

Los estudiantes del IEMS aprenden a mirar y ser mirados, a reconocer y ser reconocidos. Así pues, podemos decir que el IEMS es una institución en la que se practica la *inclusión-excluyente*.

## Capítulo VI. Propuestas para el fortalecimiento del IEMS

En este capítulo presento algunas propuestas encaminadas a fortalecer al IEMS para que avance a ser una institución transformadora, retomando los elementos analizados en los capítulos anteriores: un programa de formación continua para docentes (en los Anexos a este trabajo se podrá encontrar una propuesta de notas para un curso de Estrategias centradas en el aprendizaje); modificación del orden de las materias del plan de estudios; conformación de un protocolo de prevención y atención a la violencia de género; así como talleres de actividades extracurriculares para estudiantes; la implementación del año sabático (contemplado en la Ley de Educación de la CDMX) para los profesores y, por último, la basificación a profesores del sistema escolarizado y de lengua y cultura náhuatl.

Las propuestas van tanto en el terreno académico como en el laboral y tienen su origen en las experiencias que se han llevado a cabo en el propio IEMS; la modificación curricular; los talleres de actividades extracurriculares; la participación en congresos con resultados de investigación; en la recomendación 6-19 emitida por la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (cuyas directrices a la fecha, no han sido implementadas por el IEMS), en lo que he observado como docente del Instituto por más de 10 años y, sobre todo, son producto de los resultados que se han presentado hasta ahora, gracias a la participación de alumnos y exalumnos.

Es conveniente hacer notar que estas propuestas están en la misma línea que lo que planteó la Dra. Rosaura Ruiz (Ruiz, 2019), quien se desempeña como Secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México, en su informe de actividades, en el que señala que, con el propósito de fortalecer el modelo educativo del IEMS, se requiere “implementar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje por parte de los profesores, para fortalecer su labor docente

y el involucramiento de los estudiantes en su progreso académico e implementar un programa de actualización docente en estrategias pedagógicas.” (Ruiz, 2019:31)

También resalto que la creación e implementación de un protocolo de prevención y atención a la violencia refuerza otras de las líneas de acción contenidas en el informe mencionado (Ruiz, 2019), en el que se menciona la necesidad de “...capacitar al cuerpo tutorial y administrativo del IEMS, a través de talleres, cursos y jornadas académicas y de la impartición de temas como la toma asertiva de decisiones, cultura de paz, orientación educativa y seguridad y consolidar y coordinar la Mesa Interinstitucional para la atención profesional e integral de los estudiantes que presentan factores de riesgo específico como: depresión, ansiedad, adicciones, **violencia**, entre otros, para la valoración e instrumentación de propuestas de intervención interinstitucionales. “ (Ruiz, 2019:31).

A continuación desarrollaré las propuestas con más detalle.

### **6.1 Programa de formación continua para profesores**

Es indudable que los profesores del IEMS requerimos estar en un proceso de reflexión y formación continua y sistemática, con el fin de que se logren los objetivos de fundación del Instituto, en particular, el que los estudiantes sean sujetos reflexivos, críticos y capaces de transformar su entorno. Para tal fin, un programa de formación continua tendría que contemplar los siguientes aspectos: diversidad, discriminación en inclusión educativa; filosofía y sociología de la educación (procesos de construcción del otro, miradas docentes, capital cultural); genealogía y análisis de las prácticas docentes; la evaluación y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (definiciones, evaluación sumativa, formativa y auténtica) y estrategias centradas en el aprendizaje (Morales y Landa, 2004).

Un programa con el enfoque planteado podría ser implementado en el IEMS a través de convenios con instituciones de educación superior, como la UNAM, siempre y

cuando se diseñara exprofeso para que respondiera a las características del modelo educativo y no fuera importando de otras instituciones. Otra posibilidad sería que el IEMS evitara poner trabas administrativas para las actividades de formación docente pues, si bien en el Contrato Colectivo de Trabajo<sup>71</sup>, está contemplada la posibilidad de que los docentes acudan a programas de posgrado, en los hechos, esas trabas administrativas desalientan esa formación.

En concreto, hay permisos especiales para que a los docentes que estén inscritos en programas de posgrado en una institución con reconocimiento oficial se les descarguen hasta de 8 horas semanales de trabajo. Sin embargo, los representantes de las autoridades ante la Comisión Mixta de Capacitación y Formación Profesional<sup>72</sup> (CMCyFP), han negado o retrasado permisos cuando, por ejemplo, en un comprobante de inscripción no está explícito el horario asignado a “Tutoría”, dado que en la mayoría de los programas, la Tutoría para la elaboración del trabajo de tesis se acuerda directamente entre el estudiante y el Tutor, así que el docente que quiera gozar de esa prestación debe presentar una carta emitida por la coordinación del programa de posgrado aclarando el horario de esas tutorías.

Otra forma de negar o retrasar esos permisos es el no considerar como válidas las constancias de inscripción que emiten en línea y con código QR algunos programas de posgrado, por lo que el docente debe acudir a solicitar un papel membretado y con la firma autógrafa del representante del posgrado, para que su constancia de inscripción sea considerada como válida por las autoridades participantes en la CMCyFP.

En otro orden de ideas, algunos autores (Brener, 2019; Hirsch y Navia, 2019), han resaltado la importancia de vincular la docencia y la investigación para mejorar las

---

<sup>71</sup> Cláusula 84, incisos a, b y c y los Artículos 36 del Reglamento Interior de Trabajo 7, 25, 26, 27 y 28 del Reglamento de la Comisión Mixta de Capacitación y Formación Profesional.

<sup>72</sup> Conformada por representantes sindicales y por funcionarios del IEMS...

prácticas educativas. Es pertinente recordar que los profesores del IEMS están contratados como Docentes Tutores Investigadores, por lo que es necesario garantizar que los docentes puedan ser formados como investigadores y tutores. En consecuencia, como parte del programa de Formación continua que propongo, se deberá considerar un apartado para que los docentes se consoliden como investigadores. Al respecto, más adelante describo la experiencia de un grupo de docentes del IEMS para conformarse como investigadores. Además se debe contemplar que debe haber una articulación de la investigación con la docencia y la tutoría.

### **6.1.1 Estrategias centradas en el estudiante**

En América Latina, y en concreto de México, donde los índices de pobreza y desarrollo son bajos, es indispensable que la escuela forme a los estudiantes como individuos capaces de desarrollar habilidades para que, independientemente de su capital cultural de origen, puedan asumirse como sujetos transformadores de su realidad.

Algunos estudios ponen de manifiesto la idea de que la implicación de los profesores para el logro de esas habilidades, es uno de los factores más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valcarcel et al, 2004). Aunque cabe destacar, por otro lado, que si un estudiante ha decidido que no es capaz de aprender, no importa qué haga el docente, no se conseguirá que aprenda (Martínez, 2012). De igual manera, si un profesor decide que un estudiante es incapaz, no podrá conseguir el logro del aprendizaje por parte del estudiante.

Autores como Rodríguez (2003) consideran que es deseable que un buen docente cuente con las siguientes características:

- Dominar tanto el conocimiento de su disciplina como la gestión del mismo.



- Innovar sobre su propia práctica docente, lo que implica reflexionar e investigar integrando el conocimiento disciplinar y el pedagógico como vía para la mejora continua.
- Dominar las herramientas relacionadas con el currículo (diseño, planificación y gestión del mismo).
- Saber favorecer entre los alumnos un clima de motivación hacia un aprendizaje de calidad.
- Saber trabajar en colaboración con colegas y potenciar el aprendizaje colaborativo entre los alumnos.
- Poseer las habilidades comunicativas y de relación que la función docente requiere.
- Estar comprometido con la dimensión ética de la profesión docente.
- Trabajar y generar conocimiento en diferentes entornos de aprendizaje.
- Ser sensible a las demandas, necesidades y expectativas tanto de sus alumnos como de la sociedad.

Es fácil estar de acuerdo con los puntos anteriores, ponernos de acuerdo en el “qué”. La dificultad está en el “cómo” lograr esos objetivos cuando entramos a un salón y cerramos la puerta. En el capítulo de Aprendizaje Cooperativo, presento algunas estrategias alternativas para el logro de los “cómos”.

### **6.1.2 Alternativas metodológicas a la clase magistral expositiva.**

Replantearse los objetivos de la educación implica un profundo cambio en el planteamiento de la enseñanza que se realiza en las escuelas. Se debe pasar de enseñar contenidos a enseñar a aprender, de la formación técnica a la formación integral y de poner la materia y los conocimientos en el centro a que el estudiante sea el protagonista.

La visión de una escuela transformadora supone que lo que es más importante es la formación de las habilidades de solidaridad, para construir ciudadanía y que los estudiantes puedan establecer otro tipo de relaciones basadas en la ética, a través del abordaje de los contenidos de aprendizaje de cada materia. Sería deseable que el docente pase del ejercicio del poder por el poder (Foucault, 1998) , a la práctica de la asimetría responsable (Bleichmar, 2008)

Este nuevo enfoque requiere que los estudiantes adquieran un aprendizaje que comprenda no sólo el conocimiento específico de cada asignatura, sino además numerosas capacidades y destrezas que es más difícil que se desarrollen en las clases magistrales expositivas.

La adquisición efectiva de las numerosas competencias requiere que el alumno *aprenda haciendo*. Resultaría imposible garantizar que nuestros alumnos aprendan a comunicar si en nuestras enseñanzas no hay espacios para que ellos expongan trabajos o elaboren informes. No aprenderán a planificarse si sólo planificamos nosotros. No aprenderán a seleccionar, manejar e integrar la información si nunca consultan otras fuentes que no sean los apuntes de nuestras materias o un libro de texto.

Para incluir adecuadamente estos y muchos otros elementos a la docencia es necesario conocer otras/diversas técnicas de enseñanza. Sin duda este enfoque contrasta con la práctica habitual de muchos docentes, para quienes la clase magistral ha sido la forma de enseña.

Durante un programa de formación docente llevado a cabo en Campeche, contratada por la Academia Mexicana de la Ciencia, comprobé que los docentes tienen muy buena disposición para implementar nuevas formas de enseñar, sin embargo, consideraban que al implementar nuevas estrategias “iban a perder tiempo para enseñar los contenidos”. Esto puede reflejar el sentir de otros

profesores, en particular en el IEMS, pues a menudo se tiene la preocupación de “cubrir los objetivos de las materias”, más que de que el estudiante desarrolle otras habilidades de comunicación y socialización basadas en la solidaridad y la ética.

Las estrategias utilizadas por los docentes deben ir más allá de la clase magistral, permitir la generación del conocimiento frente a la habitual transmisión del mismo. Se propone utilizar las denominadas metodologías activas, en las que el estudiante ocupa un papel protagónico, puesto que es él (guiado y motivado por su profesor) quien se enfrenta al reto de aprender y asume un papel activo en la adquisición del conocimiento.

El elemento común a todas las formas de metodología docente activa es el cambio de papel que experimentan profesor y alumno. En función de la organización de los contenidos, y la necesidad de desarrollar unas u otras competencias, es recomendable hacer uso de distintas técnicas.

Además, este tipo de metodologías activas promueven la inclusión de los estudiantes, como sostiene Elosúa (1994), al dar oportunidad a los estudiantes de convivir con sus pares y desarrollar actividades comunes.

Dentro de las metodologías alternativas (Sáiz, 2007), vale la pena destacar las siguientes:

-El Aprendizaje Cooperativo: consiste en conseguir que el conocimiento se construya conjuntamente entre profesores y equipos de alumnos, en un entorno que promueve la motivación personal, la responsabilidad compartida y las habilidades interpersonales: comunicarse, enseñar, organizar el trabajo, tomar decisiones (Fólder y Brent, 2001).

-El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): consiste en que los alumnos, en grupo, de forma autónoma y guiados por el profesor, deben encontrar la respuesta a una pregunta o problema de forma que el conseguir hacerlo correctamente suponga tener que buscar, entender e integrar los conceptos básicos de la asignatura.

-El Método del Caso (Reynolds, 1990): consiste en trabajar sobre una situación real que normalmente tiene que ver con una decisión, una oportunidad, un problema o una cuestión compleja afrontada por una persona u organización en un entorno concreto. Haciendo uso de su conocimiento y habilidades, los alumnos deben analizar información, posicionarse, experimentar, tomar decisiones.

Todas estas técnicas suponen que el alumno trabaje dentro y fuera del aula. Su implicación en tareas y proyectos, y el propósito consciente de aprender mediante ellos, permitirá la construcción del aprendizaje deseado. No obstante, para que esto ocurra de manera efectiva, es necesario el apoyo del profesor, su orientación y ánimo.

Se puede decir que una forma diferente de aproximarse al conocimiento implica cambios en los comportamientos tradicionales de profesores y alumnos:

Para el profesor: la docencia tradicional, la clase magistral, será en parte sustituida por sesiones en las que haya mayor participación de los estudiantes, haciendo uso de las denominadas metodologías activas. Además, los profesores dedicarán parte de su tiempo al seguimiento o acompañamiento de alumnos. Ya no se trata de pensar sólo en la materia, ahora se trata de que los alumnos la aprendan.

Para los alumnos: Ir a clase ya no supondrá una actitud pasiva, ir a copiar apuntes que después estudiar de forma más o menos razonada. Ahora los alumnos van a

clase a participar en tareas que les permitirán aprender más. Tendrán que buscar e integrar información, tendrán que trabajar en equipo, planificar sus tiempos, que presentar resultados y que tomar decisiones.

### 6.1.3 Una experiencia en la conformación de un grupo de investigación en el IEMS



Docentes del grupo de Aprendizaje Cooperativo en Varadero, con el comité organizador de MATECOMPU 2017. De Derecha a izquierda, Ernesto López, Isabel de Castilla Juárez y Luz Arely Carrillo. Fotografía propia.

Esta propuesta tiene como antecedente una experiencia en formación como investigadores de un conjunto de docentes de matemáticas del IEMS, que está reportada en la ponencia “El devenir del profesor de matemáticas en investigador en el Instituto de Educación Media Superior”, ponencia presentada en el Congreso Matecompu 2017, en Varadero, Cuba.

Para el grupo de profesores que se conforman el equipo de trabajo de “Aprendizaje Cooperativo”, la modificación paulatina de la autopercepción como investigadores se fue haciendo en torno a desempeñar las labores propias de un investigador y excluirse del grupo de profesores que “sólo” se dedica a la docencia. En ese sentido, al inicio de las reuniones de trabajo se podían identificar dos figuras de la otredad, “los otros” como los profesores que no hacían investigación y que sólo realizaban labores propias de la docencia en el sentido más estricto (preparación de clases, búsqueda de material, atención a estrategias de control de grupo, etc.) y de “los otros” como investigadores, que se veían como algo lejano y utópico, como el

modelo a seguir en la construcción de cada identidad como investigador. Es decir, el foco de la identificación.

Queremos señalar aquí que el proceso paulatino de la construcción de los docentes como investigadores implicó una migración de diferenciarse del “otro” en sus labores solamente de profesor y acercarse al “otro” en sus labores como investigador, sin abandonar del todo la primera, dado que la realización de esas actividades “puramente” docentes son la razón de ser de la estancia de los participantes en la Institución.

Cabe en este análisis la identidad como proceso de identificación mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente sobre el modelo que observa, o en palabras de Lacan, “la transformación producida en el sujeto cuando asume esa imagen” (Lacan, 1969). Como se señaló párrafos atrás, es evidente que la transformación de la autopercepción del docente en investigador tuvo que pasar necesariamente por la aspiración a adquirir identificación con la figura de investigador que cada uno de los participantes tenía introyectada. En ese sentido, los participantes en el equipo de trabajo nos sentimos interpelados como investigadores (Althusser, 1988).

Retomo la importancia de la disposición y el lugar en el que se pone el cuerpo para la construcción de identificaciones (Butler, 1997), en el sentido de lo que implica para los docentes desplazar sus cuerpos del plantel en el que se encuentran para reunirse físicamente en otro plantel con otros que identifican como sus pares.

Actualmente el Instituto cuenta con 23 planteles distribuidos en 15 de las 16 delegaciones políticas en la Ciudad de México y atiende una población de aproximadamente 24 mil estudiantes de bachillerato. Asimismo, tiene una planta docente de más de 1200 profesores, de los cuales alrededor de 140 imparten la asignatura de Matemáticas. En un inicio, los profesores estaban contratados por

honorarios, es decir, a través de un contrato por tiempo determinado que tenía una vigencia anual.

Desde 2014, se creó la figura de Docente Tutor Investigador, que permitió a los profesores contar con un contrato colectivo de trabajo por tiempo indeterminado. De esta manera, los profesores adquirirían la obligación de realizar las tres actividades para las que habían sido contratados. Si bien uno de los requisitos para ser contratado por el IEMS es que los aspirantes cuenten con un título de Licenciatura, eso no representa una garantía para que los profesores pudiesen desempeñarse como Tutores o como Investigadores.

Desde entonces, los profesores han buscado que se impartan cursos que permitan allegarse de los elementos para desempeñar, sobre todo, la labor de Tutoría en sus dimensiones de seguimiento y acompañamiento. Si bien algunos profesores en lo individual han continuado con esa formación por la vía de inscribirse a programas de posgrado o especializaciones, no se cuenta con un programa institucional sistemático y continuado para garantizar la formación en investigación y menos aún en investigación educativa.

Los antecedentes del grupo de investigadores que nos mantenemos trabajando juntos surgieron desde 2004, cuando un grupo de cinco profesores del plantel Coyoacán, de varias academias como Química, Lengua y Literatura, Matemáticas, Planeación y Organización del Estudio<sup>73</sup> e inició con indagaciones de corte cuantitativo para tratar de describir el fenómeno del rezago y la deserción, primero en el propio plantel y después analizando los datos de todos los planteles del Instituto.

---

<sup>73</sup> El grupo inicial estaba compuesto por Jesús Valencia, de Química, Julio César Urbina y Everardo Espinosa, de Lengua y Literatura, Maribel Soto de Planeación y Organización del Estudio y Luz Arely Carrillo, de Matemáticas, posteriormente se incorporaron Azael Morales, de Matemáticas y Gabriela Pedrero, de Química.

Las reuniones se llevaban a cabo de manera semanal en un cubículo designado dentro del mismo plantel Coyoacán, por lo que no se requería ningún permiso especial para salir del plantel y lo único que se solicitaba a las autoridades locales, al inicio del semestre, era un horario para que todos los participantes tuvieran el mismo tiempo descargado de clases y asesorías.

El tipo de investigaciones que se realizaba podrían haber sido complementado con estudios de corte cuantitativo, que hasta la fecha no han sido llevados a cabo. Este equipo de trabajo se mantuvo alrededor de 5 años, presentando las conclusiones en diversos foros tanto dentro como fuera de la Institución.<sup>74</sup> (Carrillo, Urbina y otros, 2009).

Más adelante, por diversas razones, el grupo original se disolvió y solamente dos participantes seguimos haciendo investigación en aplicación de estrategias de aprendizaje cooperativo para matemáticas.<sup>75</sup> (Carrillo y Morales, 2010).

Por otra parte, el pleno de la Academia de Matemáticas aprobó, desde 2010, la conformación de Grupos de Trabajo que consistían en un conjunto de profesores que tuvieran intereses comunes. El grupo del que nos ocupamos en esta ocasión es el de Aprendizaje Cooperativo. Las autoridades del IEMS reconocieron a estos grupos de investigadores y extendieron los permisos correspondientes para los participantes pudieran acudir al plantel donde se llevara a cabo la reunión los días señalados, en lugar de presentarse a su plantel de adscripción.

Actualmente, el grupo de Aprendizaje Cooperativo está conformado por cinco profesores de cinco diferentes planteles: Isabel de Castilla Juárez Heredia (Coyoacán), Azael Morales Villar (Tlalpan 2), Ernesto López Zamora (Tlalpan 1),

---

<sup>74</sup> En el 2009 se participó con la ponencia “Una mirada al rezago en el plantel Ricardo Flores Magón del IEMS” en el Segundo Congreso Internacional de Educación Media Superior y Superior, en la Ciudad de México.

<sup>75</sup> En el 2010, se presentó la ponencia “El aprendizaje cooperativo en matemáticas y el desarrollo de competencias” en el Congreso Internacional de Innovación Educativa en Xalapa, Veracruz.



Eratóstenes Flores Torres (Iztapalapa I) y Luz Arely Carrillo Olivera (Iztapalapa IV). El propósito inicial del grupo era elaborar e implementar material de aprendizaje cooperativo para matemáticas, pero después complementamos las actividades con lectura y análisis de textos en distintos rubros como son la diversidad, la evaluación, las concepciones filosóficas de la otredad, entre otros.

Empezamos a tener reuniones mensuales desde agosto del 2016 en alguno de los planteles y trabajamos primero en determinar los temas a tratar, luego que decidimos trabajar en los temas de Productos Notables y Factorización desarrollamos los materiales y tuvimos varias reuniones revisándolos y haciéndoles adecuaciones antes de presentarlos en el salón de clases. Este trabajo nos llevó seis meses.

Luego presentamos el material en distintos grupos de estudiantes, de distintos planteles del IEMS e hicimos el registro de los resultados en bitácoras. Producto de esa actividad, se ofreció un Taller para profesores de matemáticas del IEMS dentro de la Semana de las Matemáticas realizada en el plantel Tláhuac en Agosto del 2017 y se elaboraron ponencias que se han presentado en distintos foros. También participamos en el “1er Encuentro de Investigación y Grupos de Trabajo Colegiado” que se llevó a cabo en febrero de 2019 en Plantel Tláhuac, donde impartimos una conferencia y un Taller de Aprendizaje Cooperativo.

Más allá de la elaboración de materiales, la idea es destacar las actividades concretas que se han realizado para lograr que un grupo de docentes que, en principio, solo deben atender a sus grupos, tuviera la disposición de hacer investigación, y que este trabajo no sólo fuera una sistematización de experiencias educativas, actividad en sí valiosa, sin embargo, en este caso, buscábamos conformarnos como un grupo de investigadores.

Estas tareas se han ido desarrollando en las diversas sesiones y consisten en:

-Realizar búsquedas en revistas electrónicas y físicas, así como consultar bibliografía adecuada sobre los temas, como es el caso de la base de datos del IRESIE (Índice de Revistas en Educación Superior e Investigación Educativa, del IISUE de la UNAM y las fuentes propias de nuestra institución, entre otras). Se consultaron investigaciones sobre el aprendizaje cooperativo, sus características, su definición y su implementación. También sobre los instrumentos de medición de actitudes y de la elaboración de bitácoras.

-Elaboración del material en concreto, revisión en cada sesión de los avances e incorporación de comentarios. La posterior aplicación de los materiales en grupos de diferentes planteles y el llenado de la bitácora correspondiente.

-La puesta en común de los resultados a partir de comentar en sesiones de trabajo cuáles habían sido las observaciones, comentarios y dificultades que tuvieron los estudiantes.

-La intención de presentar un producto de trabajo a raíz de los resultados obtenidos, y darle el formato establecido para los diversos foros, desde las formas de elaborar el aparato crítico hasta el desarrollo de los contenidos.

-La decisión de acudir a un foro internacional con el fin de compartir nuestro trabajo, escuchar las observaciones y sugerencias con respecto a éste y, sobre todo, tener la actitud del investigador educativo de escuchar y aprender también del trabajo de otros.

-El diseño de estrategias para la búsqueda de recursos propios para acudir a este foro, dado que en nuestra Institución no se cuenta con la partida presupuestal para cubrir la asistencia a este tipo de eventos, pese a que nuestro nombramiento incluye las labores de investigación.

Los profesores del IEMS tienen el perfil de ser especialistas en cada una de las áreas del conocimiento pero eso, por sí solo, no garantiza que estén formados como investigadores educativos, puesto que el *habitus* de la investigación en humanidades es distinto a las prácticas de las investigaciones en ciencias. Desde los enfoques, los marcos teóricos y los criterios de verdad que están basados primordialmente en el positivismo, hasta el desarrollo y la presentación de resultados.

Consideramos que el investigador se forma investigando y que este ejercicio realizado por un conjunto de profesores de matemáticas puede ser una posibilidad para iniciar a andar, de manera colectiva, por el camino de la investigación educativa. Se requiere un cambio de actitud y la apropiación de la figura de Docente Investigador, a través de la construcción de una identidad como investigador para que, en los hechos, los profesores del IEMS nos sintamos interpelados (en el sentido althusseriano) cuando nos llamen investigadores.

Actualmente seguimos revisando textos sobre educación, elaboramos documentos sobre análisis de la situación del IEMS, elaboramos material de aprendizaje cooperativo en matemáticas y estamos diseñando un taller de formación docente para profesores de matemáticas, entre otras actividades. Hemos llegado a la conclusión de que un elemento fundamental de que nos hayamos mantenido juntos hasta ahora es la calidad de los lazos afectivos, de camaradería, de apoyo y de confianza que hemos establecido, según palabras de Byu Chul Han, “nos hemos mirado”.

## 6.2 Modificación curricular

Esta propuesta consiste en que las asignaturas de Artes Plásticas y Música se impartan en los primeros dos años del bachillerato y no en segundo y tercero, como está en el plan de estudios actual.

Con esto se lograría, por un lado, que los estudiantes que no se sienten hábiles para asignaturas “duras” como son las correspondientes a las de ciencias (matemáticas, física, química y biología), pudieran tener un referente, desde otra perspectiva, para sus capacidades y habilidades en otras áreas del desarrollo humano como son las artes. Esta modificación curricular podría incidir en disminuir la deserción de los estudiantes en los primeros semestres, al proporcionarles una oportunidad para indagar sobre sus propios intereses y habilidades en otras áreas.

Al respecto, recupero lo que la exalumna VH comenta sobre la importancia de la formación artística que recibió, al compartir una anécdota como estudiante de Derecho, en la que un profesor les dio la opción de subir calificación en un examen, si respondían unas preguntas referidas a conocimientos generales de artes y ella se sintió muy orgullosa, pues fue la única de su salón que supo la respuesta, al respecto, refiere:

“..el maestro nos dice al comienzo del examen que teníamos dos preguntas que nos iban a ayudar y fui de las últimas que entregué el examen, pero yo sí respondí las dos preguntas. Entonces, le entrego el examen y me dice: “Eres la única que respondió las últimas dos preguntas”, eran sobre arte y entonces recordé, ¡qué padre!, me acordé del maestro Aarón. Gracias al maestro Aarón que me insistió en que aprendiera sobre vanguardias, que aprendiera sobre artistas, que viera obras de arte, me ayudaron esas dos preguntas. Fue muy halagador que al terminar el examen me dijera: “fuiste la única que las respondiste”, así que pensé: “Gracias al IEMS, de verdad gracias, porque a pesar de que dicen que el arte y la música no te dan de comer, pues no tiene nada que ver”.

Más adelante, VH señala la importancia de la formación artística en cuanto a la orientación vocacional:

“...cuando yo estaba en la prepa, es como una parte muy importante en tu vida, porque es donde tú decides qué vas a hacer durante toda tu vida y a lo mejor si no incluyen algunas materias como la música y el arte no puedes decidir verdadera y libremente.”

Y por último, resalta la importancia de las artes para lograr la inclusión educativa:

“Otra parte importante es la variedad de cultura que te enseñan en el IEMS, que no encuentras en cualquier institución, **tenemos dos materias obligatorias, música y artes plásticas, esto es parte de la formación cultural que debemos tener toda la vida... Al incluir estas dos materias hay una inclusión de capacidades, puesto que no todos tenemos las mismas capacidades y aptitudes.** Al poner estas dos, dices: “ok, no estoy entre la física, no estoy entre la matemática, pero me gustan mucho las artes plásticas, me gusta la música, me gustan las artes y entonces es una forma de inclusión”. El modelo educativo IEMS es incluyente. “

Esta propuesta de modificación curricular tiene como antecedente la experiencia llevada a cabo en el plantel Coyoacán, durante 2016, misma que fue reportada en el artículo “Cuando la realidad parece imponerse a la utopía: el caso del grupo 103” (Carrillo y Jáuregui, 2016), presentado en el Congreso Pedagogía 2017, en la Habana, Cuba.

Esa experiencia consistió en que 15 estudiantes que reprobaron las seis materias de primer semestre, fueron invitados a participar en el que los estudiantes llevaron únicamente tres materias en el semestre posterior al de su ingreso: Matemáticas I, Planeación y organización del Estudio I y Música I (que corresponde a quinto semestre en el plan de estudios actual).

Cuando los estudiantes tuvieron la posibilidad de cursar solamente tres materias, al final de ese segundo semestre, “...de 15 estudiantes inscritos, tres abandonaron la escuela por causas ajenas a éstas, mientras que de los 12 que permanecieron, 10 de ellos aprobaron las tres materias que cursaron (Matemáticas 1, Planeación y Organización del Estudio 1 y Música 1) y 2 de ellos reprobaron sólo Matemáticas 1. La asistencia general del grupo fue de arriba del 80% tanto al espacio de clases como de asesorías académicas. Los jóvenes se sentían capaces y estimulados por sus logros. Los tres estudiantes que dejaron de asistir desde las primeras dos

semanas, fueron dados de baja por la Institución de acuerdo a las Reglas de Control Escolar, pues tenían dos semestres consecutivos con nulo avance académico.” (Carrillo y Jáuregui, 2016:7).

Así pues, la propuesta de modificación curricular está basada en la investigación educativa, en un trabajo colegiado y en experiencias de los participantes de este estudio.

La currícula actual del plan de estudios, por semestre, es la siguiente:

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
Física I	Física II	Química I	Química II	Biología I	Biología II
Lengua y Literatura I	Lengua y Literatura II	Lengua y Literatura III	Lengua y Literatura IV	Música I	Música II
POE I	POE II	Historia I	Historia II	Historia III	Historia IV
Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III	Filosofía IV	Inglés II	Inglés III
Computación I	Computación II	Artes Plásticas I	Artes Plásticas II	Optativa I	Optativa III
			Inglés I	Optativa II	Problema Eje

La modificación que se propone es:

Primero	Segundo	Tercero	Cuarto	Quinto	Sexto
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
Artes Plásticas I	Artes Plásticas II	Música I	Música II	Biología I	Biología II
Lengua y Literatura I	Lengua y Literatura II	Lengua y Literatura III	Lengua y Literatura IV	Química I	Química II
POE I	POE II	Historia I	Historia II	Historia III	Historia IV
Filosofía I	Filosofía II	Filosofía III	Filosofía IV	Inglés II	Inglés III
Computación I	Computación II	Física I	Física II	Optativa I	Optativa III
			Inglés I	Optativa II	Problema Eje

Tabla 13. Propuesta de modificación curricular. Elaboración propia.

De esta forma, los estudiantes podrían cursar, en los primeros semestres del bachillerato, materias en las que tuvieran habilidades relacionadas con expresiones artísticas.

### **6.3 Talleres de actividades extracurriculares**

En el Instituto de Educación Media Superior del DF, se presenta un índice de deserción por arriba de la media nacional. Según datos presentados por la Coordinación del Plantel “Ricardo Flores Magón” en un informe a la comunidad en Julio de 2009, desde la creación de la Preparatoria, el número de estudiantes egresados es menor al número de estudiantes que han abandonado la escuela ya sea voluntariamente o por que se les ha aplicado algún artículo del reglamento vigente.

Hay indicios de que los datos mostrados entonces, se mantienen en el plantel mencionado y más aún, el fenómeno que ahí se muestra es plausible que se repita en el resto de los Planteles. Se muestra pues que las iniciativas y proyectos de investigación relacionados a estos fenómenos son de especial relevancia en nuestra institución.

Desde el enfoque de la sociología, los fenómenos de rezago y deserción son caracterizados como un acto individual que responde a una situación social y su origen es multifactorial. Algunos autores (Martin, 1988 y Tinto, 1987) señalan, con base en estudios de campo, que uno de los factores que propician que un estudiante permanezca o abandone la escuela es el grado de relación de los padres de familia con la institución. Sostienen que, al menos en los niveles anteriores a la educación terciaria,

“la causa inmediata del mal aprovechamiento escolar es la corrosión del vínculo entre maestros y padres, así, la expresión final del mal aprovechamiento, la deserción, ocurre cuando todas las relaciones entre maestros y padres se han colapsado, cuando se han

roto.” (Martin, 1988:15).

Por su parte, la Dra. Loujeania Williams Bost, en su Ponencia Magistral<sup>76</sup> (I Congreso Internacional de Enseñanza Media Superior y Superior, D.F. 2008), refiere programas de vinculación de padres de la comunidad, ejemplos de ésta vinculación y cómo ha impactado en abatir la deserción en comunidades marginales de Estados Unidos, documentando que entre más espacios de vinculación se dan entre la institución y los padres de familia, mejor es el desempeño escolar de los hijos.

Respecto al proceso de acompañamiento de los estudiantes adolescentes, diversos especialistas que se han dado a la tarea de caracterizar a los estudiantes en edad adolescente, sostienen que para lograr un desarrollo óptimo del individuo adolescente, se deben construir espacios de influencia educativa a su alrededor, pues se requieren formas de trabajo compartido entre los profesionales de dentro de la escuela y el contorno familiar del estudiante (Funes, 2003:47), así como ayudar a otros adultos que se angustian o histerizan en su convivencia con adolescentes.

En ese sentido, los padres y madres de nuestros estudiantes también se angustian y podrían sentirse acompañados al compartir sus experiencias con otros padres y con los adultos encargados de la educación escolar de sus hijos. Así, no sólo se trata de trabajar con otros, también se trata de ganar adeptos para una relación saludable de los adolescentes con su entorno.

### **Pertinencia con respecto al Modelo Educativo del IEMS**

Dentro de los ejes del Modelo Educativo propuesto por el IEMS se contempla la necesidad de una vinculación con la comunidad (Proyecto Educativo, 2006, p. 10)

---

<sup>76</sup> Versión estenográfica.



en la que se encuentran enclavadas las preparatorias. Además, en concordancia con el Proyecto,

La educación tiene que brindar a los sujetos las condiciones, los espacios y los saberes necesario para el ejercicio activo de su papel como miembros de una comunidad, dentro del espacio escolar y más allá de sus límites...demanda que aprenda los saberes necesarios para comprender, descubrir y relacionarse con el mundo, y de este modo, colabore con la construcción de proyectos sociales. (Proyecto Educativo, 2006:16 y 17)

Hasta ahora, se han planteado pocas actividades que den contenido a ese objetivo y han sido encaminadas sólo al sector juvenil de la población circundante (por ejemplo, encuentros de bandas de música) y no se conoce una sistematización de la experiencia. Se requiere que la Escuela brinde un espacio para que los adultos, padres de familia de los estudiantes, puedan entrar a la Institución y conocer a los profesores encargados de continuar con la formación de sus hijos.

## **Objetivos**

Generar, dentro de la Preparatoria, espacios y actividades artísticas y deportivas de convivencia, tanto para estudiantes como para padres de familia, a través de la impartición de diversos talleres, impartidos por estudiantes que realicen su servicio social en las diferentes Instituciones de Educación Superior del Distrito Federal y área metropolitana.

## **Objetivos particulares**

Crear y fortalecer vínculos de comunicación entre los actores de la educación.

Generar en los planteles del IEMS redes sociales de convivencia que apoyen la inclusión de los estudiantes y la identificación con la Institución.

Proponer actividades que puedan llevarse a cabo dentro del programa de tutoría (PAT)

Llevar a cabo un Proyecto de Investigación Educativa Multidisciplinaria que involucre a la comunidad docente

Incorporar a estudiantes de educación superior para que realicen su Servicio Social en el área de su competencia.

### **Participantes y recursos.**

Se contará con la participación de estudiantes de nivel superior que realicen su Servicio Social, mediante convenios con las Universidades y el IEMS, para que diseñen e impartan talleres y /o conferencias según su disponibilidad, para ser ofrecidos tanto a estudiantes como a padres de familia, en los planteles del Instituto de Educación Media Superior de la CDMX.

Se utilizarán los espacios físicos de los Planteles, sin afectar las actividades curriculares (clases, asesorías y tutorías). Los Talleres tendrán un carácter gratuito. En cuanto a los materiales requeridos, se buscarán diversas fuentes como los que puedan ser conseguidos por los participantes, o proporcionados por la propia Institución.

### **Antecedentes**

En el Plantel “Ricardo Flores Magón” se llevó a cabo el proyecto de brindar talleres extracurriculares para estudiantes y padres de familia durante los años 2008 y 2009, con la participación de 20 DTI adscritos al plantel que de manera gratuita impartieron esos Talleres, logrando una gran participación e interés por parte de los estudiantes y padres que participaron, en el Anexo se muestra la lista de talleres, así como de los profesores responsables. Se considera pertinente que esos talleres sean impartidos por estudiantes que realicen su Servicio Social.

Asimismo, en diversos planteles se han sostenido talleres de diversas temáticas, como Teatro y otros, cuyos participantes pueden ser invitados a compartir sus experiencias y a acogerse al programa.

## **Metodología**

Se firmarán convenios de colaboración con las diversas instituciones de Educación Superior del Distrito Federal y área metropolitana, para que los estudiantes de esas instituciones diseñen e impartan los Talleres tanto para estudiantes como para Padres de Familia en los planteles del IEMS.

Se aplicará un Instrumento a los padres de familia al inicio del semestre, para conocer el interés que pudieran tener en el Proyecto y sus expectativas. Se levantará lista de asistencia a cada actividad, se dará seguimiento al desarrollo del Proyecto mediante una bitácora de campo y registros videográficos.

Se hará una difusión hacia los tutores adscritos al Plantel para invitarlos a que consideren las actividades propuestas dentro de su planeación del Programa de Atención Tutorial (PAT).

Se espera contar con la colaboración de las Autoridades de cada Plantel para la asignación de espacios y las facilidades técnicas que cada Taller requiera.

## **Lista de talleres y actividades**

Danza, creación literaria, periodismo, deportes en equipo, acondicionamiento físico, pintura, escultura, club de matemáticas, club de ciencias, club de oratoria y declamación, cineclub y crítica cinematográfica, fotografía, nutrición, cuidado de la salud, periódico escolar, entre otros.

## **Criterios de Evaluación de los Talleres**

Se aplicarán entrevistas al final de cada Taller para determinar si la actividad fue del interés de los participantes, si el horario fue adecuado, si hubo buena organización,

etcétera, también se pueden aplicar escalas de Lickert. Se incluirán preguntas abiertas para sugerencias y opiniones. Además, se elaborará un ejercicio de composición libre para determinar si se logró incidir en mejorar la convivencia y comunicación entre padres y estudiantes y las formas en las que sucedió y buscar una relación entre la presencia de los padres en la escuela y el desempeño académico del estudiante. También se llevarán a cabo sesiones de evaluación periódica de los participantes para estar en condiciones de ratificar o rectificar algunas prácticas. El primer instrumento será aplicado a estudiantes, padres y DTI's y el ejercicio será respondido por padres y estudiantes.

Se hará una presentación final de los resultados y una evaluación conjunta de todos los participantes para determinar la pertinencia y permanencia de los Talleres, así como la posibilidad de incorporar otros elementos a éstos, como puede ser la propuesta de actividades impartidas por los padres de familia o estudiantes o inclusive la pertinencia de llevar los Talleres a espacios no escolares propios de la comunidad.

Se elaborará un Informe de los resultados de la Investigación que hará referencia al cumplimiento de objetivos generales y particulares, que se presentará a la comunidad y se difundirá en diversos espacios académicos.

Listado de actividades y academias de los profesores participantes correspondientes al año 2009.

<b>Academia del profesor participante</b>	<b>Actividad</b>
Lengua y Literatura	Quilting
Lengua y Literatura	Comité Organizador □ Alebrijes
Música	Conversión de Lps y cassetes a formato digital
POE	Sociodramas
Lengua y Literatura	Sociodramas
POE	Comunicación padres e hijos
Química	Fotografía
Lengua y Literatura	Juego con las palabras
Física	Caleidoscopios
Lengua y Literatura	Cinedebate
Inglés	Análisis de canciones en inglés
Matemáticas	Go
	Pulseras de hilo
Matemáticas	Go
Filosofía	La importancia del diálogo
Lengua y Literatura	Comité Organizador
Historia	Danza árabe/Danza africana
Biología	La sana alimentación
Matemáticas	Comité Organizador
Biología	Por Confirmar
Filosofía	Taller para padres

**Tabla 14. Academias participantes por Taller. Elaboración propia.**

En síntesis, la propuesta consiste en que estudiantes de diversas universidades puedan realizar su servicio social impartiendo talleres extracurriculares gratuitos en los planteles que conforman el IEMS.

#### **6.4 Protocolo de prevención y atención a la violencia de género.**

Resultaría casi innecesario señalar la responsabilidad moral que tienen las instituciones de educación pública para establecer protocolos para la prevención y atención a la violencia de género, pero a la luz de lo que ha estado sucediendo en el IEMS, me parece necesario señalar algunas cuestiones al respecto de ese tema. El sentido educativo de contar con un protocolo de prevención y atención a la violencia de género está estrechamente relacionado con que los y las miembros de la comunidad educativa se sientan mirados y reconocidos, en el sentido que se planteó en el Capítulo V.

Cabe destacar que en el IEMS ha habido casos documentados en los que los profesores y profesoras han acosado a estudiantes y las consecuencias de estos actos en su mayoría han consistido en que al agresor se le cambia de plantel, en el mejor de los casos. Yo misma fui agredida verbalmente por un DTI de la academia de matemáticas del plantel Iztapalapa IV<sup>77</sup>, frente a otros testigos e interpose la denuncia correspondiente con el Coordinador del plantel en octubre de 2019, según lo indicado en las “Normas de Convivencia”. Al 15 de febrero de 2021, lo último que recibí de las autoridades del IEMS fue un oficio de contraloría interna en el que hacen de mi conocimiento que “se apertura la investigación correspondiente”. Es decir, a más de un año del suceso, aún están iniciando la investigación.

Como se mencionó en la Introducción, según la Norma 035 (NOM-035-STPS-2018), de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, para la identificación, análisis y prevención de Factores de Riesgo Psicosocial en el Trabajo, el IEMS debería contar con un Protocolo para la prevención y atención a la violencia, en particular a la violencia de género. En ese mismo sentido, señalo que las autoridades educativas “están obligadas a tomar medidas de prevención o investigación respecto a la

---

<sup>77</sup> Sus palabras textuales fueron: “Te voy a presentar a un cabrón para que te ponga una buena cogida y te quite el mal humor” y en la otra ocasión: “El otro día te dije que te iba a presentar a un cabrón, ahora te voy a presentar a dos”.

conducta...(…) y que las instituciones públicas de educación deben contar con “herramientas preventivas y de detección temprana (a los casos de violencia de género) con mecanismo de rendición de cuentas.” (OEA/Ser, 2018)<sup>78</sup>

Al respecto, cabe mencionar que la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCDMX), emitió la recomendación 6/2019, en la que especifica que dentro de las instalaciones del IEMS fueron violentados los siguientes derechos: “...derecho de las mujeres, niñas y adolescentes a una vida libre de violencia, con relación con los derechos al trabajo y a la educación”, además del “derecho de acceso a la justicia de las mujeres, niñas y adolescentes víctimas de violación de género”. (CDHCDMX, 2019:4)

En el número 436 de esa recomendación, se señala que “...la falta de mecanismos de atención oportuna a los casos de acoso y hostigamiento sexual aumenta los costos de la denuncia para las agraviadas, perpetúa la impunidad y genera condiciones para posibles represalias.” (CDHCDMX, 2019:133),

Más adelante, en el numeral 445, la CDHCDM “hace un llamado a trabajar en normativas internas en que las instituciones contemplen desde la prevención hasta la sanción de la violencia de género en espacios laborales o escolares bajo perspectiva de género” (CDHCDMX, 2019:135)

Teniendo como fundamento la Ley de Educación del Distrito Federal, así como el Estatuto Orgánico del IEMS y la Ley para la Promoción de la convivencia Libre de violencia en el Entorno escolar del Distrito Federal, la CDHDMX, realizó investigaciones que implicaron la recabación de evidencias y testimonios relacionados con actos de violencia de género dentro de las instalaciones del IEMS.

---

<sup>78</sup> Recomendación 6/19, de la CDHCDMX, L/V/II, Doc. 127, consultada el 5 octubre 2018.

En el numeral 305 de la página 92 de dicha recomendación se manifiesta que "...al día 6 de septiembre de 2019, el IEMSDF no había ejecutado medida de protección alguna a favor de las víctimas..."

En el apartado décimo primero de esa recomendación, se llama al IEMS a que "en un plazo que inicie a los 20 días naturales y que, culmine a más tardar a los 180 días naturales después de la aceptación de la recomendación, diseñará un Plan de Trabajo que asegure la correcta atención de actos de violencia cometidos en contra de mujeres, adolescentes y niñas." (CDHCDMX, 2019:153)

Si bien el estatus de la recomendación, que puede ser consultado en la página de la Comisión es "aceptada", lo cierto es que a la fecha no se ha establecido ningún protocolo institucional para la prevención y atención a la violencia de género en el IEMS.

## **6.5 Aspectos laborales-administrativos.**

### **6.5.1 Contratación de la plantilla completa de profesores de Tiempo Completo.**

Según información presentada por Rosaura Ruiz, secretaria de Educación, Ciencia y Tecnología de la Ciudad de México, en su informe de labores de 2019 (Ruiz, 2019), actualmente se cuenta con una planta docente de 1216 profesores y 242 asesores, es decir 83% están contratados como docentes tutores investigadores de Tiempo Completo y 242 como asesores del sistema semiescolarizado.

El modelo educativo sostiene que cada profesor debe atender a 15 estudiantes en tutoría y, aunque en cinco planteles la razón entre el número de estudiantes y de profesores era de menos de 15, según se puede apreciar en la siguiente tabla, en el resto de los planteles esa cifra está rebasada. Es importante aquí mencionar que, aunque aparentemente, comparado con otros modelos educativos de bachillerato,



los estudiantes del IEMS tienen condiciones privilegiadas con respecto al número de profesores que los atienden, las características del IEMS hacen que sea necesario que los estudiantes acudan a asesorías personalizadas o en pequeños grupos, por tanto, la cantidad de estudiantes que atiende cada profesor obedece a estas condiciones.

En la tabla también se puede apreciar que, al momento del cierre del semestre anterior, hubo al menos 5 planteles en los que hizo falta contratar a un profesor de matemáticas por horas lo cual, según se explicó en el capítulo I, es un obstáculo para la adecuada atención de los estudiantes.

Relación de número de estudiantes y profesores por plantel.

Plantel	Estudiantes de primer ingreso	Estudiantes reinscritos	Profesores	Total de estudiantes	Estudiantes por profesor	Profesores de matemáticas por horas <sup>79</sup>
AO 1	420	697	66	1117	16.9	
AO 2	180	286	36	466	12.9	
Azcapotzalco	420	604	63	1024	16.3	1
Coyoacán	420	532	72	952	13.2	
Cuajimalpa	420	608	58	1028	17.7	1
Gam I	420	766	64	1186	18.5	
Gam 2	420	565	63	985	15.6	
Gam 3	270		18	270	15.0	
Iztacalco	420	659	71	1079	15.2	
Iztapalapa I	420	651	67	1071	16.0	
Iztapalapa II	420	590	68	1010	14.9	
Iztapalapa III	300	437	44	737	16.8	
Iztapalapa IV	240	402	44	642	14.6	
MC	420	639	62	1059	17.1	
MH	420	480	59	900	15.3	
MA	420	509	59	929	15.7	1
Tláhuac	420	563	69	983	14.2	
Tlalpan I	420	608	66	1028	15.6	
Tlalpan II	420	597	66	1017	15.4	
VC	240	378	37	618	16.7	1
X	420	716	64	1136	17.8	1
	7950	11287	1216	19237	15.8	

Tabla 15. Número de estudiantes y profesores por plantel. Tabla de elaboración propia.

<sup>79</sup> Esta información fue proporcionada por los enlaces de matemáticas, es decir, por el representante de la academia de matemáticas de cada plantel.

En el Informe de actividades mencionado anteriormente (Ruiz, 2019, p. 29), se menciona que en el ciclo 2018-2019 hubo 242 “asesores” del sistema semiescolarizado. Esos “asesores” realizan las labores propias de un Docente Tutor Investigador, sin estar reconocidos siquiera en esa categoría. Una descripción más precisa de la situación de contratación de los profesores se presentó en el Capítulo I de este trabajo.

Así pues, considero indispensable, para alcanzar los objetivos que se propone el modelo educativo del IEMS, como la impartición de asesorías y tutorías, la contratación de los profesores del sistema semiescolarizado como DTI de tiempo completo, así como los que imparten Lengua y cultura náhuatl, con todos los derechos y obligaciones de estos últimos.

### **6.5.2 Año sabático para trabajadores académicos**

El año sabático es un derecho que deben tener los académicos para enriquecer su formación, realizar actividades de investigación y otras actividades que redunden en una mejor atención hacia los estudiantes.

A nivel federal, en varias instituciones de educación media superior, incluido el Colegio de Ciencias y Humanidades y las Preparatorias de la UNAM, el año sabático es un derecho que se otorga a los trabajadores académicos de tiempo completo, con el fin de que puedan continuar sus actividades académicas o de formación en otras instituciones, o desarrollando un proyecto.

En la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico, que depende del Gobierno de México se indica que el objetivo de un periodo sabático es “promover acciones de formación y actualización docente que permitan fortalecer las cualidades individuales de carácter ético, académico, profesional y social que definen el perfil del docente del Nivel Medio Superior (...) para realizar estudios en su área de conocimiento y que les permita generar ambientes de aprendizaje en los que

favorezca el desarrollo de las competencias genéricas del egresado del Nivel Medio Superior.” (Cosdac, 2020)

A nivel regional, en la Ciudad de México, de acuerdo con la Gaceta Oficial de la CDMX publicada en junio de 2000, cuya última actualización fue el 18 de marzo del 2020, el año sabático es un derecho para los trabajadores académicos según lo establece el Artículo 149 que dice “ los profesores de tiempo completo o cuya suma de horas sea equivalente, con plaza de base, tendrán derecho al año sabático y a becas para realizar estudios de posgrado”. (Gaceta oficial de la CDMX, 2000: 27).

En el IEMS, el año sabático es una prestación para trabajadores académicos, contemplada en el Artículo 21, fracción XII, del Reglamento interior de trabajo que dice “por cada seis años de servicio ininterrumpido, los trabajadores académicos tendrán derecho a un año sabático, consistente en la separación de sus labores académicas de docencia, tutoría e investigación, durante un año, con goce íntegro del salario, para desarrollar un proyecto académico, sin perder antigüedad ni sus derechos adquiridos” (IEMS, 2013)

Para el Sutiems, sindicato titular de trabajadores del IEMS, el año sabático es un “... derecho adquirido y plasmado en nuestro Contrato Colectivo de Trabajo que se ha concretado, por lo que, de facto, en 20 años de servicio académico la plantilla docente no ha podido gozar de este derecho.” (Sutiems, 2019:2)

Y aunque las autoridades del IEMS en distintos momentos se han pronunciado por el ejercicio de ese derecho, como dice una circular emitida por la Dirección Académica en 2018, “...se está en proceso de establecer un mecanismo para hacer efectiva la Cláusula 52 inciso C (sobre el año sabático), mismo que será sometido a la Comisión Mixta correspondiente para su implementación” (IEMS, 2018, p.1), lo cierto es que, a la fecha no se ha otorgado esta prestación tal como está contemplado en la Ley.

El mismo sindicato titular, a través de su participación en la Comisión Mixta de Capacitación y Formación Profesional, ha avalado el otorgamiento de una modalidad de año sabático que, en los hechos, impide que la mayoría de los docentes goce de esa prestación, pues dentro de los requisitos que se aprobaron en la convocatoria para 2019, está la presentación de una "...carta de Academia de Plantel, con nombres y firmas autógrafas, en la cual (los profesores de la academia del solicitante) se comprometen a cubrir la carga docente y de tutorados del DTI solicitante." (IEMS, 2019:5).

Es decir que, por ejemplo, para que un miembro de la academia de Matemáticas del Plantel Iztapalapa IV solicite esa prestación, debe contar con la firma de los otros cinco profesores de matemáticas de ese plantel, en un documento en el cual se comprometen a absorber la carga de las actividades académicas del solicitante. Este requisito es violatorio a la Ley de Educación de la Ciudad de México, que establece la antigüedad como único requisito para conceder la prestación. Cabe mencionar que en el IEMS sí está contemplada la contratación de profesores interinos, que podrían cubrir la carga académica del profesor que estuviera en sabático, tal como sucede en otras instituciones.

En la Convocatoria para el Año Sabático de 2019, se establece además que las modalidades que un docente puede desarrollar son: investigación educativa, profesional, pedagógica o desarrollo tecnológico; cumplimiento de un programa de estudios académicos de Maestría, doctorado o post doctorado, tesis de grado, material didáctico o libro. (IEMS, 2019)

Sin embargo, se establece que la dirección de Asuntos Académicos "...realizará una valoración y análisis académico de las solicitudes presentadas según la relevancia del proyecto académico dentro del campo del conocimiento en el que se inscriba, contribución a la proyección social y el desarrollo del modelo educativo del IEMS, consistencia, en cuanto a la fundamentación teórico-metodológica, objetivos

y metas dentro del ámbito académico y de investigación científica, social y humanista”. (IEMS, 2019:4)

Por si fuera poco, la prestación mencionada se otorgará a un máximo de dos DTI por plantel, de distinta academia y, en caso de que hubiera más de dos solicitudes, el ejercicio del derecho a Año Sabático se determinará por sorteo al que “sólo podrán pasar a la segunda etapa del Sorteo los proyectos que cumplan con todos los requisitos y con los criterios académicos enunciados” (IEMS, 2019:6), sin que se especifiquen cuáles son los indicadores que debe cumplir el proyecto en cada rubro.

Aunado a lo anterior, dado que en el IEMS hay en promedio 52 profesores de tiempo completo por plantel y un total de 13 academias<sup>80</sup>, la probabilidad de que un docente pueda gozar de ese derecho en las condiciones actuales es casi nula.  
DESARROLLAR/EXPLICAR MÁS

Es por la situación que describo aquí que considero que uno de los aspectos para el fortalecimiento del Modelo Educativo del IEMS es que se permita el ejercicio del derecho al año sabático para los trabajadores académicos que tengan 6 años ininterrumpidos de labor, independientemente de otras consideraciones.

### **Conclusiones capitulares**

Indudablemente en el IEMS hay muchos aspectos a mejorar. En este capítulo se presentaron propuestas para la mejora de aspectos académicos y laborales-administrativos, tendientes a fortalecer el modelo del IEMS para que pueda conformarse como una escuela que forme a estudiantes con sentido crítico, científico y humanista, con las habilidades para transformar su entorno. Esto en contraposición con la escuela reproductora del estado de las cosas.

---

<sup>80</sup> Física, Computación, Biología, Lengua y Literatura, Música, Artes Plásticas, Inglés, POE, Lengua y cultura náhuatl, Química, Filosofía, Matemáticas e Historia.

En este capítulo se presentaron las propuestas de un programa de formación docente en el que se aborden estrategias centradas en el estudiante, como es el caso del aprendizaje cooperativo, como alternativa a las clases tradicionales expositivas, también se compartió la conformación del grupo de Aprendizaje Cooperativo para que los docentes realicen actividades de investigación.

Otra de las propuestas es la de talleres extracurriculares, impartidos por estudiantes de servicio social de las diversas instituciones de educación superior, así como la modificación curricular, para que los estudiantes puedan cursar materias de artes en los primeros dos semestres y no hasta el segundo año.

También se argumentó la necesidad de que el IEMS desarrolle e implemente un protocolo de prevención y atención a la violencia de género y, por último, se abundó en aspectos laborales y administrativos como la necesidad de la contratación de profesores de tiempo completo y la implementación, conforme a la ley, del año sabático.

## Capítulo VII. Materiales de Aprendizaje Cooperativo en Matemáticas

En este capítulo encontraremos materiales desarrollados por la autora de este trabajo, en coautoría con los miembros del Grupo de Trabajo de Aprendizaje Cooperativo<sup>81</sup>, que han sido aplicados en los grupos de bachillerato para las asignaturas de matemáticas, también hallaremos un registro de observación de una clase aplicando la estrategia de Aprendizaje Cooperativo.

Los materiales que se presentan son de los contenidos de parábola y productos notables. Al final del capítulo también se podrá hallar un registro de observación de una clase aplicando el Aprendizaje Cooperativo.

### 7.1 ¿Cómo se aplica una estrategia de Aprendizaje Cooperativo?

Para aplicar los materiales de este apartado, se considerarán dos momentos. En **el primero**, los estudiantes trabajan en equipos que llamaremos “de expertos”. Es importante, con el fin de lograr las habilidades de integración y comunicación que pretendemos, que sea el profesor el que arme los equipos. Una forma de hacerlo es numerar a los estudiantes. El número de equipos dependerá de la cantidad de materiales que se elaboraron para cada tema.

Tomemos como ejemplo el material de “Parábola”. Para ese tema, se tienen los siguientes materiales:

Material 1: Construcción.

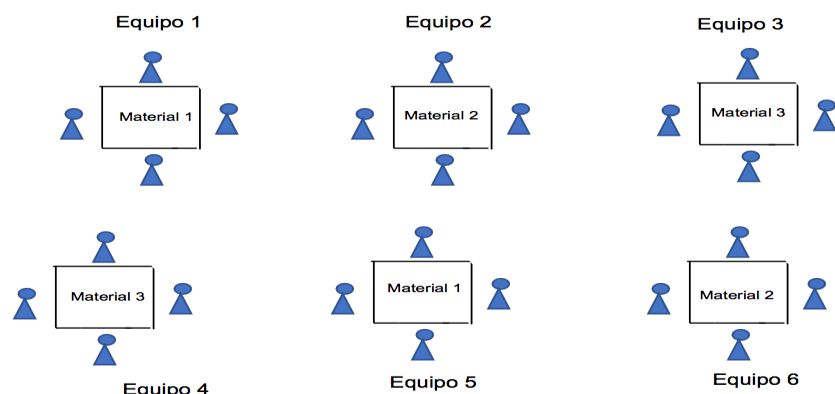
Material 2: Relación de la gráfica con la ecuación canónica y

Material 3: Expresiones algebraicas.

---

<sup>81</sup> Azael Morales Villar, Isabel de Castilla Juárez Heredia y Ernesto López Zamora.

Supongamos que el grupo es de 24 estudiantes. Se numera a los estudiantes del 1 al 6 y se les pide que, los que tienen trabajen juntos, lo mismo con los que tienen el número 2 y así sucesivamente hasta el 6. Con esto, se logró tener 6 equipos de 4 estudiantes cada uno y se les reparte el material de la siguiente forma:



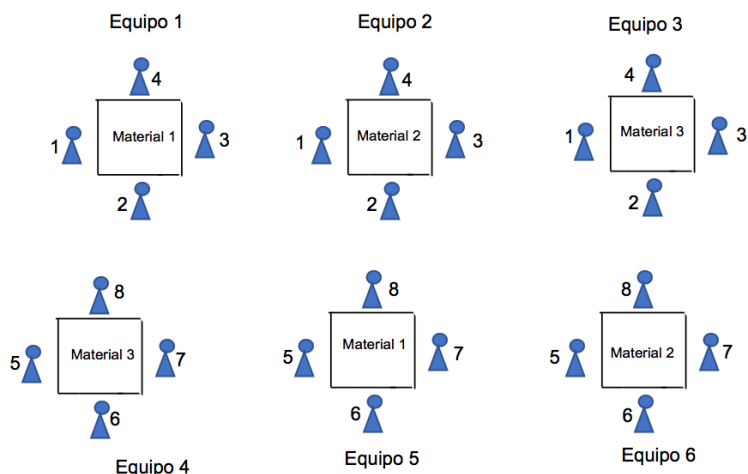
**Imagen 7. Distribución de estudiantes para el grupo de expertos. Elaboración propia.**

Durante aproximadamente una hora u hora y media, cada equipo revisará el material que se le asignó y resolverá las actividades contenidas en ese material. De esta forma, se tendrán dos equipos de expertos en el material 1: el equipo 1 y el equipo 5. Por su parte, los equipos 2 y 6 serán expertos en el material 2 y, por último, los equipos 3 y 4 serán expertos en el material 3.

Cabe destacar que los integrantes de los equipos sólo conocen los contenidos del material que les tocó y no saben cuáles contenidos tienen los otros equipos.

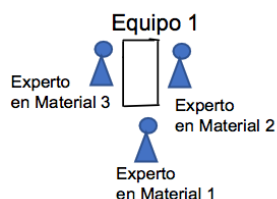
En un **segundo momento** se pide a los estudiantes que trabajaron el material 1 que se numeren del 1 al 8. Con esta numeración, los estudiantes que están en los equipos 1 y 5 tendrán un nuevo número. Lo mismo se hace con el resto de los equipos. Por lo que ahora, cada estudiantes está numerado como se muestra:





**Imagen 8. Distribución de estudiantes para la actividad de evaluación. Elaboración propia.**

La siguiente instrucción es que los tres estudiantes que ahora tienen el número 1 trabajen juntos, lo mismo para el número 2 y así sucesivamente hasta el número 8. De esta forma, se obtienen 8 equipos de tres integrantes cada uno, en los que hay un experto de cada uno de los tres materiales. Es decir, el nuevo equipo 1 quedará conformado como se muestra:



**Imagen 9. Conformación de un equipo para la actividad de evaluación. Elaboración propia.**

Lo mismo sucederá con cada uno de los 8 nuevos equipos que se formaron. Una vez que los estudiantes se han sentado con sus nuevos equipos, se procede a repartir el material que deberán resolver entre todos. Es importante señalar que para que sea posible resolver este nuevo material, es indispensable la participación de todos y cada uno de los miembros del equipo, pues el conocimiento que cada uno de los expertos tiene abarca sólo una parte de los contenidos de aprendizaje.

Justamente las características del material que se diseña es que el contenido de aprendizaje que se trabaja debe ser separado en subtemas. Cada uno de esos

subtemas es el material que revisará el equipo de expertos. Además, se debe considerar que los subtemas son independientes, es decir, que no se requiere conocer los otros subtemas para poder resolverlo. Otra de las características necesarias de este material, es que cuando se reúnen los expertos de cada tema, conjuntando sus conocimientos, podrán alcanzar el objetivo de aprendizaje en su totalidad.

Usando términos de conjuntos, se busca que la intersección de los materiales sea vacía, y la unión sea la totalidad del objetivo de aprendizaje.

De esta forma se garantiza la participación de todos los miembros del grupo, pues será necesario que cada uno comprenda a cabalidad el tema del que es experto, para ser capaz de explicarlo después a sus compañeros. La única forma de que todos los miembros de los nuevos equipos alcancen los objetivos de aprendizaje, es que cada uno de los miembros sea capaz de explicar y escuchar a los demás.

Aprender nuevas formas de relación basadas en la ética y solidaridad se logra mejor cuando se busca un objetivo concreto en común, que cuando se hacen llamados en abstracto a la cooperación. Las observaciones que el profesor va haciendo al visitar todos los equipos en los dos momentos de la clase deben ser sobre cómo mejorar la comunicación entre los estudiantes.

El profesor se acerca a los equipos para escuchar lo que está sucediendo e interviene cuando es necesario aclarar algún concepto matemático o cuando nota que en el equipo los estudiantes tienen dificultades para escucharse o ponerse de acuerdo. Algunas de los comentarios que el profesor haga son: “podrían intentar que hable uno a la vez, mientras los demás escuchan, para que se comuniquen mejor” o bien, “¿qué les parece que lean todos juntos el material y lo van resolviendo al mismo tiempo?”.

Una vez que los nuevos equipos terminan la actividad de evaluación, se realiza una puesta en común en el pizarrón donde, con ayuda de profesor, se escriben los contenidos, conceptos, habilidades y emociones que estuvieron presentes en la clase. Es importante resaltar que estos cuatro aspectos tendrán igual importancia, por lo que puede ser que, en el ejemplo de la parábola, lo que quede escrito en el pizarrón sea algo como:

	<p>En esta clase me di cuenta de que a veces no tengo paciencia para escuchar a los compañeros.</p> <p>En esta clase noté que me gusta mucho explicar a otros y que me entiendan.</p>	<p>En esta sesión me sentí muy tranquila porque mis compañeros me ayudaban cuando tenía dudas.</p> <p>En esta clase me sentí contento porque el tiempo se me pasó muy rápido.</p>
--	---	---

**Tabla 16. Ejemplo de puesta en común de clase de aprendizaje cooperativo.**

Una vez revisados lo anterior, será necesaria la aplicación de una evaluación individual, que puede ser por pares, un examen en parejas, la respuesta de ejercicios en el pizarrón donde los estudiantes se ayuden. Vale la pena desatacar que, por las características del IEMS, la evaluación individual se termina concretando en el espacio de asesorías, por lo que el profesor tiene ahí la oportunidad de reforzar los contenidos académicos que cada estudiante requiera.

En cuanto a la aplicación del Aprendizaje Cooperativo en matemáticas, hay contenidos que se prestan para ser abordados usando esta estrategia como es el caso de: métodos diferentes para llegar la mismo resultado (resolución de sistemas de ecuaciones, resolución de ecuaciones cuadráticas), procedimientos que requieran de dos pasos para completarse (pasar de base  $m$  a base  $n$ , que requieren dos procedimientos independientes, pasar de base  $m$  a base 10 y de base 10 a

base  $n$ ), criterios diferentes para comprobar resultados (criterios de congruencia, criterios de semejanza, criterios de completez de la recta), los que son de geometría analítica que se pueden dividir como la parte meramente geométrica, la relación geométrica con el álgebra y la parte meramente algebraica.

## 7.2 Materiales

En esta sección se presentan dos materiales de matemáticas para la aplicación de la estrategia de Aprendizaje Cooperativo, de los contenidos de parábola y productos notables. Cabe mencionar que estos materiales se han probado con estudiantes de bachillerato, en particular, con el grupo de Aprendizaje Cooperativo, que se presentó en capítulos anteriores.

Ambos materiales están organizados de manera que en el encabezado se puede encontrar el número que corresponde a cada equipo y, al final, se presenta la actividad integradora, una vez que se han desarrollado los materiales previos en las reuniones de expertos.

Para el material de Parábola, los equipos son:

Material 1: Construcción.

Material 2: Relación entre la gráfica y una ecuación.

Material 3: Expresiones algebraicas.

Ejercicio en equipos (segunda fase)

Mientras que, para el material de Productos notables:

Material 1: Binomios con término común.

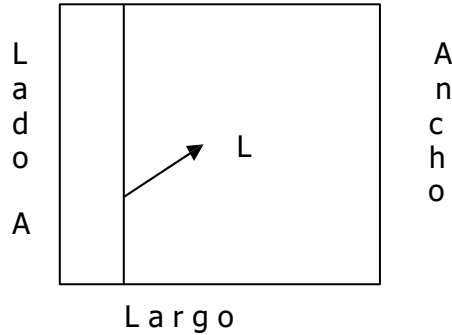
Material 2: Binomio al cuadrado.

Material 3: Binomios conjugados.

Evaluación en equipos.

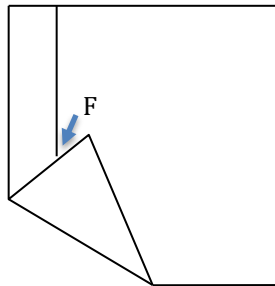
## Material 1: Construcción

1. Tomen una hoja de papel albanene y colóquenla horizontalmente frente a ustedes. Tracen una recta paralela al ancho de la hoja, a 4 cm del borde de la hoja:



2. Al segmento de recta que trazaron le llamaremos L. Encuentren el punto medio de ese segmento y llámenle F. ( Para hallar ese punto, pueden doblar la hoja a la mitad, a lo largo y ver el lugar en el que intersecta al segmento L).

3. Doblen la hoja como en la figura, de tal manera que el lado A de la hoja pase por el punto F. Marquen el dobléz en el papel albanene.



4. Repitan ese trazo uniendo puntos del lado A con el punto F.

5. Marquen la cónica que resulta, ¿cómo se llama esa cónica? \_\_\_\_\_

6. Tomen un punto cualquiera sobre la cónica que obtuvieron (llámenle Q) y midan la distancia de ese punto al lado A: \_\_\_\_\_

Ahora, midan la distancia de ese punto Q al punto F: \_\_\_\_\_

7. Tomen otros seis puntos sobre la cónica que obtuvieron y llámenles respectivamente R, S, T, U, V y M. Calculando las distancias de esos puntos tanto al lado A como al punto P, llenen la siguiente tabla:

Punto	Distancia del punto al lado A	Distancia del punto al punto F
Q		
R		
S		
T		
U		
V		
M		

8. ¿Cómo son los números que se encuentran en la segunda y tercer columna de la tabla anterior? \_\_\_\_\_.

Así, la condición que cumplen los puntos sobre la parábola es que la distancia de cualquier punto a \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_ a las distancia de ese punto a \_\_\_\_\_.

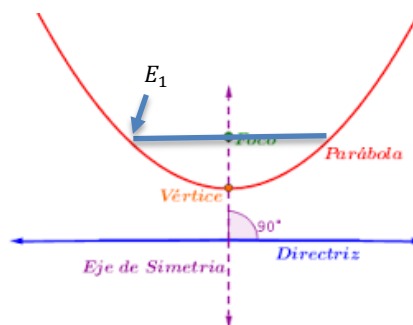
Si llamamos Directriz a la recta representada por el lado A de la hoja y Foco al punto F, estamos en condiciones de definir formalmente la cónica que construiste:

La PARÁBOLA consiste en el lugar geométrico de todos los puntos que cumplen que su distancia a \_\_\_\_\_ es \_\_\_\_\_ a su distancia \_\_\_\_\_.

9. Marca la mediatriz del segmento L, es decir, la recta perpendicular a L que pasa por su punto medio. Para esto, puedes doblar la hoja a la mitad por lo largo. Marca el punto donde esa mediatriz corta a la parábola. Ese punto se llama Vértice.

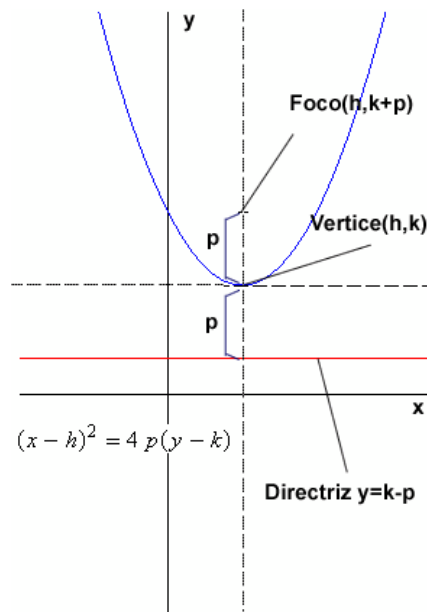
10. Llamaremos  $p$  a la distancia del vértice al foco. Midan la distancia del vértice a la directriz y compárenla con  $p$ .

11. Sobre el Foco, tracen una recta paralela a la directriz, marquen los puntos en donde esa recta corta a la parábola y llámenles  $E_1$  y  $E_2$ . El segmento de recta que une esos puntos se llama *lado recto*. Midan la longitud del lado recto y compárenla con la distancia  $p$ . En términos de  $p$ , ¿cuánto mide el lado recto?



## Material 2. Relación entre la gráfica y una ecuación

Observa la siguiente figura y los nombres que recibe cada elemento:



1. Completen una expresión de la forma

$$(x-h)^2 = 4p(y-k)$$

con los valores que se proporcionan a continuación:

a)  $h = 2, k = 3, p = 1$ .   b)  $h = 3, k = -2, p = 2$ .   c)  $h = 3, k = -2, p = 1/8$

2. Con base en el dibujo del principio, grafiquen cada una de las parábolas de las que obtuvieron su ecuación en el paso anterior. Chequen que en todos los casos, la distancia entre el Vértice y el Foco es p, así como la distancia entre el vértice y la directriz.

3. En cada una de las siguientes ecuaciones, identifiquen los valores de h, k y p y úsenlos para graficar las parábolas:

a)  $(x-2)^2 = 12(y-1)$       b)  $(x-1)^2 = 8(y+3)$       c)  $x^2 = 5(y-3)$

### Material 3. Expresiones algebraicas

El objetivo de este tema es que escribas expresiones de la forma

$$x^2 + ax + by + c = 0$$

como

$$(x - h)^2 = 4p(y - k)$$

Para ello observen el siguiente ejemplo:

#### Ejemplo 1.

Escribir  $x^2 - 4x - 8y - 4 = 0$  .....Ecuación 1

de la forma

$$(x - h)^2 = 4p(y - k)$$

Iniciamos completando el cuadrado con la expresión

$$x^2 - 4x$$

Recuerda que completar el cuadrado consiste en llevar esa expresión a otra de la forma

$$(x - h)^2 - h^2$$

que para este caso es

$$(x - 2)^2 - 2^2$$

es decir,

$$x^2 - 4x = (x - 2)^2 - 4$$

Sustituyendo en la Ecuación 1 obtenemos:

$$(x - 2)^2 - 4 - 8y - 4 = 0$$

Al simplificar queda:

$$(x - 2)^2 - 8y - 8 = 0$$



Sumando  $8y + 8$  de ambos lados de la igualdad,

$$(x - 2)^2 - 8y - 8 + 8y + 8 = 8y + 8$$

y simplificando:

$$(x - 2)^2 = 8y + 8$$

Factorizando el número 8 del lado derecho,

$$(x - 2)^2 = 8(y + 1) \dots\dots\dots \text{Ecuación 2}$$

Observen que, rescribiendo la Ecuación 2 como

$$(x - 2)^2 = 4(2)(y - (-1))$$

podemos identificar los valores  $h = 2, k = -1, p = 2$ .

### **Ejemplo 2.**

Escribir

$$x^2 + 6x - 4y + 29 = 0 \dots\dots \text{Ecuación 1}$$

de la forma

$$(x - h)^2 = 4p(y - k)$$

Iniciamos completando el cuadrado con la expresión

$$x^2 + \underline{\hspace{2cm}}$$

Recuerda que completar el cuadrado consiste en llevar esa expresión a otra de la forma

$$(x - h)^2 - h^2$$

que para este caso es

$$(x + 3)^2 - \underline{\hspace{1cm}}^2$$

es decir,

$$x^2 + 6x = (x + \quad)^2 -$$

Sustituyendo en la Ecuación 1 obtenemos:

$$(x + 3)^2 - \quad - \quad + 29 = 0$$

Al simplificar queda:

$$(x+3)^2 - \quad + \quad = 0$$

Sumando  $\quad y$  y restando  $\quad$  de ambos lados de la igualdad,

$$(x+3)^2 - 4y + 20 + \quad = 0 +$$

y simplificando:

$$(x+3)^2 = \quad y -$$

Factorizando el número  $\quad$  del lado derecho,

$$(x+3)^2 = \quad (y-5) \dots\dots\dots \text{Ecuación 2}$$

Observen que, rescribiendo la Ecuación 2 como

$$(x - (-\quad))^2 = 4(\quad)(y-5)$$

podemos identificar los valores  $h = \quad, k = \quad, p = \quad$ .

Ahora, escriban las expresiones dadas de la forma  $(x-h)^2 = 4p(y-k)$

a)  $x^2 - 12y - 4x - 8 = 0$

b)  $x^2 - 20y + 6x + 49 = 0$

### Ejercicio en equipos (segunda fase)

1. Grafiquen las siguientes parábolas, indicando las coordenadas del Vértice, Foco, extremos del lado recto, así como la ecuación de la directriz y la longitud del lado recto.

a)  $x^2 + 4x - 6y + 22 = 0$

b)  $x^2 - 10x - 8y + 17 = 0$

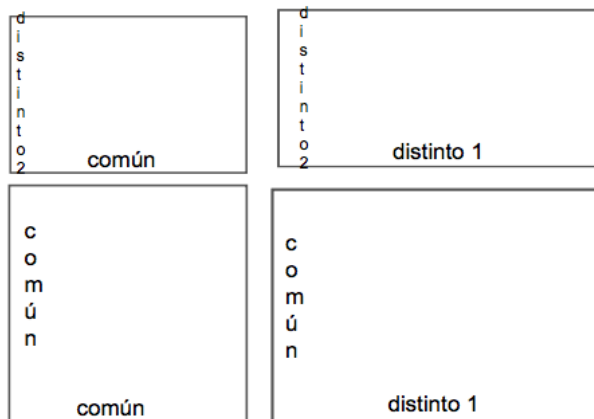
2. Encuentren la ecuación general de la parábola que cumple:

- a) Los extremos de su lado recto son los puntos (3,3) y (-1,3)
- b) Tiene vértice en (-2,-3) y foco en (-2,-1)
- c) La distancia entre el foco y la directriz es de 4 unidades, el foco está en el punto (2,1).

## Material 1 Productos Notables

### Binomios con término común

Con el material que se les proporcionó, respondan lo que se pide:



a) Calculen las áreas de cada pieza y anótenlas aquí:

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ .

b) Con las piezas que tienen armen un rectángulo, deben utilizar todas las piezas sin encimarlas.

c) Calculen el área del rectángulo formado con todas las piezas y anótenla aquí  
\_\_\_\_\_ .

d) Observen que el área del rectángulo que armaron es igual a la suma de las áreas de cada pieza, es decir:

\_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_ =  
\_\_\_\_\_ .

Existen técnicas para hacer cierto tipo de multiplicaciones, en este equipo estudiaremos los productos que tienen un término en común.

$$(\text{común} + \text{distinto1})(\text{común} + \text{distinto2}) = (\text{común})^2 + \text{común}(\text{distinto1} + \text{distinto2}) + (\text{distinto1})(\text{distinto2})$$

“el producto de la suma del término común con un distinto por la suma del común con otro distinto es igual al cuadrado del común mas el producto del común con la suma de los distintos mas el producto de los distintos”

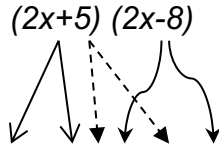
En resumen, el objetivo es llevar un producto de la  $(a+e)(a+m)$  forma:

A la forma

$$a^2+a(e+m)+em$$

Y simplificar términos semejantes.

### Ejemplo 1



Lo primero que tenemos que hacer es identificar si en nuestra multiplicación tiene un término en común, en nuestro ejemplo es el **2x** y los términos diferentes son **5** y **-8**.

$$(2x)^2 + 2x(5-8) + (5)(-8)$$

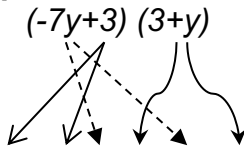
Una vez identificado el término común y los diferentes acomodamos la multiplicación así.

$$4x^2 + 2x(-3) + (-40)$$
$$4x^2 - 6x - 40$$

Hacemos las cuentas y terminamos.

Ten cuidado de respetar el **signo** que tiene cada término.

### Ejemplo 2



Ahora nuestro término común es el **3** y los diferentes son \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

$$(3)^2 + \_ (\_ + y) + (-7y)(\_)$$

De modo que ahora nuestro acomodo será así.

$$9 + \_ (-6y) + (\_)y^2$$
$$\_ - \_ - \_$$

Hacemos las cuentas y terminamos.

### Ejemplo 3

$$(4t-2)(3+4t)$$

El término común es \_\_\_\_\_ y los diferentes son \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_

$$(\_)^2 + \_ (-2 + \_) + (\_)(3)$$

De modo que ahora nuestro acomodo será así.

$$\_ + \_ (\_) + (\_)$$
$$\_ + \_ - \_$$

Hacemos las cuentas y terminamos.

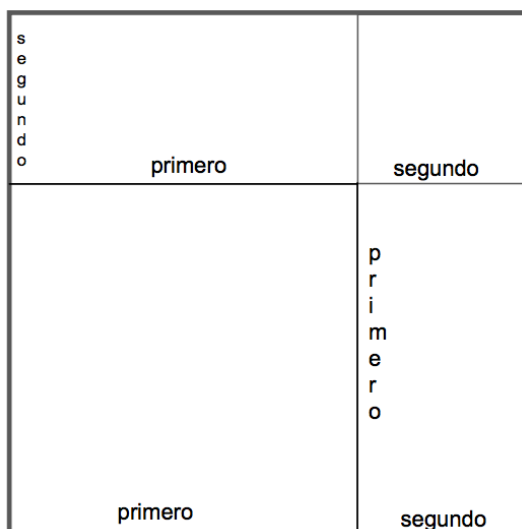
Ahora resuelvan los siguientes productos:

a.  $(3-3x)(7-3x)$     b.  $(-4r+2)(3r+2)$     c.  $(x^2 - \frac{1}{2})(x^2 + 2)$     d.  $-(2x-t)(-t+2x^2)$     e.  $(2x^2+y^3)(3y+2x^2)$

## Material 2 Productos Notables

### Binomio al cuadrado.

Recorten el material que se les proporcionó, respondan lo que se pide:



- Calculen las áreas de cada pieza y anótenlas aquí \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
- Con las piezas que tienen armen un cuadrado, deben utilizar todas las piezas sin encimarlas.
- Calculen el área del cuadrado formado con todas las piezas y anótenla aquí \_\_\_\_\_.
- Observen que el área del cuadrado que armaron es igual a la suma de las áreas de cada pieza, es decir :

$$\underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}} = \underline{\hspace{2cm}}.$$

Existen técnicas para hacer cierto tipo de multiplicaciones, en este equipo estudiaremos los productos que son entre dos binomios idénticos o que está al cuadrado.

$(\text{primero} + \text{segundo})(\text{primero} + \text{segundo})$ que también puede ser escrito como $(\text{primero} + \text{segundo})^2$	$= (\text{primero})^2 + 2(\text{primero})(\text{segundo}) + (\text{segundo})^2$
---	---

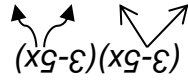
<p>“es igual al cuadrado del primero más el doble del primero por el segundo más el segundo al cuadrado”</p>	<p>“el producto de la suma de dos términos” o “el cuadrado de la suma de dos términos”</p>
--	--

En resumen, el objetivo es llevar un producto de la forma  $(r+d)(r+d)$  ó de la forma  $(r+d)^2$

A la forma  $r^2+2rd+d^2$

Y simplificar

### Ejemplo 1

$$(3-5x)(3-5x)$$


Identificamos que los dos términos son exactamente iguales.

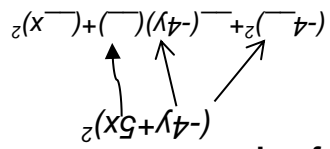
$$(3)^2+2(3)(-5x)+(-5x)^2$$

Acomodamos la multiplicación de esta manera.

Hacemos las cuentas.  
Ten cuidado de respetar el signo que tiene cada término.

$$9-30x+25x^2$$

### Ejemplo 2

$$(-4y+5x)^2$$


Identificamos que es un binomio y que está al cuadrado.

Acomodamos la multiplicación de esta manera.

$$16y^2-40yx+25x^2$$

Hacemos las cuentas.

### Ejemplo 3

$$(-2t+4x)(4x-2t)$$

Identificamos que los términos son exactamente iguales.

$$(-)^2+2(\quad)(4x)+(\quad)^2$$

Acomodamos la multiplicación de esta manera.

$$t^2-16x^2+ \quad$$

Hacemos las cuentas.

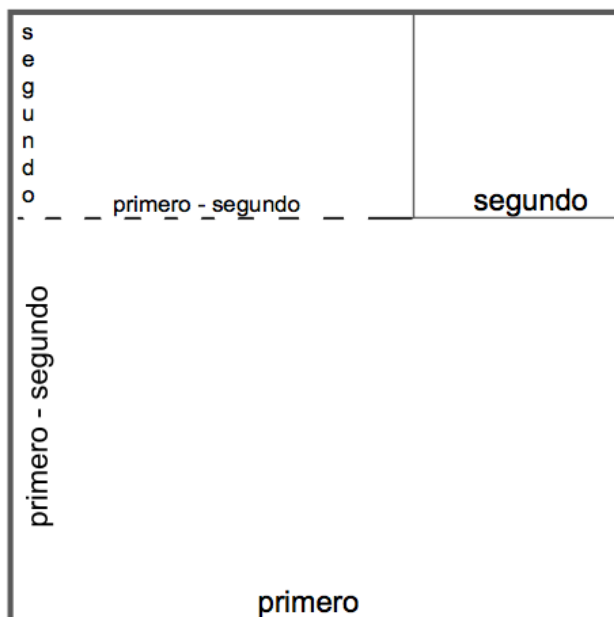
Ahora hagan los siguientes productos.

- a.  $(-2t+4)^2$     b.  $(3x-7)(-7+3x)$     c.  $-x^2 + \frac{3}{8}$     d.  $(-2x^3-\sqrt{3y})^2$     e.  $(a+b+c)^2$

### Material 3 Productos Notables

#### Binomios conjugados.

Con el material que se les proporcionó, respondan lo que se pide:



a) Recorten por la línea punteada. Calculen el área del cuadrado grande (que tiene lado “primero”) y resten el área del cuadrado chico (que tiene lado “segundo”). Pidan ayuda a su maestro para acomodar las piezas correctamente.

Anoten esa operación aquí:

$$\underline{\hspace{2cm}} - \underline{\hspace{2cm}}$$

Tomen el rectángulo superior que tiene como base “primero – segundo” y como altura “segundo” y colóquenlo junto al rectángulo que tiene como base “primero” y como altura “Primero - segundo”.

Si quitan el área del cuadrado pequeño, observen que el nuevo rectángulo tiene como base “primero + segundo” y como altura “primero menos segundo”.

Escriban esa área aquí:

$$(\underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}})(\underline{\hspace{2cm}} - \underline{\hspace{2cm}})$$

Así pues, podemos concluir que:

$$\begin{aligned} & (\underline{\hspace{2cm}})^2 - (\underline{\hspace{2cm}})^2 = \\ & (\underline{\hspace{2cm}} + \underline{\hspace{2cm}})(\underline{\hspace{2cm}} - \underline{\hspace{2cm}}) \end{aligned}$$



Existen técnicas para hacer cierto tipo de multiplicaciones, en este equipo estudiaremos los productos que son entre dos binomios que sólo son diferentes por un signo.

$(\text{primero} + \text{segundo})(\text{primero} - \text{segundo}) = (\text{primero})^2 - (\text{segundo})^2$
<p>“el producto de la suma de dos términos con su diferencia es igual a la diferencia de sus cuadrados”</p>

En resumen, el objetivo es llevar un producto de la forma  $(s+p)(s-p)$

A la forma  
Y simplificar

$$s^2 - p^2$$

### Ejemplo 1

$$\begin{array}{l} (9+7x)(9-7x) \\ \swarrow \quad \searrow \\ (9)^2 - (7x)^2 \\ 81 - 49x^2 \end{array}$$

Identificamos que los dos binomios son iguales, pero uno es con + y el otro es con -

Acomodamos la multiplicación de esta manera.

Hacemos las cuentas.

### Ejemplo 2

$$\begin{array}{l} (-5x+7y)(7x+5x) \\ \swarrow \quad \searrow \\ (\quad y)^2 - (\quad)^2 \\ \quad - \quad y^2 \end{array}$$

Identificamos que los dos binomios son iguales, pero uno es con + y el otro es con -

Acomodamos la multiplicación de esta manera.

Hacemos las cuentas.

### Ejemplo 3

$$\begin{array}{l} (\sqrt{3} + \sqrt{2})(\sqrt{3} - \sqrt{2}) \\ (\quad)^2 - (\quad)^2 \\ \quad - 2 \end{array}$$

Identificamos que los dos binomios son iguales, pero uno es con + y el otro es con -

Acomodamos la multiplicación de esta manera.

Hacemos las cuentas.

**Ahora hagan los siguientes productos.**

- a.  $(2t+4)(2t-4)$       b.  $(3x-9y)(-3x-9y)$       c.  $\left(\frac{3x}{4} + 2y^3\right)\left(\frac{3x}{4} - 2y^3\right)$       d.  $(\sqrt{7x} - x)(\sqrt{7x} + x)$   
 e.  $(-\sqrt{8x^2} - \sqrt{y^3})(-\sqrt{y^3} + \sqrt{8x^2})$

### Evaluación en equipos.

Realicen las siguientes multiplicaciones utilizando productos notables

a)  $(7y-x)(7y-3x)$

b)  $(x-2y^2)(-x-2y^2)$

c)  $(x^2+y^3)(3y+x^2)$

d)  $\left(\frac{x}{5} + y^3\right)\left(\frac{x}{5} - y^3\right)$

e)  $(3x^2-7)(-7+3x^2)$

f)  $(2^3+\sqrt{4r})^2$

g)  $(-\sqrt{8x^2}-\sqrt{r^4})(-\sqrt{r^4}+\sqrt{8x^2})$

h)  $(-2r-5)^2$

i)  $(3x+y)(-3x+y)$

### 7.3 Registro de observación de una clase con Aprendizaje Cooperativo.

En este apartado se describe una clase de matemáticas aplicando una estrategia de aprendizaje cooperativo, se pretende también identificar algunas categorías relacionadas con el capital cultural y hábitos de los estudiantes, como códigos de comunicación y comportamientos.

La acción se desarrolla en el salón 2, se aplicará una estrategia de aprendizaje cooperativo al grupo, para que se aborde el tema de problemas que involucran hallar el máximo común divisor y el mínimo común múltiplo. El grupo consta de 30 estudiantes inscritos, con el mismo número de hombres que de mujeres, con edades entre los 14 y 17 años en promedio. A la sesión del jueves 11 asisten 28. Es uno de los cuatro grupos de Matemáticas que están a mi cargo.

Lugar: Preparatoria Iztapalapa IV, IEMS      Fecha: jueves 11 de octubre de 2018

Hora: 9:30 a 10:30 am

Grupo 112 (Primer semestre)

Investigador: LACO

Participantes: Estudiantes del grupo  
112

Observación	Notas de clase (realizadas por la profesora)
<p>La sesión empieza cuando entro al salón y saludo a los jóvenes, la mayoría de ellos están reunidos en pequeños corrillos, de tres o cuatro estudiantes, algunos están en su lugar, escuchando música con audífonos, otros están escribiendo tareas de otras materias, se observan sillas vacías, pero con las mochilas encima.</p> <p>Algunos responden el saludo, la mayoría vuelve a sus asientos cuando me ven entrar, otros siguen platicando hasta que pido silencio.</p>	<p>El hecho de que vuelvan a su lugar ante la presencia de la maestra puede indicar que le confieren autoridad como para desplazar sus cuerpos. (Butler, 1997 y Foucault, 1998)</p> <p>Si bien los estudiantes se desplazan a sus lugares, no siguen la instrucción de permanecer callados, esto puede interpretarse como una resistencia pasiva hacia la figura de poder. (Lacan, 1990 y Zizek, 1992)</p>

<p>Me siento en el escritorio para pasar lista y les pido que guarden silencio un momento, con el propósito de poder escuchar su nombre. En esa primera llamada no se consigue el silencio en el salón, por lo que vuelvo a hacer la petición.</p> <p>Los estudiantes “más aplicados” empiezan a callar a sus compañeros con expresiones como “ya cállense que la maestra va a pasar lista” y “¿qué no oyeron que ya se callen?” Ante estos llamados, se va haciendo el silencio y continúo pasando lista.</p>	<p>Los estudiantes más aplicados, que cumplen con sus tareas y siguen instrucciones, se erigen como intermediarios entre la figura de la maestra y el grupo.</p>
--	--

<p>Una vez que termino, les explico a los estudiantes que vamos a hacer un trabajo en equipo, por lo que les pido que se numeren del 1 al 7, con el fin de formar 7 equipos de 4 integrantes cada uno.</p> <p>Cuando estoy haciendo la numeración, empiezan a entrar estudiantes, tarde, que ocupan las bancas en las que estaban las mochilas. Les pregunto la razón por la que llegaron tarde y algunos no me responden, bajan la mirada apenados y se sientan en su lugar. Otros de los que llegan tarde, los más desenvueltos dicen, “es que fui a comprar algo de comer” y otra chica dice “estaba en las canchas y la verdad no me di cuenta de que ya era hora”.</p> <p>Los estudiantes continúan con la numeración y les digo “ahora levanten la mano a los que les tocó el número 1” (lo hacen), “véanse, ese es el equipo con el que van a trabajar hoy”.</p>	<p>El que algunos estudiantes no estén a la hora indicada, puede interpretarse tanto como una rebeldía necesaria en contra de la autoridad, elemento dentro de la construcción de su identidad móvil. (<i>Lacan, 1969</i>).</p> <p>El que algunos estudiantes bajen la mirada, puede deberse a que reconocen la figura de autoridad y asumen que su comportamiento fue incorrecto. El que algunos estudiantes respondan se puede deber a que comparten códigos de comunicación con la maestra (<i>Bourdieu, 1987</i>), y sienten que sus motivos pueden ser comprendidos por ésta.</p> <p>Hay resistencia a trabajar en equipo y se observa que no hay una integración</p>
---	--

<p>Se empiezan a escuchar protestas como “no maestra, mejor trabajamos así como estamos sentados” o “¿no puedo trabajar mejor con ella?”. Les insisto en que trabajarán con las personas con las que les tocó en la numeración y así termino armando los 7 equipos.</p> <p>Les pido que acomoden el mobiliario poniendo dos bancas juntas y las sillas alrededor, para que cada miembro del equipo pueda ver qué hace cualquier otro miembro. Los estudiantes están renuentes a moverse de su lugar.</p> <p>Les reparto el material y les explico que esta forma de trabajar tiene dos partes, la primera es que resuelvan el material que les tocó y la segunda es que armaré nuevos equipos en los que cada integrante tendrá material diferente, por lo que es muy importante que no sólo entiendan, sino que sean capaces de explicar el contenido del material que les tocó.</p> <p>Al ir dando las instrucciones, algunos ya están leyendo el material, mientras otros se están distraendo con sus útiles o platicando con sus compañeros.</p> <p>Cuando empieza la dinámica, yo paso a los equipos a ver cómo están trabajando y si tienen alguna duda.</p>	<p>como grupo, en ese sentido, no se ha construido una identidad común y el hecho de rechazar a los otros puede deberse a estereotipos y prejuicios (Elosúa, 1994 y Pulido, 2017).</p> <p>Los estudiantes están habituados a ocupar los lugares en el salón de manera que todos vean al pizarrón, pues es el espacio que “deben” ocupar en el salón. (Varela, 1991)</p> <p>Los estudiantes no están prestando atención del todo a las instrucciones de la maestra. Hay resistencia a trabajar de manera distinta a la de clase tradicional expositiva. (Varela 1991).</p> <p>El estudiante muestra resistencia a una clase que no sea la forma tradicional expositiva, no tiene curiosidad ni quiere hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje, a diferencia de alguien más autónomo.</p>
--	---

<p>Me acerco al equipo 1 y un estudiante me dice “maestra, mejor de la clase así en el pizarrón, porque cuando nos pone a hacerlo nosotros no le entiendo”.</p> <p>Le pregunto que qué parte del contenido no entiende y me dice que apenas va a empezar a leer, por lo que le comento que cómo sabe que no entiende si no ha revisado el material.</p> <p>En otro equipo, el 2, un par de estudiantes están platicando entre ellos sobre un video juego, otro está leyendo el material en silencio y una más solo tiene su cuaderno abierto, pero no hace nada.</p> <p>Les doy la instrucción de que empiecen a trabajar y me preguntan qué es lo que tienen que hacer. Así que les digo que pueden empezar leyendo todos al mismo tiempo e irse deteniendo si algo no entienden, para que me llamen y se los pueda explicar.</p> <p>Me paso al equipo 3 y me doy cuenta de que hay una silla desocupada, les pregunto que de quién es ese lugar y me dicen que de J, una chica que siempre se sale en las clases.</p> <p>En ese equipo, los tres estudiantes están ya leyendo el material y están intentando hacer los ejercicios.</p> <p>Cuando me acerco a otro equipo, el 4, tres chicos están haciendo tarea de otra materia y sólo una chica está leyendo el material de la clase, en cuanto</p>	<p>El no intentarlo podría indica que el estudiante tiene un autoconcepto de que no lo logrará de inicio y que será necesaria la presencia de la maestra.</p> <p>Hay una resistencia pasiva a trabajar de esta forma, que se manifiesta con no realizar el trabajo, pero sin confrontarse con el profesor.</p> <p>Los estudiantes asumen que el profesor es el que todo el tiempo tiene que indicar exactamente qué es lo que se espera de ellos, aún cuando el material contiene las instrucciones claras de qué hacer.</p> <p>El hecho de que la chica se salga frecuentemente de clases puede indicar desinterés o falta de motivación. Más tarde le pregunté a la estudiante qué pasaba y me explicó que “no entiendo nada de las clases”. Así que el salirse es una forma de evasión, o aún más, de rebelarse contra el sistema (Willis, 2008).</p> <p>Una vez más, hay una resistencia a trabajar de esta forma, que en este caso, está aunada a que tienen</p>
---	---

<p>ven que me acerco, guardan sus cuadernos y se ponen a leer el material.</p> <p>En el equipo 5, el estudiante E. ya empezó a resolver los ejercicios y me pregunta una duda concreta, le digo que si ya comparó su respuesta con las de los demás miembros del equipo y me dice “es que ellos van bien atrasados, apenas están leyendo”.</p> <p>Los demás miembros del equipo se ven apenados y uno de ellos, M, me dice que no entiende y que no sabe cómo hacer los ejercicios. Le explico a E que parte de trabajar en equipo es cerciorarse de que todos los miembros entiendan, así que le pido que le explique a M el material. Todos se quedan callados y yo acerco una silla para sentarme en el equipo.</p>	<p>deficientes técnicas de estudio, pues están haciendo tarea de la materia que sigue en el horario.</p> <p>El estudiante E. prefiere trabajar por su cuenta y califica de lentos a sus compañeros de equipo.</p> <p>Los estudiantes no están habituados a explicarse entre ellos, al menos en el espacio formal de clase, puede ser porque han sido entrenados a que en el salón, el único que puede explicar es el maestro. Esos mismos estudiantes, en espacios informales sí se explican entre ellos o dicho de otra forma, se comparten las tareas o de plano “se las pasan”.</p> <p>Al usar expresiones altisonantes, los jóvenes usan un lenguaje que está proscrito de los salones, pero que en este contexto lo consideran válido porque la comunicación es entre ellos y no entre profesor y alumno.</p>
<p>Entonces E. dice “¿qué no entiendes, güey?” y yo le comento, “se llama M.”...”bueno pues, ¿que no entiendes?”. Todo el equipo se queda callado y yo le sugiero a E. que les platique cómo es que él entendió el material. E. accede y les empieza a explicar, los demás ponen atención y entonces me regreso a los equipos que ya había revisado, porque escucho más ruido del habitual.</p>	<p>La estudiante responde lo que se supone que un estudiante debe responder en clase, que sí entendió, pero no está acostumbrada a explicar sus respuestas. Puede ser que el copiar haya sido una estrategia exitosa que le ha permitido llegar hasta el bachillerato.</p>

<p>Regreso al equipo 3, y me doy cuenta de que J. Está incorporándose a la clase, pero se pone a platicar con los compañeros del equipo, que ya estaban haciendo los ejercicios. Les digo que me muestren qué están haciendo y los tres miembros que habían permanecido en el salón me muestran los ejercicios que han resuelto, mientras J. Les pide los apuntes para anotar lo que han hecho.</p> <p>Le pregunto a J. Si ya entendió y me dice que sí, con la mirada desafiante, a lo que le pido que me explique cómo fue el proceso para resolver el ejercicio que acaba de copiar en el cuaderno.</p> <p>J. mira el cuaderno y me dice “Ay! Sí se cómo se hace, pero es que usted me ponen nerviosa”, a lo cual le respondo que no pasa nada, que intente y ella dice “es que sí le entiendo, pero no se cómo explicarlo, pero sí está bien, ¿no?”.</p> <p>Entonces le digo que no hay problema, le pido su cuaderno, le doy vuelta a la página a una en blanco y copio exactamente el ejercicio que tiene resuelto en la página anterior y le digo “resuélvelo igual a como lo resolvieron hace rato, aunque no me expliques, yo me voy a ir dando cuenta de cómo lo hiciste”. Entonces J. Me dice “Ay maestra, es que ya no me acuerdo, pero si lo se hacer”. Luego se queda callada.</p> <p>En ese momento, R, uno de sus compañeros de equipo me dice “J. Salió al baño, por eso no sabe cómo se hace, pero ahorita le explicamos...”. Ante esto, J. Se sienta en su lugar y vuelve a decirme</p>	<p>La estudiante hace responsable a la maestra de que ella no pueda explicar por si misma. La estudiante se siente cómoda con la estrategia de mostrar resultados correctos, aunque ella misma no sepa cómo obtener esos resultados.</p> <p>Al cambiar la actividad de la estudiante, ésta se desconcierta.</p> <p>Los mismos compañeros generan una red de apoyo que “rescata” a su compañera de una situación incómoda y la justifican ante la figura de autoridad.</p> <p>La estudiante insiste en su punto de vista, pero cede en que le vuelvan a explicar.</p> <p>El estudiante prefiere trabajar de manera individual, aunque al inicio de la sesión no manifestó ninguna objeción.</p>
--	--



<p>“si le había entendido, pero mejor que me vuelvan a explicar”.</p> <p>Cuando me acerco al equipo 6 ya casi es el final de la hora y un estudiante me pregunta si está bien uno de sus resultados, le digo que</p>	
<p>si ya lo consultó con sus otros de sus compañeros de equipo y me dijo que no, así que le indico que compare con sus compañeros sus resultados y que discutan en caso de que tienen resultados diferentes, cuál es el resultado correcto.</p> <p>En el equipo 7, cuando me acerco, el estudiante G. le está diciendo a otra compañera, T, “estás muy pendeja, ya te expliqué pero no entiendes”, en cuanto le digo al G que no se exprese así hacia su compañera, ella misma responde “así nos llevamos, maestra”, a lo cual les pido que acudan después al cubículo a hablar sobre el tema.</p> <p>Termina el tiempo de la sesión.</p>	<p>Los estudiantes usan códigos de lenguaje entre ellos, diferentes a los que usan cuando se dirigen a un profesor.</p> <p>La estudiante o bien ha normalizado la violencia, o esa expresión no le significa una agresión.</p>

## Conclusiones

En este trabajo se mostró que el IEMS representa, para la mayoría de los participantes, una opción educativa que les ha permitido su conformación como sujetos críticos y conscientes, además de sentirse capaces y reconocidos. La mayoría de los participantes refieren haber cursado estudios de bachillerato en otras instituciones y fue en el IEMS en donde permanecen o permanecieron. En ese sentido el IEMS se conforma como una institución incluyente.

Para describir a la institución se consideraron las siguientes características: los orígenes; la ubicación de los planteles; el mecanismo de ingreso; las asesorías académicas; los Docentes tutores investigadores de tiempo completo; las instalaciones, las formas de evaluación; los contenidos curriculares; los cambios en el marco normativo; el Problema Eje; la gratuidad; el Programa de Atención Tutorial y las diferencias del IEMS con otras ofertas educativas.

A partir de las narrativas de los participantes podemos darnos cuenta de que el IEMS logra los propósitos enunciados en los documentos de su fundación, dado que los participantes aprecian que cada una de esas características descritas les permitió hacer del IEMS la institución en la que decidieron cursar su bachillerato. Cada una de las características descritas significó un elemento de inclusión para al menos alguno de los participantes.

También se pudo observar que el IEMS brinda educación de calidad, según los objetivos que se planteaban en su origen: que los estudiantes sean sujetos conscientes de su realidad y que sean capaces de transformarla.

En otro orden de ideas, el enfoque que aporta la investigación narrativa me permitió dar voz a los participantes y recuperar lo que el IEMS les significa. Para el análisis de las entrevistas consideré categorías descriptivas, que fueron desarrolladas en el Capítulo I, categorías de capitales culturales y habitus como: antecedentes

académicos, antecedentes familiares, condiciones de salud, información previa del IEMS, actividades laborales del estudiante, apoyo de la familia y condiciones económicas del entorno familiar del estudiante. Estas categorías fueron presentadas en el Capítulo II.

También se tomaron en cuenta los elementos que, a partir de lo que expresaron los participantes, fueron de inclusión educativa como los relacionales, el ambiente en la escuela, las asesorías académicas, su perspectiva de vida y compromiso con la comunidad.

Dado que los participantes, así como la gran mayoría de los estudiantes del IEMS son jóvenes, consideramos pertinente abordar las diversas definiciones de juventud. Con ese marco, procedimos a presentar una semblanza de los participantes, así como las razones por las que fueron considerados para ser entrevistados.

En el Capítulo III se desarrolló la forma en la que la estructura socioeconómica determina la pertenencia a una determinada clase social, que está definida por su capital económico, su capital cultural y su capital social. A través de la violencia simbólica, estas clases legitiman sus estereotipos, valores y prejuicios. Dada la necesidad de pertenencia de un sujeto con el fin de garantizar su supervivencia, se echan a andar mecanismos para que en el proceso de la conformación de la identidad de ese sujeto (identificaciones móviles), se garantice que los capitales económicos, culturales y sociales se reproduzcan. Esta reproducción se hace a partir de la construcción de ciertas relaciones interpersonales, en las que el sujeto adopta y ejerce los mecanismos de exclusión propios de su clase.

Los elementos claves para esa reproducción son los Aparatos Ideológicos del Estado, uno de los cuales es, precisamente la escuela. Es en la Escuela en la que los individuos legitiman, a partir de la meritocracia, las relaciones de dominación. Bajo esta perspectiva, la escuela tiene el triste papel de mantener y reproducir las condiciones de injusticia social del sistema capitalista. Bajo este enfoque, el IEMS

es entonces una institución en donde se reproducen esas condiciones, a partir de que los estudiantes y los profesores tienen capitales culturales y hábitos muy diferentes.

En el IEMS podemos hallar esos elementos de exclusión educativa como las normas de permanencia, la precarización del trabajo docente (que dificulta la atención adecuada a los estudiantes), la falta de protocolos de prevención y atención a la violencia de género, la actitud prepotente de algunos profesores, la falta de programas de formación adecuados a la Institución y otros aspectos que se mencionaron en este trabajo.

Con base en los aspectos interpretados por los participantes como de inclusión y los que se corresponden con cuestiones a mejorar en el IEMS, propuse la categoría de escuela de inclusión-exclusión educativa, para caracterizar a esta institución, haciendo referencia a los aspectos en ambos sentidos que conviven en permanente tensión en el IEMS. Las características del Modelo que promueven la inclusión fueron recuperadas principalmente de las narrativas de los participantes.

Las características de inclusión educativa se corresponden con otra visión del papel social de la escuela, más esperanzador, que parte de que es en la escuela en donde los sujetos pueden aprender a “mirar al otro”, al otro diferente, al otro que nos habita y al otro igual, a partir de satisfacer sus necesidades de reconocimiento. Es en la escuela donde el sujeto puede aprender nuevas formas de relación, basadas en la inclusión de la diversidad que generen posibilidades de organización para modificar la moral social y facilitar los cambios en la estructura socioeconómica con el fin de alcanzar la justicia social.

El estudiante puede entonces, con base en la ética de la compasión, aceptar la diversidad. En la escuela, los profesores ejercerán la asimetría responsable para lograr esos cambios en las formas de convivencia de los estudiantes, para que se sientan capaces y esperanzados en el futuro.

Indudablemente que este enfoque requiere que los docentes se planteen su papel en ese aprendizaje para mirar al otro, a partir de revisar la conformación también de su identidad como profesores. Los profesores deben también revisar las diversas posturas ante la diversidad, los estereotipos y los prejuicios, con el fin de poder generar mejores condiciones de convivencia en ambientes afectivamente seguros para los estudiantes.

También se hace necesario que los profesores del IEMS retomen las características que hacen al IEMS diferente a otros modelos de bachillerato, en particular, la importancia de la forma de evaluación cualitativa que se lleva a cabo (o que se debería llevar a cabo) en esta institución. Esto es relevante, porque la evaluación es uno de los momentos en los que el docente tiene la oportunidad de incidir en la construcción del autoconcepto del estudiante para que éste se sienta capaz.

Los docentes tienen que configurarse en esa mirada hacia el estudiante que lo hace verse capaz, es a partir de la lucha por el reconocimiento y su posterior logro, que se podrá construir una moral social y modificar las leyes para alcanzar justicia social.

Si bien el IEMS se caracterizó por un eje ideológico de inclusión de sectores marginados de la sociedad y por ende de los espacios escolares, proponiendo un nuevo modelo educativo, que ya desde sus prígenas (Cárcel de mujeres) hablaba de la necesidad de las clases subalternas de elevar el nivel educativo de sus hijos, como forma de acceso al capital cultural, y que significó no sólo el acceso (quizá el último) de jóvenes que encontraron en el modelo nuevas formas de aprendizaje, no por ello deja de presentar problemas relevantes.

En este trabajo se pudo constatar que el punto central del modelo del IEMS es el estudiante, quien es considerado como un ser humano con iniciativa propia, consciente de su rol en la sociedad y que tiene la habilidad de poner en práctica el conocimiento adquirido (IEMS, 2001).

En este Modelo Educativo, se concibe a la educación como un derecho universal y al estudiante, como un ser humano en construcción quien es un sujeto social que es capaz de transformar su sociedad, por lo que se pretende que el modelo tenga un enfoque democrático, humanista, científico y social. (Pérez Rocha, 2001)

En conclusión, y retomando a Alvarez (2019), el modelo educativo que se ha propuesto por iniciativa del Gobierno de la Ciudad de México, a través del sistema de bachillerato que está a cargo de su gestión, resulta alternativo al menos en tres cuestiones: la universalidad de la educación, ya que se concibe a la educación como un derecho humano; la concepción de la enseñanza y el aprendizaje como procesos reflexivos de retroalimentación, y el enfoque científico, humanista y social de una educación integral (GDF, 2006). Atendiendo al principio de universalidad de la educación, los estudiantes ingresan por medio de un sorteo sin la aplicación de un examen de selección, y también hay una gratuidad total para los estudiantes pues no pagan colegiaturas o ningún tipo de trámite (Pérez Rocha, 2001).

Volviendo a la investigación narrativa, se estudió cómo se forjan relaciones sociales y relaciones de poder y se intentó dar cuenta las manifestaciones actuales de las estructuras dominantes (exclusión de los estudiantes del IEMS) y de las fuerzas, ideas y comportamientos marginales (estudiantes que modifican sus simbólicos e imaginarios y que terminan la preparatoria en el IEMS migrantes) así como las posibilidades de establecer otros modos de relaciones sociales, que son también elementos, más o menos silenciados, de la realidad.

En algunos casos, *el ingreso del estudiante al IEMS se convierte en uno de esos procesos desarticuladores, la irrupción de lo real*. Un ejemplo concreto de esto se puede observar en el enfoque con el que se enseña matemáticas en el Modelo Educativo, pues se trata de hacer énfasis en el procedimiento, en mostrar que el hacer matemáticas necesariamente implica el error, y que el error no es algo negativo, así que no debe ser penalizado, pues se entiende como parte de un proceso en el desarrollo del pensamiento matemático.

Sin embargo, los estudiantes proceden de un sistema educativo nacional que les enseña que el error debe ser penalizado y que se debe sentir culpa por cometerlo, más aún, los estudiantes son severamente castigados cuando, aunque lleven a cabo un procedimiento correcto, no alcancen el resultado esperado por un error en la aplicación del algoritmo. Así, los estudiantes sufren un rompimiento que supera su entendimiento cuando se les pide que pongan énfasis en los procesos de pensamiento, en la explicación de cómo llegaron a un resultado, más que en los procedimientos, como han estado acostumbrados.

En el IEMS se da la convivencia de dos capitales culturales por ejemplo, en cuanto a la educación como un valor deseable, tenemos, por un lado a los profesores titulados, la mayoría con posgrados, y a las familias de los estudiantes, en su mayoría de escasos recursos tanto académicos como de oportunidades de educación de calidad, en la que el estudiante que acude a la preparatoria es el primer miembro de su generación que logra ingresar a ese nivel educativo y así, cumple con el imaginario familiar.

Sin embargo, el *habitus* también tiene un peso importante, en tanto el estudiante carece de las destrezas escolares requeridas por el nivel medio superior, desde su origen de clase y por ende, con la escasez en bienes culturales como al provenir de escuelas de cuestionada calidad, ubicadas en barrios marginados.

El ingreso al IEMS, para la gran mayoría de los estudiantes, dadas las características propias del Modelo Educativo, puede ser considerado como la irrupción de lo real en un sentido zizekiano, que representa un rompimiento o proceso de dislocación en cuanto a su proceso de identificación, tanto por la edad en la que este ingreso sucede (la adolescencia), como por las exigencias de la preparatoria, tan diferentes a las que están acostumbrados en los contextos escolares.

Es indudable el papel que en este proceso de identificación móvil juegan los profesores, quienes pueden conformarse como sujetos ideales o bien, ser rechazados con base en los deseos no satisfechos o lo que en los estudiantes podría considerarse como en falta.

Con base en estos elementos descritos sobre la percepción de los participantes en el sentido de que el IEMS es un modelo incluyente, propusimos la categoría de ***inclusión excluyente***, que es una característica del IEMS que da cuenta de la tensión entre los elementos de exclusión educativa como pueden ser la actitud de los maestros, el registro simbólico del uso de la autoridad, el no tener elementos para tratar la diversidad y no llevar a cabo actividades que permitan la reflexión de asuntos vinculados a la otredad, la inclusión, y el capital cultural. También podemos mencionar acá la normatividad que pone trabas al avance de cada estudiante a su propio ritmo, entre otros aspectos.

Como se podrá observar, en el IEMS conviven en tensión elementos que los participantes pueden percibir como mecanismos de inclusión y exclusión educativa. Cabe destacar que se hace esa dicotomía para efectos de un análisis y que en la cotidianeidad del IEMS hay matices.

También es pertinente mencionar que hay elementos que, dependiendo de lo que le representan a los participantes, pueden ser tanto de inclusión como de exclusión. Un ejemplo de esto es la diferencia de capital cultural y habitus entre profesores y estudiantes. Para los primeros, dado que los estudiantes no son sus “herederos”, podría traducirse en prácticas excluyentes sin pretenderlo. Sin embargo, para algunos de los participantes, como es el caso de Bomba y RM, justamente la diferencia de capitales culturales y habitus con sus profesores fue lo que les permitió construir una perspectiva de vida diferente.

Esa construcción conformó un desafío al “Gran Otro” foucoultiliano y al determinismo de las teorías de la reproducción que indicaban que los participantes, al provenir de



grupos y clases con cierto capital cultural y habitus, no tendrían posibilidad de aspirar a continuar y concluir una carrera universitaria, como en el caso de RM o bien, como refiere el Bomba, sentirse satisfecho con las actividades que ahora realiza, además de haber adquirido consciencia social.

En síntesis, para la construcción de la categoría *inclusión-exclusión*, se tomaron en cuenta:

1. Las categorías de análisis propuestas por autores como Bourdieu (2012 a y 2012 b), Foucault (1998), Willis (2008) y Zizek (1992).
2. Las narrativas de los participantes, tanto de los estudiantes, como de exalumnos y profesores,
3. Mi propia experiencia como docente del IEMS.

En el Capítulo V hallamos la fundamentación teórica de los elementos de inclusión, y concluimos que en el IEMS, los estudiantes se sienten reconocidos en sus necesidades, como lo plantea y desarrolla Pasillas (2012). Lo que presenté en ese capítulo fue cómo es el proceso de conformación de identificaciones (identidades móviles) en el IEMS, para lograr una nueva moral que tenga como base la búsqueda de mejores condiciones de vida para todos.

A partir de las caracterizaciones de la otredad o la alteridad (Sklair, 2005), se propone la conformación de una ética de la compasión (Melich, 2010). Una forma de que los estudiantes se sientan mirados y acompañados es, desde la escuela, el ejercicio de una asimetría responsable (Bleichmar, 2008), que les permita tomar consciencia de su situación y tener elementos para, en su caso, modificarla.

A partir de que el docente conozca y analice sus procesos de conformación (Freud, 1992) dentro del capitalismo (Lacan, 1983), se puede plantear la necesidad de subvertir el estado de las cosas y mirar a sus estudiantes para que, en el IEMS, éstos se sientan capaces y amados.

El tratamiento de la diversidad es un elemento primordial para la inclusión educativa, pues es en la escuela donde se da el primer contacto con el otro que no es de la familia y se aprende a convivir con él. Se resaltó aquí la importancia de eliminar prejuicios y estereotipos en la escuela. Vinculando lo que desarrollamos en este capítulo con la participación de los estudiantes y exalumnos, podemos concluir que, por sus características, el IEMS puede ser considerado un modelo incluyente. Un ejemplo de esto es el mecanismo de ingreso por sorteo, que no discrimina condición social de origen, edad o calificación de los aspirantes. Otro de los elementos de inclusión que tiene el IEMS es el tipo de evaluación, entendida ésta como un proceso en el que el estudiante aprende a mirarse y sentirse capaz.

Vale la pena destacar que, en términos de la lucha por el reconocimiento (Pasillas, 2012), que en el IEMS, tanto por las características de sus instalaciones (los cubículos de los profesores, a los que los estudiantes pueden acudir), como por la actitud de los profesores en general, los estudiantes se sienten reconocidos y mirados.

Es importante señalar también que, *pese a las actitudes de algunos docentes*, en el IEMS los estudiantes encuentran elementos que los hacen sentirse mirados y reconocidos, tales como: la actitud de los maestros, que ellos interpretan como de interés y preocupación hacia ellos; las formas de evaluación, que al ser cualitativas resaltan los procedimientos más que los resultados; la gratuidad, elemento central para su permanencia en la escuela; el ambiente en las escuelas, en el que no se permite porrismo ni bulling; y las instalaciones, que promueven la atención personal de los estudiantes en los cubículos de profesores.

Así pues, podemos decir que el IEMS es una institución en la que se practica la *inclusión-excluyente*.

Indudablemente en el IEMS hay muchos aspectos a mejorar. En el capítulo VI se presentaron propuestas para la mejora de aspectos académicos y laborales-

administrativos, tendientes a fortalecer el modelo del IEMS para que pueda conformarse como una escuela que forme a estudiantes con sentido crítico, científico y humanista, con las habilidades para transformar su entorno. Esto en contraposición con la escuela reproductora del estado de las cosas.

En ese capítulo se presentaron las propuestas de un programa de formación docente en el que se aborden estrategias centradas en el estudiante, como es el caso del aprendizaje cooperativo, como alternativa a las clases tradicionales expositivas, también se compartió la conformación del grupo de Aprendizaje Cooperativo para que los docentes realicen actividades de investigación. Otra de las propuestas es la de talleres extracurriculares, impartidos por estudiantes de servicio social de las diversas instituciones de educación superior, así como la modificación curricular, para que los estudiantes del IEMS puedan cursar materias de artes en los primeros dos semestres y no hasta el segundo año.

También se argumentó la necesidad de que el IEMS desarrolle e implemente un protocolo de prevención y atención a la violencia de género y, por último, se abundó en aspectos laborales y administrativos como la necesidad de la contratación de profesores de tiempo completo y la implementación, conforme a la ley, del año sabático.

Lo que queda por desarrollar hacia adelante es indagar más sobre qué les significa a los demás actores del proceso educativo en el IEMS estar en esa institución, en particular, sería importante caracterizar a los docentes del IEMS, para estar en condiciones de, a partir de esa perspectiva, proponer mecanismos reales de intervención con el fin de fortalecer el Modelo Educativo a veinte años de su creación y que se siga consolidando como el modelo inclusivo por excelencia de la CDMX.

También sería pertinente abundar en lo que opinen estudiantes que hayan pasado por las aulas del IEMS, pero que no hayan concluido los tres años, es decir, que

hayan desertado del Modelo. Valdría la pena indagar sobre cómo significan el tiempo que estuvieron en el IEMS y, a partir de ello, proponer estrategias de retención, para el caso de estudiantes que hubiesen preferido seguir con sus estudios.

Lo que aprendí durante la realización de este trabajo fue una metodología para sistematizar y dar a conocer los resultados de la investigación: Para la adquisición de esos elementos fue indispensable la colaboración de la Mtra. Lourdes M. Chehaibar durante el Seminario de Integración, que cursé en el último semestre del posgrado.

Como se mencionó, queda pendiente el desarrollo de varios temas como las percepciones y caracterizaciones de los docentes del IEMS y ampliar la mirada sobre los procesos de inclusión-exclusión tomando en cuenta la participación de más actores de la comunidad educativa. Otro aspecto que pueden ser investigados son las razones por las que el IEMS tiene los índices de deserción más altos que la media nacional, aún cuando las características del Modelo Educativo supondrían que el egreso sería mayor.

También se puede indagar sobre los orígenes del modelo y su implementación en la CDMX, pues hay el antecedente de un modelo similar, el EB3 (Educación Básica 3 años) que fue puesto en marcha en 1973 en la Escuela Tecnológica Industrial 198, en Los Reyes, La Paz, Estado de México, bajo la dirección del M. en C. Víctor Fernando Carrillo Martínez.

En ese modelo, la evaluación no era numérica sino que los profesores asignaban al final del curso “bola blanca” o “bola negra”, según el desempeño de los estudiantes. Esta forma de evaluación es muy similar al “Cubre” y “No cubre” del IEMS. Además, la escuela era de puertas abiertas y sin prefectos (como en el IEMS) y también se buscaba, a través de salidas semanales a puntos de interés de los maestros (como

museos y sitios arqueológicos, entre otros), que la relación entre maestros y estudiantes fuera más cercana.

Esa secundaria se transformó en la Escuela Secundaria Técnica No. 16 “Guillermo Chávez Pérez” y el plan EB3 se dejó de aplicar en 1983 por tener la oposición de la Secretaría de Educación Pública. El fundador del modelo fue el Arq. Guillermo Chávez y tuve conocimiento de que él y el Ing. Manuel Pérez Rocha compartieron algunos espacios académicos, por tanto, no es imposible pensar que el modelo del IEMS tuviera sus orígenes en el EB3. En el desarrollo de esta investigación intenté entrevistar al Ing. Pérez Rocha al respecto, pero no logré ponerme en contacto con él.

A partir del desarrollo de esta investigación el ejercicio de mi práctica docente ha sido modificado dado que he aclarado conceptos, ideas y prácticas que tenía a nivel intuitivo. Por ejemplo, consideraba que era importante tratar con respeto a los y las estudiantes y ahora soy consciente de la importancia que tiene mi mirada como docente para la construcción de su autoconcepto. Pude investigar desde un punto de vista privilegiado, desde mi propia realidad y pude desarrollar conceptos que me permitieran elaborar propuestas fundamentadas para el fortalecimiento del IEMS.

También podemos concluir que los espacios de expresión hacen mucha falta para que los estudiantes pueda analizar sus problemas y mantenerse en la institución como esperanza de cambio, por ello plantear lo del cambio de las materias artísticas al primer semestre es esencial. Quizá los docentes podrían también, si tienen disposición, dar cuenta de la importancia de que cuando van los estudiantes a verlos, se sienten escuchados, y quizá eso de la escucha podría ser todavía mejor si los profesores, como digo tuviesen una disposición a saber algo sobre los procesos de subjetivación, la relevancia de la transferencia y el peso de la exterioridad tan desesperantemente compleja, de sufrimiento y violencia que tienen los estudiantes.

## Fuentes documentales

Aboites, Hugo (2009), *Derecho a la educación y libre comercio: las múltiples caras de una confrontación*. En Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina. Pablo Gentili, Gaudencio Frigotto, Roberto Leher, Florencia Stubrin, compiladores. Argentina: CLACSO., pp. 67-82

Aguilar, Mariflor (1983), *Teoría de la ideología*, FFyL-UNAM, Capítulo V, de "Conceptos fundamentales de la teoría althusseriana de la ideología". México.

Althusser, Louis (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Freud y Lacan. Traducción por Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Disponible en la www. <http://www.geocities.com/nomfalso>

Álvarez, Daniel A. (2019), Informe de trabajo profesional "*Reporte de actividades y resultados en el Instituto de Educación Media Superior del DF*", para obtener el título de Matemático, Facultad de Ciencias, UNAM, bajo la tutoría de Carrillo Luz A.

Ameigeiras, Aldo (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*, Gedisa, Barcelona.

Antonio, Rocío y García, Elizabeht (2003), *Acciones de Evaluación en las Instituciones Públicas de Educación Media Superior*, Colección Cuadernos de Investigación No. 8, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE)/ Coordinación General de Educación Media Superior/ Secretaría de Educación Pública. Documento disponible en: [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Cuadernos\\_investigacion/cho/Completo/accionesedmedsup.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Cuadernos_investigacion/cho/Completo/accionesedmedsup.pdf). Consultado el 31 de marzo de 2016.

Archuf, Leonor (2010), *Identidades, sujetos y subjetividad*, Prometeo, Buenos Aires.

Arendt, Hannah (1993), *La condición humana*, Paidós, Barcelona.

Bazán, José de Jesús. y García, Trinidad (2001), *Aportes Educación Media Superior*, CCH UNAM, Ciudad de México.

Berger, Peter y Luckmann, Thomas (2003), *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires

Bertely, María (2000), *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.

Bertely, María y Corestein, Martha (1994), *Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa*, en Rueda, M y Z. Jacobo (coords.), *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, UNAM, México.

Bleichmar, Silvia (2008), *Observatorio argentino de violencia en las Escuelas*, videoconferencia. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000315.pdf>, consultado el 14 de marzo de 2019.

Bolívar, Antonio y Domingo, Jesús (2001), *La investigación biográfico narrativa en educación*, La Muralla, Madrid.

Bolívar, Antonio (2002) “¿De nobis ipsis silemus?”: *Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Consultado el 14 de mayo de 2012 en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412002000100003](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100003)

Bourdieu Pierre y Passeron Jean Claude (1979), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ed. Laia, Barcelona.

Bourdieu, Pierre (1987), *Los tres estados del capital cultural*, En En: *Sociológica*, México, UAM-Azcapotzalco, No-. 5, 1987. Pp. 11-17

Bourdieu. Pierre (1988), *Sociología y cultura*, México, CNCA

Bourdieu, Pierre (2012 a), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, Ciudad de México.

------(2012 b), *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Siglo XXI, Ciudad de México.

Branda, Luis (2004), *Aprendizaje basado en problemas, centrado en el estudiante, orientado a la comunidad*. 2001; 79-101. En: *Aportes Para un Cambio Curricular en Argentina 2001*. Universidad de Buenos Aires y Organización Panamericana de la Salud.

Brener, Gabriel (2019), *Vínculos entre investigación y formación docente: un desafío para nada secundario*, Revista Educación, Formación e Investigación, Vol. 5, No.8, Buenos Aires.

Bruner, Jerome (1988), *Desarrollo educativo y educación*. Madrid: Morata

Bruner, Jerome (2012), *La educación, puerta de la cultura*, A. Machado.

Bueno, Lourdes (2004), *La exclusión de la esperanza, un sistema educativo desertor*, Universidad de Guadalajara, Guadalajara México.

Butler, Judith (1997), *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Madrid: Ed. Cátedra. 95-146

Butler, Judith (2002), *Cuerpos que importan*, Paidós, Buenos Aires.



Carrillo, Luz Arely (1997), *Los hombres grises en la enseñanza de las matemáticas o enseñana a través de problemas*, Tesis de licenciatura para obtener el título de Matemático, Facultad de Ciencias, UNAM, Cdmx.

Carrillo, Luz Arely; Jáuregui, Sandra y Soto, Maribel (2016), *Cuando la realidad parece imponerse a la utopía: el caso del grupo 103*, en Memorias del Congreso Pedagogía 2016, La Habana.

Carrillo, Luz Arely; Morales Azael y Urbina Julio (2009 a), *Una mirada al rezago en el Plantel Ricardo Flores Magón del IEMS*, en Memorias del 2o. Congreso Internacional de Educación Media Superior y Superior, Ciudad de México.

Carrillo, Luz Arely; Espinosa, Everardo y Urbina Julio (2009 b), *El rezago escolar en el Plantel Ricardo Flores Magón: un acercamiento cuantitativo*, en Memorias del 1er. Congreso de Investigación Educativa y Tutoría" del Instituto de Educación Media Superior, Ciudad de México.

Carrillo, Luz Arely y Morales, Azael (2010), *El aprendizaje cooperativo en matemáticas y el desarrollo de competencias*, en el Congreso Internacional de Innovación Educativa en Xalapa, Veracruz.

Casillas, Miguel; Chain, Ragueb y Jacome, Nancy (2007), *Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana*, en Revista de la educación superior, Vol. 36 (2). Anuies.

Casullo, María; Fernández, Mercedes; González, Remedios y Montoya, Inmaculada, (2001), *Problemas adolescentes en Iberoamérica*, en Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad, núm. 2, pp. 41-54

Chul Han, Byung (2017), *La expulsión de lo distinto*, Herder, Barcelona.

Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (CDHCDMX, 2019), Recomendación 6/19, en <https://cdhcm.org.mx/2019/09/recomendacion-06-2019/>, consultado el 13 de diciembre del 2019.

Cosdac (2020), Coordinación sectorial de desarrollo académico, Periodo *sabático*, [http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa\\_sabatico.php](http://cosdac.sems.gob.mx/web/pa_sabatico.php), consultado el 3 de marzo de 2020.

Cruz, Ofelia y Echavarría, Laura (2008), *Herramientas teóricas y análisis político del discurso*, Casa Juan Pablos, México.

Dávila, Oscar (2004), *Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes*, en *Última década*, núm. 21, pp. 83-104.

Derrida, Jacques (1995), *Espectros de Marx*, Trotta, Madrid.

Díaz Barriga, Frida (2019), *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*, Universidad Nacional Autónoma de México, CDMX.

Domínguez, Laura (2008), *La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades*, en *Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología*, vol. 4, núm. 1, pp. 69-76.

Donas, Solum (2001), *Adolescencia y juventud: viejos y nuevos desafíos en los albores del nuevo milenio*, en Solum Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Costa Rica, Libro Universitario Regional, pp. 23-40.

Duarte, Klaudio (2001), *¿Juventud o juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente*, en Solum Donas (comp.), *Adolescencia y juventud en América Latina*, Costa Rica, Libro Universitario Regional, pp. 57-74,

Echavarría, Laura (2000), *El cuerpo maquilador como sujeto de la globalización. Mundo laboral y políticas educativas en México. 1990-2000*. En: *Recuperaciones del Análisis Político de Discurso en la Investigación Educativa. Compilación de Trabajos de Investigación de Tesis*, México, PAPDI, Cap. 5

Echeita, Gerardo (2007), *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*, Narcea, Madrid.

Elosúa, María (1994), *Interculturalidad y cambio educativo*, Narcea, Madrid

Erickson, Florio (1989), *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*, en Wittrock, M. (comp.) *La Investigación de la Enseñanza II. Métodos Cualitativos de Observación*, Paidós, Barcelona.

Espíndola, Ernesto y León, Arturo (2002), *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*, en *Revista Interamericana de Educación*, 2002, consultado en julio de 2007.

Fandiño, Yamith (2011), *Los jóvenes hoy: enfoques, problemas y retos*, Universia, <http://ries.universia.net> , Núm. 4, Vol II, CDMX.

Ferrandiz, Francisco (2011), *La etnografía trasnacional y la etnografía "multisituada"*, en *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Anthropos, UAM, CDMX

Flores, Alfonso (2009), *El abandono escolar en la educación media*, en el *Boletín Informativo IEMS DF*, vol. III, núm. 46, junio, PP. 14-16, Ciudad de México.

Foucault, Michel (1998), *Los cuerpos dóciles*. En *Vigilar y castigar* Ciudad de México: Siglo XXI, 139-160.

Freud, Sigmund (1992), *Más allá del principio de placer*, Obras Completas ,(VOL. XVIII). Amorrortu editores, 1992.

Funes, Jaume (2003), *Claves para leer la adolescencia*, Cuadernos de Pedagogía No. 320, Enero, Barcelona.

Gabinete de Orientación Pedagógica (2005), Notas para el Taller “Estrategias centradas en el aprendizaje”, Universidad Europea de Madrid.

Gaceta Oficial de la CDMX (2000).

[http://rc.df.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY%20\\_DE\\_%20EDUCACION\\_%20DEL\\_%20DISTRITO\\_%20FEDERAL\\_2.pdf](http://rc.df.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY%20_DE_%20EDUCACION_%20DEL_%20DISTRITO_%20FEDERAL_2.pdf), consultado el 25 de marzo de 2019.

Gaceta Oficial de la CDMX (2009), *Reglas de control escolar*, [http://rc.df.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY%20\\_DE\\_%20EDUCACION\\_%20DEL\\_%20DISTRITO\\_%20FEDERAL\\_2.pdf](http://rc.df.gob.mx/images/leyes/leyes/LEY%20_DE_%20EDUCACION_%20DEL_%20DISTRITO_%20FEDERAL_2.pdf), consultado el 29 de abril de 2019.

Jimeno, José (2009), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid

Giroux, Henry y Penna, Anthony (1979), Educación social en el aula: la dinámica del curriculum oculto, en *Los profesores como intelectuales*. Madrid: Paidós. (pp. 63-86)

Giroux, Henry (1985), *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*, en Cuadernos Políticos, núm. 44. Era, México.

Giroux, Henry (2003), *Pedagogía y política de la esperanza*, Amorrutu, Buenos Aires-Madrid

Gobierno Del Distrito Federal (GDF) (2006). Instituto de educación media superior del Distrito Federal. *Proyecto educativo del Instituto de educación media superior*. En Gaceta Oficial del Distrito Federal, No. 121, XVI Época, 13 de octubre, pp. 29-45.

Guber, Rosana (2001), *La etnografía*, Buenos Aires, Norma

Gutiérrez, Norma (2011), *Repensar la relación investigador-sujeto. Pautas para resignificar la investigación educativa*, Revista de educación, Número 2.

[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/2](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/2)

Hernández, Dora (2008), *La diversidad en los procesos educativos, bases para una propuesta conceptual*, Revista Educare Vol. XII, N° 2, 145-163, Costa Rica.

Hernández, Gregorio (1994), *Implicaciones educativas del consumo cultural en adolescentes de Neza* Tesis de Maestría, DIE Cinvestav, México.

Hidalgo, Nina y Murillo, Javier (2016), *Evaluación de estudiantes para la justicia social. Propuesta de un Modelo*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(2), 159-179.

Hirsch, Ana y Navia, Cecilia (2019), *Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM*, Perfiles Educativos | vol. XLI, núm. 163, 2019 | IISUE-UNAM.

Honnet, Axel (1997), *Reificación. Un estudio de la teoría del reconocimiento*, Katz, Buenos Aires.

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

IEMS (2001 b). *Normas de convivencia*, México: IEMS

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

IEMS (2006). *Estatuto académico del IEMS*. Documento disponible en [http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion\\_i/estatuto\\_academico.pdf](http://www.iems.df.gob.mx/iems/transparencia/fraccion_i/estatuto_academico.pdf) .  
Consulta realizada 04 de abril de 2016.

IEMS (2010). BoletIEMS No. 98. Volumen IV, Nueva etapa- Marzo, México: IEMS/ GDF/Secretaría de Educación del DF.

IEMS (2013), *Reglamento interior de trabajo*, <https://iems.cdmx.gob.mx/>, consultado el 3 de marzo de 2019.

IEMS (2018), Oficio SE/IEMS/DA/C-032/2018, en [https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/sabatico\\_DTI.pdf](https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/sabatico_DTI.pdf), consultado el 6 de abril de 2020.

IEMS (2019), Convocatoria al “Año Sabático 2019”, en [https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/convocatoria\\_anosabatico2019.pdf](https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/convocatoria_anosabatico2019.pdf), consultado el 6 de junio de 2020.

Jonson, David y Jonson, Roger (1989), *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Kaplan, Carina (2017). *¿Es posible la justicia educativa entre tanta desigualdad social?* Trabajo presentado en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México.

Klahn, Norma (2006), *Fronteras y cruces: cartografía de escenarios culturales latinoamericanos*, UNAM, México.

Kon, I.S. (1990), *Psicología de la edad juvenil*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Lacan, Jacques (1969), El Seminario. Libro 17. El reverso del psicoanálisis; Paidós, Buenos Aires.

Lacan, Jacques (1983), El Seminario de Jacques Lacan, Libro 2 EL Yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica (1954-55), Paidós, Buenos Aires.

Lacan, Jacques (1990), *El estadio del espejo como conformador de la función del 'Yo', tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica* (pp. 86-93). En: *Escritos I. Siglo XXI*. México.

Laclau, Ernesto (1987), *Populismo y transformación del imaginario político en América Latina*, Boletín de Estudios Latinoamericanos y del Caribe y Boletín de Estudios Latinoamericanos, 42 (1987), pp. 25-38

Laclau, Ernesto y Zac, Lilian (2002), *Cuidado con el vacío: el sujeto de la política*, en: Buenfil, R. N. (coord.) (2002). *Configuraciones discursivas en el campo educativo*. Plaza y Valdés y Seminario de Análisis de Discurso Educativo, Pp. 253-300, México.

Levinson, Bradley (2002), *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. Aula XXI, Santillana. Caps.1,2,3,5 y Apéndice A. México

Lozano, María (2003), *Nociones de juventud*, en Última década, núm. 18, pp. 11-19.

Lucio, Guadalupe (2001), *Política educativa de gobierno de la Ciudad. Nivel medio superior*. En Guadalupe Teresina Bertussi y Roberto González Villarreal (coords.). Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva 2001, Universidad Pedagógica Nacional. México.

Machado, Gerardo, Gómez, Luis y Espina, Rodrigo (2008), *La juventud y los retos de la actualidad*, en Cuba siglo XXI, IV Conferencia Internacional “La obra de Carlos Marx y los desafíos del siglo XXI”.

Maffesoli, Michel (1999), *El nomadismo fundador*, en *Nómadas*, núm. 10, pp. 126-143.

Margulis, Mario y Urresti, Marcelo (1998), *La construcción social de la condición de juventud*, en Departamento de Investigación, Universidad Central (eds.), *Viviendo a toda: jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Siglo del Hombre. Bogotá.

Martin, Christopher (1988), *La educación primaria en tiempos de austeridad*, Universidad de Guadalajara y British Council, México.

Martín, Ana; Berrios, Beatriz y Pantoja, Antonio (2020), *Factores y elementos de calidad percibidos por el profesorado participante en el plan de acción tutorial de universidades europeas*. *Educación XX1*, 23(1), 349-371, doi: 10.5944/educXX1.23874

Martínez, Felipe (2012), *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés*. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 54, julio-septiembre, pp. 849-875.



Martínez, Pilar; Pérez, Francisco y González, Natalia (2019), *¿Qué necesita el alumnado de la tutoría universitaria? Validación de un instrumento de medida a través de un análisis multivariante*. *Educación XX1*, 22(1), 189-213, doi: 10.5944/educXX1.21302

Martínez, Joaquín y Verdú, Rafael (1997), *La construcción de grandes síntesis como criterio para organizar y secuenciar los cursos: el caso de la mecánica*. *Enseñanza de las ciencias*, 1997. Número extra. V congreso.

Martínez, Joaquín; Gil, Daniel y Martínez, Bernat (2003), *La universidad como nivel privilegiado para un aprendizaje como investigación orientada*. En: *La universidad ante la nueva cultura educativa: enseñar y aprender para la autonomía*. Ed. Carles Monereo y Juan Ignacio Pozo. Síntesis.

Melich, Joan Carles (2010), *Ética de la compasión*, Herder, Barcelona

Morales, María del Coral (2013), Tesis de doctorado: *Educación indígena y resiliencia: El caso de los egresados de la telesecundaria Tetsijtsilin*. COMIE. México.

Morales, Patricia y Landa, Victoria (2004), *Aprendizaje Basado en Problemas*, *Theoria*, vol. 13, núm. 1, 2004, pp. 145-157 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile.

Moreno, Norman (2009), *¿Jóvenes en conflicto o crisis de adultos?*, en *Revista Electrónica de Psicología Social Poiésis*, núm. 17, pp. 1-9.

Moriña, Anabel (2010), *Vulnerables al silencio. Historias escolares de jóvenes con discapacidad*. *Revista de Educación*, 353, 667-690

Murillo, Francisco e Hidalgo, Nina (2015), *Dime cómo evalúas y te diré que sociedad construyes*, Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8(1), 5-9. Madrid.

Newman, Fred (1996), *Authentic Achievement: restructuring schools for intellectual quality*. San Francisco, Josey-Bass.

Pasillas, Miguel (2012). *La teoría de la lucha por el reconocimiento y el estudio de la violencia en las escuelas*, en Reflexiones sobre la violencia en las escuelas de Furlán, A. (2012), S. XXI, México.

Pérez, Ángel (1998), *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Morata, Barcelona.

Pérez Rocha, Manuel (2001). *Propuestas educativas de Gobierno del Distrito Federal*. En Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva 2000. México: Universidad Pedagógica Nacional/ La Jornada Ediciones.

Pérez Rocha, Manuel (2014), *Educación: los valores de cambio, los valores de uso*, México.

Pié, Asun y Sole, Blanch (2018), *Políticas del Sufrimiento y la vulnerabilidad, El deseo del educador no es el sacrificio*, Cap. VI José R Ubierto, Icaria, Barcelona.

Ponce, Víctor (2017), *Adolescencias mexicanas en riesgo: retos para su educación*, Temas de Educación/Vol 23, Núm 2.

Proyecto Educativo (2004), Instituto de Educación Media Superior, página oficial, [www.iems.cdmx.gob.mx](http://www.iems.cdmx.gob.mx), consulta realizada en agosto de 2017.

Proyecto Educativo (2006) , GDF, Secretaría de Desarrollo Social, IEMS, México

Pulido, Rafael (2017), *Diversidad, diferencia, desigualdad y discriminación*. Notas publicadas en <https://es.scribd.com/document/342224686/Diversidad-Diferencia-Desigualdad-Discriminacion-Pulido>, consultada el 3 de julio de 2019.

Proyecto Educativo (2006) , GDF, Secretaría de Desarrollo Social, IEMS, México

Putnam, J., (1997), *Cooperative learning in diverse classrooms*. Upper Saddle River, N. J.

Ramos, José (2012), *Cuando se habla de diversidad ¿de qué se habla? Una respuesta desde el sistema educativo*. Revista Interamericana de Educación de Adultos Año 34 • número 1 • enero - junio de 2012

Reyes, Alejandro (2010), *Más allá de los muros*, Tesis de Doctorado, Flacso, Ciudad de México.

Reynolds, John (1990), *El método del caso y la formación en gestión guía práctica*. Instituto de la Mediana y pequeña industria valenciana. Valencia.

Rockwell, Elsie (1991), *Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina*, Perspectivas, XXI, No. 2

Rockwell, Elsie (2009), *La experiencia etnográfica*, Paidón, Buenos Aires.

Rodríguez, Ernesto (2001), *Juventud y desarrollo en América Latina: desafíos y prioridades en el comienzo de un nuevo siglo*, en Enrique Pick (coord.), Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social, Biblioteca Francisco Xavier Clavijero, México.

Rodríguez, Jesús (2004), *¿Qué es la discriminación y cómo combatirla?*, Cuadernos de la Igualdad, México.

Rodríguez, Sebastián (2003), *Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario*. Revista de Educación, 331, 67.

Ruiz, Rosaura (2019), *Primer informe*, Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación,

[https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Informe\\_SECTEI/Primer%20Informe%20SECTEI%20vf.pdf](https://www.sectei.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Informe_SECTEI/Primer%20Informe%20SECTEI%20vf.pdf), consultado el 5 de marzo de 2020.

Sáiz, María y Rodríguez, Gregorio (2007), *El trabajo colaborativo en las aulas universitarias: reflexiones desde la autoevaluación*. Revista de educación, 344, 355-375.

Saur, Daniel (2012), *Creación e integración de categorías en los procesos de investigación* (O de las posibilidades de diálogo entre arte y ciencia), en *IV Encuentro Internacional Giros Teóricos. Lenguaje, transgresión y fronteras*, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad-UNAM, febrero de 2012. (CD). México,

SEP, (2012), Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, COPEEMS, SEMS,

[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/encuesta\\_nacional\\_desercion\\_ems](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/encuesta_nacional_desercion_ems), consultado el 5 de febrero de 2020.

Sklair, Carlos (2005), *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad*, Revista educación y pedagogía, Universidad de Antioquía,

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6024>, consultado el 28 de abril de 2019.

Soto, Adriana (2005), "*Características psicológicas y sociales del adulto joven [en línea]*", en conferencia ofrecida en el Curso de Introducción y Actualización: la tutoría en la UAM-Xochimilco. <http://papyt.xoc.uam.mx/media/bhem/docs/doc10.htm>, consultado el 2 de marzo de 2018.

Sutiems (2019), Boletín de prensa del 8 de junio, archivo personal.

Tinto, Vincent (1987), *El abandono en los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento*, en Cuadernos de planeación universitaria, 2a época, año 6, núm. 2. UNAM-ANUIES, Ciudad de México.

Torres, Jurjo (1994), *El currículum oculto*, Editorial Morata, Barcelona.

Varela, Julia y Álvarez, Fernando (1991), *Arqueología de la escuela*, La Piqueta, Madrid.

Velázquez, Luz (2007), *Cómo vivo la escuela: oficio de estudiante y micro culturas juveniles*, Lucerna Diogenis, México.

Willis, Paul (2008), *Aprendiendo a trabajar, cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*, Akal, Madrid

Woods, Peter (1998), *Investigar el arte de la enseñanza*. El uso de la etnografía en la educación. Paidós. Introducción. El yo del etnógrafo, 15-26. Barcelona,

Zizek, Slavoj (1992), *El Sublime objeto de la ideología*, Siglo XXI, México.

## ANEXOS

### Anexo 1. Transcripción de entrevistas

En este anexo se puede consultar la transcripción de las entrevistas realizadas a los participantes, así como las categorías de clasificación.

#### A1. 1 Participante: Estudiante “Dui”

Fecha y lugar de la entrevista: 21 de diciembre de 2019, cafetería ubicada en Av. Taxqueña.

Hora de inicio: 12:10 h

Duración: 44´17”

Objetivo: Indagar sobre la experiencia del participante como estudiante de IEMS, así como algunos antecedentes familiares y académicos. Claves del reporte de la entrevista:

L: Entrevistadora

D: Participante

( ):observaciones o aclaraciones de la entrevistadora.

Fragmentos de la entrevista	Categorías
Ehh..pues me decían que me formara bien, que me peinara bien, que no trajera los pelos parados y yo hacia todo lo contrario, llevaba los pelos parados, otro tipo de corte que no era casquete corto... o sea no hacía caso a las reglas que debería de estar en la secundaria, así fue mi experiencia en la secundaria y la llegué terminando, pero con un promedio muy bajo...	Descriptivas. Diferencia en la convivencia en el IEMS y en otras instituciones. Elementos relacionales.
D. Si, y ya después de la secundaria fue cuando hice mi examen para el Comipems y en ese entonces tuve 56 aciertos y me quedé en el Cetis 50 de Av. Las Torres...y ahí me quedé nada más que no me gustó la zona de la escuela porque, bueno...la terminé eligiendo de mis ultimas opciones y fue de mis	Descriptivas. Comipems.

<p>últimas opciones, nada más que al ir al Cetus 50 no me gustó porque había mucha delincuencia, muchos robos y bueno...cuando hice mi examen del Comipems bueno, también hice el examen, bueno entré al sorteo para poder entrar al IEMS y me terminé quedando en el sorteo que es el IEMS y preferí...tenia ambas opciones y preferí el IEMS y ahí fue donde empecé a estudiar y me gustó...</p>	<p>Diferencia del Cetus con el IEMS.</p>
<p>L. O sea, ¿luego luego saliendo de la secundaria entraste al IEMS o dejaste pasar algo de tiempo? D. Este...dejé pasar un año...en ese entonces me metí a trabajar y en ese año no puede inscribirme...más bien no hice el intento de inscribirme a ninguna prepa, más bien fue el siguiente año después de trabajar. Fue cuando tuve el deseo de seguir estudiando y así hice el examen y el sorteo para entrar al IEMS, a Iztapalapa 4.</p>	<p>Capital cultural. Ingreso extemporáneo. Antecedentes académicos</p>
<p>D. Cuando yo no estudiaba, mi madre sí me decía "ponte a estudiar porque va a ser algo que a futuro te va a ayudar", pero yo en ese entonces pues empecé a ganar dinero y fue algo que me gustó. Porque nunca había ganado dinero y fue una experiencia en la cual me gustó comprarme mis cosas y todo, mis tenis, vestirme, calzarme, pero a la vez no fue algo muy bueno porque ya después llegó un momento en el que ya no pude pasar así de ese nivel, ya no iba a poder ganar más... L. ¿De qué trabajabas? D. Yo me fui a trabajar de expositor, andaba en las expos artesanales, expos de León, Guanajuato, yo vendía cinturones de piel, llaveros de piel, bolsas, así, artículos de piel para hombre y para mujer, caballeros y mujer...y ya después de ahí me di cuenta de que siempre era lo mismo, de que no pasaba de nada más siempre hablarle al cliente, o sea la misma rutina y fue algo que ya no me gustó, más sin en cambio, en la escuela yo podía seguir aprendiendo cada día algo nuevo, algo diferente y aparte de eso, me va a ayudar a ser otro tipo de persona...</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes familiares. .  Capital cultural. Actividades laborales.</p>
<p>D. Fue este...en la secundaria no fui un chico así que digamos de muy buenas calificaciones, porque era un chico rebelde que se pasaba contestando a los maestros y cosas así.</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes académicos</p>
<p>D. Porque yo siento que al ir leyendo, al ir aprendiendo cosas nuevas, te desenvuelves en otro</p>	<p>Elementos de inclusión.</p>

<p>tipos de ambientes y al estar en un ambiente en ventas, nada más...al igual te envuelves en ventas y eso, pero no aprendes otras cosas que al igual son importantes, como la historia así de nuestro país o algo así, por eso es que decidí otra vez...más que nada para no ser una persona ignorante. Y además me gusta saber de todo un poco, aparte de la escuela me gusta la mecánica, también la carpintería, soy una persona que me gusta tratar de aprender diferentes cosas, no quedarme estancado siempre en el mismo lugar...</p>	<p>Perspectiva de vida.</p>
<p>L. Antes de que empezara la entrevista me estabas contando sobre algunas cosas que sabías de otras escuelas.... D. ¡Ah sí!, una de las cosas en la cual me gustó el IEMS fue ..yo cuando entré, llegué a irme, se podía decir un extraordinario, ahí le llaman Inter, el Inter y yo con base en ...a mis amigos que tengo cerca de mi casa hemos platicado y hemos comparado cómo es el tipo de ...bueno, más bien cómo manejan cada quien sus clases, qué tal enseñan y todo y con base...comparando la experiencia mía con la de mis compañeros, ellos me comentaban que ahí les cobraban los extraordinario, las guías, cosas así.</p>	<p>Descriptivas. Diferencia del IEMS con otras instituciones Descriptivas. Elementos de inclusión. Gratuidad.</p>
<p>D. En el Bacho 4, en el Bacho 3 y así...y pues yo ,en mi experiencia en el IEMS, nunca me han cobrado ni siquiera las copias, ni siquiera los inters ni los recursamientos, o sea nada te cobran y yo digo que para una persona que al igual no tiene el apoyo de sus papás o de sus mamás o al igual está solo, pues es un buen recurso elegir esa escuela como opción porque realmente no te cobran muchas coas y si realmente tienes ganas de ir a aprender pues vas a ir a aprender porque ahí no te ponen ningún pero, ni que compres libros, nada. Ahí, si llevas copias, pues eres bien...pues son bien recibidos tus trabajos...y fue lo que me gustó del IEMS, más que nada que no había corrupción porque...también platicando con mis compañeros, ellos me decían que había veces le tenían que dar dinero a los maestros o así, ¿no? O comparar un libro, ir a obras de teatro para que los pasaran...y para mí pues eso se me hace injusto porque para mí...pues al igual para alguien que no tiene el dinero o sus papás no tienen tanto recurso para gastar en un libro, este...no tiene el recurso, es motivo de que luego terminan recursando,</p>	<p>Descriptivas. Cobros. Gratuidad como mecanismo de inclusión. Corrupción. Descriptivas. Maestros.</p>



<p>reprobando alumnos que sí son buenos, pero por el motivo de no tener el dinero los terminan reprobando...y para mi el IEMS se me hizo una buena opción, los maestros este... si no aprendes no te pasan, fue algo de lo que también me gustó mucho el IEMS.</p>	
<p>L. ¿Cómo te das cuenta de que a los maestros sí se interesa que aprendas? D. Porque ... bueno, en esta cuestión yo me di cuenta...uno de los maestro...se puede decir que es la maestra Arely...es usted...porque varios de mis compañeros, ser puede decir que hasta a mi mismo porque una vez en una clase yo no entré y salió a buscar, salió a buscar a los demás compañeros que faltaron en la lista y pues ahí es donde yo me di cuenta, bueno, fue ahí donde yo me puse a pensar: “¿cómo es posible que los maestros les preocupe más que pasemos a que nosotros, que nosotros mismos nos preocupemos a que pasemos la materia, cuando al fin y al cabo el profesor, pues el ya sabe su profesión, ya tiene su sueldo, al fin y al cabo pues ya no le interesaría si no pasamos?”...pero al contrario pues, están detrás de uno, pues...aunque luego parezca niño chiquito, pero están detrás de uno para que uno pueda terminar la preparatoria, ¿no? Cumplir un objetivo que... a mi me agradaría cumplir, tendría mejores oportunidades...y así es como me doy cuenta de que los profesores pues sí tienen esa iniciativa de que los alumnos pasen aunque ellos no quieran...(risas)..porque nos salen a buscar...y no nomás es usted, también he visto varios profesores en los cuales se asoman en las ventanas de los salones<sup>1</sup> y ya se ponen así, a ver quienes faltaron en la lista y ya empiezan a ver y así de “!Ah!, ese no entra” y luego desde los salones hasta les están haciendo señas para que entren al salón y así es como me doy cuenta de que es una buena escuela, porque en otras escuelas yo me di cuenta de que los profesores pues no se dan cuenta si entras o no entras, pues no les interesa, no te buscan ni nada. Si entregas trabajos bien, ni no entregas trabajos</p>	<p>Elementos de inclusión. Interés de los maestros en que aprendas.</p>

<sup>1</sup> El edificio del plantel Iztapalapa 4 está aledaño a la cancha de basquetbol, las ventanas de los salones dan a la cancha, por lo que es posible asomarse a las ventanas y ver la cancha. A eso se refiere el estudiante, algunos profesores se asoman a la ventana y si ven a estudiantes que tendrían que estar en el salón de clase, los llaman con la mano o de plano les gritan para que suban.

<p>también...y aquí es todo lo contrario, tratan de ayudar a los chavos pues a terminar su objetivo, fue lo que me gustó</p>	
<p>L. ¿En que escuela? D:O sea que a fuerzas debes de aprender, y no solo de aprender, sino que también tienes que aprender a convivir y pues aprender a compartir todo lo que tienes, que no debes de ser una persona egoísta, que puedes ayudar...</p>	<p>Elementos de inclusión. Aprender a convivir. Relacional.</p>
<p>L. Oye, ¿qué sabías del IEMS antes de entrar? ¿Qué habías oído de esas prepas? D. Yo entré al sorteo porque una de mis primas estaba estudiando ahí mismo y ella fue la que me dijo “oye primo, yo pues estoy estudiando entramos por sorteo”, y en parte ella también me dijo, “si no te quedas en el Comipems, te puedes quedar en el IEMS, ya tienes para elegir” y yo en ese entonces, pues no había estudiando para el Comipems y no me sentía seguro...no me sentía capaz de pasar el examen y elegí a opción de entrar al sorteo y sí me termine quedando...</p>	<p>Capital cultural.  Información previa del IEMS</p>
<p>L. ¿Qué te contaba ella de la escuela? D. Pues me contaba que había buenos maestros, me decía que ahí los maestros no se dejan vender. Aquí a fuerza debes de aprender, debes de poner de tu parte para poder pasar la materia. Y si, ya cuando entré, fue cuando lo comprobé, porque en una de esas veces, pues traté así de sobornar a un maestro...(risas) L. ¿A poco? D. Ajá, si...así de: “profe, ¿si le traigo así un pastel o una gelatina, algo así, me puede pasar?” Y me dijo: “no hijo, aquí no...esta materia...no se trata de...así de lo que me estás diciendo, se trata de que vengas y aprendas cada día y que seas constante para poder pasar la materia”. Y ya desde ahí no volví a intentar eso con los profesores y sí fue cuando me di cuenta de que mi prima no me estaba mintiendo o sea que sí me estaba diciendo las cosas como eran y yo pues sí...pues si era uno de los chavos que así...yo lo hice porque en la secundaria era uno de los chavos que luego me saltaba las clases y a los profesores les invitaba para sus refrescos y no me sacaban. Eso no era nada más conmigo, sino también con otros compañeros y nos decían “necesito unos chavos para cargar bancas”, pero no, en realidad no era para</p>	<p>Capital cultural.  Información previa al entrar al IEMS.  Descriptivas.  Intento de corrupción.  Relacional.  Elementos de inclusión.  El IEMS te enseña a ser responsable. (Actitudinal)</p>

<p>mover bandas, sino que en realidad era para jugar futbol y apostar cosas así...bueno, yo eso ya lo viví en la secundaria y ahorita que me encuentro en el IEMS ya veo que todo es muy diferente, o sea que aquí le pones de tu parte o realmente no pasas y eso está muy bien, porque te enseña a ser una persona responsable, a ser una persona pues, capaz de hacer las propias cosas...</p>	
<p>L. O sea, ¿tú te sientes capaz de cursar la prepa y de terminarla? D. Si, con ese modelo sí me siento capaz porque...bueno...a mi no se me ha hecho tan difícil...bueno...que he faltado y así es algo muy diferente, pero que se me haga difícil, pues no pero sí me siento capaz de poder cumplir con las reglas y todo.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Se siente capaz.  Relacional.</p>
<p>L. ¿Cuáles son las reglas que hay en el IEMS? D. Una de las reglas es este...pues no entrar drogado, alcoholizado, no pelearse, serían unas de las reglas, no hacer bulling, no faltar al respeto. Más que nada, es la regla principal, porque dentro de ahí está prohibido el bulling...</p>	<p>Descriptivas.  Reglas en el IEMS</p>
<p>L. ¿Tú no has sentido un ambiente violento en la escuela? D. Ahí dentro de la escuela no, de hecho es muy tranquilo y también lo que me gusta es que no hay porros, que no hay ese tipo de conflictos de que alguien se sienta dueño de la prepa, que alguien se sienta que puede mover a todos, es algo que a mi me gusta...que el ambiente es muy tranquilo, no hay ese tipo de ambiente con porros y así...y al contrario, todos son unidos, todos buenos yo...me hablo con varios compañeros de ahí, nos invitamos a jugar diferentes deportes, y es lo que me agrada, que no hay rivalidades, entre los mismos de ahí del IEMS. L. ¿Qué sueles hacer con tus amigos de la prepa? D. Tenemos horas libres y salimos y compramos una torta o nos ponemos a jugar futbol. A mi me gusta practicar lo que es la calistenia y también en parte pues yo les llevo a compartir poco de lo que sé y también les digo que si quieren entrenar algún día y saber un poco más de cómo poder llevar una calentamiento para no lastimarse y todo ..yo se los explico sin ningún problema y a veces hay compañeros que se interesan y me acompañan en la parte de atrás de la barra y ya, nos ponemos a hacer</p>	<p>Elementos de inclusión.  Ambiente en el IEMS.  Relacional.  Relacional.  Elementos de inclusión.  Solidaridad que se aprende en el IEMS.</p>

<p>ejercicio y les explico cómo deben de llevar a cabo el ejercicio para no lastimarse, cómo es la posición...Y para que les sirve ese tipo de ejercicio, qué músculo van a fortalecer, y o sea, eso es lo bueno del IEMS, uno compartir y no faltará alguien más que sepa algo bueno y también te lo comparta, eso es lo bueno del IEMS...</p>	
<p>L. ¿A ti te gustaría que dentro de las actividades de la escuela hubiera talleres de deportes o artísticas? D. Sí, de hecho, cuando hicieron el edificio, por lo que yo supe, habían comentado que iba a haber un gimnasio en la parte de hasta arriba y.... a mi si me gustaría que abrierán algo para poder ejercitarse y alguien que te dijera más de qué hacer.</p>	<p>Justificación de Talleres.</p>
<p>L. ¿Por qué dejaste de ir a la escuela?  D. En ese entonces fue cuando falleció mi abuelito y pues fue una desestabilidad económica y pues yo también me puse a trabajar... este... y fue como dejé de asistir a la escuela y pues me puse a trabajar para poder ayudar y todo y pues dejé de ir...me tuve que dar de baja...ya después al pasar más o menos dos años, fue cuando nuevamente volví a entrar al sorteo.</p>	<p>Capital cultural.  Condiciones económicas del estudiante.</p>
<p>L. Me contabas hace ratito que en algún momento te cambiaste de plantel, ¿cómo fue? D. Yo...ajá...mi primera vez fue en el IEMS Iztapalapa, ya después pedí mi cambio al plantel de Coyoacán, allá enfrente del Estadio Azteca. L. ¿Por qué pediste el cambio? D. Porque me juntaba con unos amigos...y ellos tomaban, tomaban ...llegaban borrachos a la escuela y trataban de entrar y ...para ya no juntarme con ellos y alejarme de ellos pedí mi cambio, para tratar de evitar así a los que se puede decir en ese entonces que según amigos y van a jalarme así a los desastres con ellos...y pedí mi cambio y sí me lo aceptaron y ya en Coyoacán firme una carta compromiso la cual eh... decía que si no cursaba mis materias pues me iban a dar de baja y pues ya, firmé la carta compromiso, me cambié de plantel, nada más que dejé de ir a la escuela...</p>	
<p>L. ¿Volviste a vender artesanías? D. Si, me metía de carpintero en un obra y así estuve esos años hasta que..pues..bueno más que nada me di cuenta de la situación y me di cuenta de que ya no</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectivas para terminar los estudios.</p>

<p>iba a poder ganar un poco más así con ese tipo de estudios que tenía..y fue donde me puse a pensar y dije, bueno, si termino la preparatoria pues voy a tener seguro en el trabajo, voy a tener prestaciones, voy a tener mejores cosas, y así fue como dejé la carpintería y me metí nuevamente a estudiar...</p>	
<p>L. Pero, sigues trabajando, ¿verdad? D. Sigo trabajando y lo que yo hago es en el tiempo de la preparatoria, bueno estudio, de una a las dos de la tarde de las 8 a las 2, es más o menos a la hora que yo estoy estudiando, ya saliendo de la prepa ya no estuve trabajando de carpintero pero me metí de trabajador de repartidor y así es como junto mis tiempos y así es como me llevo mi día...estudiando y ya en las tardes me dedico a trabajar para poder sacar para lo que son cuadernos, para lo que son mis comidas del diario, así para poder sacar así para mis cosas...</p>	<p>Capital cultural.  Actividad laboral del estudiante.</p>
<p>L. ¿De que trabaja tu mamá? D. Mi madre trabaja en una oficina, se dedica a ...como secretaria y yo ya me dedico a lo que es repartidor y por eso pues...ya hacer algo por mi mismo porque ya tengo 22 años y para mi no se me hace justo estar a esta edad todavía seguir pidiéndole a mis padres y eso porque ya es una edad en la que uno ya tiene que ser responsable. Y todo eso que estoy haciendo es por mi mismo, no por que yo haya querido porque a pesar de todas las experiencias, en ese tiempo mis padres me pagaron todo, mi madre me pagó todo, me apoyó y todo y hasta el día de hoy me apoya...pero hoy en día ya no me gusta aceptarle así las cosas porque me da pena la verdad, me da pena aceptarle dinero así que diga, ah no sigo siendo hijo de mami, no me gusta y me gusta ganarme mejor así mis cosas, porque así fue como me enseñaron mis padres, más que nada desde chico me enseñaron a que todo se debe de ganar, no todo es gratis y pues de ahí me gustó, me gustó todo eso que me inculcaron y es por eso que hoy en día trato yo mismo de esforzarme.. esforzarme yo mismo, hacerme de mis cosas, tratar de no darle preocupaciones porque yo siento que ellos ya cumplieron con su parte de apoyarme que al igual en su momento o en su dado tiempo yo no lo valoré pues fue algo mío, pero ya después de pasar todas esas experiencias ya valoro porque se lo que</p>	<p>Capital cultural.  Ambiente familiar.  Elementos de capital cultural.</p>

<p>cuesta un cuaderno, yo se cuántas horas tengo que trabajar para poder ganarme todo lo que debo de tener a diario como comida, unos zapatos, una chamarra y por eso es que hoy en día si...ya hoy lo hago por mí no por mis padres porque hoy en día yo me levanto por ganas mías voy a la escuela, por ganas mías voy y trabajo y es algo que me gusta...</p>	
<p>L. Oye, ¿y ahí en la prepa has sentido como alguna especie de discriminación o rechazo o algo por tu edad? ¿O por tu aspecto o por algún motivo? D. Yo nunca he tenido ningún problema, al contrario. Se ve el apoyo...en cuestión de mi edad, nunca me ha dicho nada nadie, yo sí me siento mal conmigo mismo porque yo digo, bueno, ya soy muy grande, ellos son jovencitos de 16, 17 hasta de 15 años y hay veces que luego si no me llevo a desenvolver bien en su mundo de ellos porque ellos siguen jugando y yo ya tengo otra mentalidad de que en lugar de jugar e irme a las cachas ya tengo una mentalidad de mejor me voy a trabajar, me voy a sacar este...o voy a tramitar lo de mis papeles así para otro trabajo...o así ando pensando en otras cosas, ya no ando pensando en desastres ni así...me estoy centrando un poco más en otras cosas que produzcan...más que nada por mi edad, porque yo ya viví todo lo que ellos están pasando...</p>	<p>Elementos de inclusión.  No discriminación por la edad.</p>
<p>L. ¿Qué te imaginas hacer cuando termines la prepa? D. A mi me gustaría estudiar una ingeniería, de hecho, me gustaría este...entrar en la ingeniería que está aquí en el Esime Culhuacán...en el Poli, porque ahí uno de mis primos estudiaba y me comentó que ahí hay ingeniería.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectiva cuando termine la prepa.</p>
<p>D. Y de hecho ahí, el ya es ingeniero, ya se recibió y todo...y me ha gustado la ingeniería y así...él se dedica a sistemas y comunicaciones, es algo que también me gustó y yo luego así iba a su casa y veía como estaba haciendo sus proyectos con diodos, resistencias y todo...y ya me explicaba un poco de lo que se iba a tratar este...su proyecto y todo para que le pudieran dar el certificado...no sé cómo se llame bien específicamente, pero que le pudieran dar el papel y ya él mismo desarrolló un proyecto en el cual a la biblioteca iban a entrar, pero ya con tarjetas, así como si fuera en el metro, como un tipo de tarjeta y</p>	<p>Elementos de inclusión.  Otridad, terminar la prepa para parecerse al otro.  Elementos relacionales.</p>

<p>su proyecto sí fue aprobado y pues fue algo que me gustaría también.</p>	
<p>L. Oye, me quedé pensando en esto que decías de que tu te enfrentabas mucho con tus maestros...como que peleabas, eras rebelde...¿eso no lo sientes en el IEMS? D. No, de hecho, bueno, en el IEMS con los maestros ha sido muy diferente y los maestros te hablan con respeto y todo y yo digo que si se ponen a hablarte bien, pues les debes de hablar bien y hasta ahorita no me ha tocado así ver un hecho en el cual los maestros tengan ese tipo de discusiones con los alumnos o algo así...no sé si en otros salones al igual haya tocado, pero a mi no...</p>	<p>Elementos de inclusión.  Maestros diferentes en el IEMS.</p>
<p>L. ¿Y tú te sientes más cómodo siendo así?  D. Si, porque anteriormente hasta se me quedaban viendo y ya buscaba pleito, buscaba decir algo y no está bueno porque te ganas problemas...luego me llegaba a ganar que cuando me metía en ese tipo de problemas ya no podía ni estar, ni pasar por los barrios de aquellos chavos ni en la calle porque ya me veían con sus amigos y me querían pegar. Y ahorita me siento bien porque como ya no soy problemático y eso, pues paso por las calles tranquilo en lugar de ya quererme pegar hasta mejor me saludan...ya paso y me saludan porque luego me ven así jugando en el parque.. o anteriormente estaba en la bicicleta, me dedicaba al..... (inaudible) que es andar en bicicleta, es un deporte, pues ahí conocí varias amigos y luego pues me empezó a gustar más ese ambiente de hacer amigos en lugar de hacer enemigos, así que me gustó más esa actitud de ser más tranquilo...</p>	<p>Elementos de inclusión.  Cambios a partir de su paso por el IEMS</p>
<p>L. ¿Qué otras cosas ves en el IEMS que te gusten? D. Mhhh....qué puedo decir...ahí los profesores te califican como ...bueno, cada profesor tiene su forma de trabajar, pero te califican tanto lo que sepas como tanto lo que puedas compartir con tus compañeros o sea que si alguien no puede o algo así que tú mismo le ayudes y si puede entender mucho mejor, ¿no?</p>	<p>Descriptiva. Elementos de inclusión.  Relacional, como califican los maestros.</p>
<p>L. ¿Cómo te sientes de que no haya números para calificar? D. MMhhh...pues...en mi caso lo veo igual, a mi ese con calificación...es que a fin de cuentas en el IEMS es si cubre o no cubre...y un no cubre es</p>	<p>Descriptiva: formas de evaluación.  Calificaciones.</p>

<p>reprobatoriamente y un cubre es aprobatoriamente, nada más que bueno ahí yo no sé muy bien pero mi duda es si puede ser un aproximado como de un 6 a un 10 el sí cubre y en un bachilleres ahí te dicen en automático si es 6, 5, 7 y ahí sabes más o menos qué promedio llevas, nada más que en el IEMS también si cubres, no sé, te das cuenta de que eres una persona a la cual...mmhh...cómo lo podría decir...bueno se puede decir que me da igual porque al fin y al cabo son calificaciones para mi..</p>	
<p>L. ¿Te da igual que te pongan 6, 7 o 9 a que sólo te digan sí pudiste y vas al otro curso? D. Bueno, no, eso no me gustaría, porque a mi me gustaría saber más o menos sí salí con un promedio alto en mi certificado, por eso a mi me gustaría...bueno, más bien a mi me gustaría que hubiera calificaciones exactas para saber qué promedio es el que llevo como estudiante.</p>	<p>Descriptiva. Importancia de las calificaciones.</p>
<p>L. ¿Tú sabes cómo se ponen los promedios al final del bachillerato? ¿la calificación que aparece en los certificados? D. No, la verdad no. L. Cuando crearon estas prepas se decidió que la calificación mínima con la que saldrían los certificados sería 8, para que tuvieran siempre opción de entrar a una universidad si quisieran. O sea, ya por terminar la prepa y tu problema eje tien es 8 y ya de ahí para obtener el 10 se toma en cuenta lo que haces en el problema eje y cómo lo expongas, ¿sabías eso? D. No, no sabía... L. ¿Y qué te parece? D. Me parece muy bien....entonces a como lo veo es que cuando en el IEMS estás cubriendo es porque tienes un, se podría decir que tienes un 8 en automático cuando cubres y cuando no cubres se podría decir que tienes de un 7 para abajo...no sabía eso, no sabía cómo se manejaban las calificaciones por eso era mi duda y por eso decía que...pero ahorita viéndolo así pues esta bien porque te das cuenta de que eres un estudiante promedio que no estás bajo en calificación, por eso en esa parte lo veo bien porque así sería que le pusieran un poco más de tu parte para seguir teniendo ese 8 como mínimo para poder aprobar y ya para poder tener el 10 es que ya tuvieras en tu problema eje con más detalles,</p>	<p>Descriptiva: Mecanismos de egreso/Problema Eje. Promedio de 8 en el certificado. Elementos de inclusión. Autoconcepto del estudiante a partir de la calificación numérica.</p>



<p>con mejores investigaciones, con un poco más de investigación recaudada, así es como puedes lograr el 10. Así pues, la forma de estudios está bien en el IEMS.</p>	
<p>L. ¿Y qué sientes de las asesorías? ¿te gustan? D. Si me gustan y es algo que también está muy bien porque así ya no gastas en clases de regularización y no gastas así dinero extra porque los mismos profesores te dicen que vayas así a su cubículo, tienen sus horarios en los cuales tienen sus materias libres la mayoría de los maestros y ahí mismo te puedes dar cuenta cuáles son las horas libres o con los mismos profesores puedes apuntarte y decir a qué hora vas a tomar tu asesoría y eso es de cada semana porque así, si te quedaste con alguna duda en el salón y te trabaste y no sabes cómo llevar el procedimiento de una ecuación o de lo que estés viendo, vas a una asesoría y ahí mismo te quitan las dudas y si no sabes o no se te grabó nada en el salón, pues ahí mismo vuelves a aprender todo lo que se te olvidó en el salón o lo que no pudiste llegar a aprender y eso es algo muy bueno de las asesorías porque yo he visto que en otras escuelas no te dan asesorías, allá termina la clase y ya pues tu debes ir a buscar a tus amigos o si tienes alguien conocido que sea maestro o yo en mi caso que mi primo era ingeniero era el que me ayudaba en las matemáticas, este..había veces que no iba a asesorías pero bueno, en esos casos yo iba con mi primo y era al que le pedía ayuda, ¿no? Igual yo digo que varios compañeros así que van en bachilleres y todo eso que no tienen, que no van a asesorías tienen que buscar a alguien o tienen que pagar para que les enseñe alguien ese tema que están viendo en la escuela y por eso a mi en parte me gustó ese plan de estudios porque los profesores te enseñan, se prestan para poder enseñarte, aunque no estén en hora de clase y eso es algo accesible para un estudiante.</p>	<p>Descriptiva. Asesorías.  Descriptiva. Diferencia de las asesorías con otros modelos.</p>
<p>L. Si tuvieras que resumir, ¿qué dirías que es lo que más te ha gustado de estar en la prepa del IEMS? D. ¿Resumir?, o sea ¿todo, estudios, amigos, personas que he conocido? L. Aja. D. Pues que se me ha hecho una hermandad con todos los compañeros, es que más allá de que los vea como amigos, pues ya los empiezo a ver como</p>	<p>Elementos de inclusión.  Lo relacional es lo que más le importa del IEMS.</p>

<p>algo más, como si fueran mis familiares, porque los veo a diario, diario con ellos convivo con ellos diario me río, con ellos no explicamos temas que así yo no le llego a entender de otra materia, de física, ellos me explican o algo que ellos no llegan a entender de matemáticas yo se los explico. O sea, es lo que me ha gustado que hacemos una convivencia, o sea que somos muy unidos, ¿no? A pesar de todo lo que hay así...Me ha gustado la hermandad y la convivencia o sea la unión que hemos tenido.</p>	
<p>L. ¿Y qué es lo que no te ha gustado o qué crees que es lo que se podría mejorar de ahí?</p> <p>D. Mmhhh... mmhhh..yo digo que lo único que se podría mejorar es que hicieran otro edificio más para que se pueda tener un poco más de espacio para que en ciertos este, ehh, salones no estén tan apretados o que ahora abran otro tipo de salas que nos hacen falta, la biblioteca, como cosas así es lo que me gustaría para que los demás este, compañeros aprendieran un poco más o si tiene algún proyecto puedan informarse y ya no vayan a bibliotecas de otros lugares.</p>	<p>Elementos de exclusión.</p> <p>Lo que se puede mejorar, instalaciones.</p>
<p>L. ¿Por qué crees que no están completas las instalaciones?</p> <p>D. No sé, yo como veo, así como lo veo, por el gobierno, porque al igual no quiere dar el apoyo, no sé a que se deba, pero yo digo que si varios estamos pagando impuestos y todo eso, pues debe de haber para escuelas, ¿no? El gobierno dice que no, que no hay dinero pero pues sí. Hay dinero para que puedan robar, pero no para que puedan hacer una escuela. Y es así a mi punto de vista, que más que nada el mexicano o quienes están como líderes, en lugar de querer dejar al pueblo en buenas condiciones pues quieren llevarse todo el dinero que más puedan, yo así es como lo veo hoy en día, que por eso al igual la escuela no está completa por los líderes que hemos tenido, hasta por el mismo presidente que no, no hace nada por apoyarnos. Se supone que López Obrador es quien inauguró esas escuelas y se supone que ahorita como está, ahorita que está de presidente debería de apoyar un poco más a las escuelas ya que él fue el que inicio con el proyecto del IEMS... y no está haciendo nada. Al menos en lo que es en ese plantel.</p>	<p>Elementos de exclusión.</p> <p>Lo que se debe mejorar. Condiciones presupuesto.</p>

<p>L. ¿Ves alguna diferencia en ti como persona por haber entrado al IEMS? ¿sientes que algo ha cambiado?</p> <p>D. Si, sí he estado cambiado porque, bueno, a comparación de como entré, pues luego ya me volví en una persona que...que..¿cómo se podría decir? Que comparte lo que sabe, porque anteriormente yo era una persona cerrada así, no me importaba si el de al lado aprendía o no...nada más iba por lo mío, enfocado a lo mío y no me interesaba nada de lo que pasaba con los demás y hoy en día, pues, ya hoy pues ya veo al compañero de al lado y le trato de compartir lo que sé y allá si el lo llega a captar bien pues que bueno y si no pues ya le digo, “hermano, tienes que ir a una asesoría”, ¿no?</p> <p>Son cosas que he cambiado y eso me agrada, ¿no? O así de que me piden algo prestado y ya pues soy un poco más compartido, humilde, ¿no? Soy más solidario, me piden algo y sí ya sin (ponerles=) caras ni nada, y antes era así de tener siempre mi cara y “no me hablen, yo no tengo amigos” y al estar en el IEMS y con los profesores, pues me ponían a trabajar en equipo y luego decía..pues ¿por qué no me pueden dejar una exposición a mi solo?..pues ya me di cuenta de que ir al IEMS no nada más es de ir aprender, sino que también debes de aprender a convivir con todos los demás, ¿no? Y fue lo que me pasó, que tuve que aprender a convivir con todos los demás compañeros, a poderme llevar bien...</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Comparación de la persona que eras antes de la que eres ahora.</p> <p>Relacional.</p> <p>Aprender a convivir.</p> <p>Elementos de inclusión.</p> <p>Convivencia.</p>
<p>L. ¿Esto lo veías solo en matemáticas o también en otras materias trabajabas en equipo?</p> <p>D. En PAT, también en Lengua y Literatura, nos dejaban exposiciones y así fue como quiera o no empecé a ...a... a llevar a cabo por parte de ...bueno, por parte cubrir mis materias terminaba exponiendo y a fin de cuentas ya terminé conociendo bien a las personas y me di cuenta que no son personas así este...payasas y todo eso y pues me di cuenta de que son personas así como yo..que no tienen nada de diferente y es lo que he estado aprendiendo del IEMS, a llevarme mejor con las personas...</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Aprender a convivir.</p> <p>Inclusión que se aprende en la prepa.</p>
<p>L. Ok. ¿hay algo más que quisieras decirme sobre el IEMS?</p> <p>D. Pues ya sería todo, que es una buena escuela..y...que..bueno que hay muchos padres que</p>	<p>Capital cultural.</p> <p>Información de las prepas.</p>

llegan a pensar que esas escuelas no son buenas, que el certificado no vale, he escuchado que el certificado no vale..y que no son buenas escuelas y todo eso, pero pues que no se dejen llevar por comentarios de personas que nunca han estudiado o que nunca se han ido a informar. Si tienen alguna duda que mejor vayan al plantel, que vayan y se informen y si no pues que pidan permiso a entrar a una clase para que realmente vean como es el sistema de estudios y no se lleven con engaños de que:“!Ah!, no enseñan los maestros” o como luego (dicen) muchos de los alumnos, “no, es que yo si voy, pero el maestro no me enseña bien”, porque ya son muchas mentiras, los maestros sí te enseñan y todo, que luego uno se la pasa grafiteando en el cuaderno, escuchando música y todo eso, aunque vaya a las clases pero no aprendes nada y ya luego quieren decir: “no, es que el maestro, reprobé por culpa del maestro”, pero no es culpa del maestro, es culpa de uno mismo como estudiante. Pues sería todo, nada más que abran los ojos y si se quieren quitar la duda vayan a la escuela y se den cuenta... y ya sería todo.

## A1. 2 Participante: Exalumno “Bomba”

Fecha y lugar de la entrevista: 4 de diciembre de 2019, casa particular en la alcaldía Benito Juárez.

Hora de inicio: 19 h

Duración: 43´44”

Objetivo: Indagar sobre la experiencia del participante como estudiante de IEMS, así como algunos antecedentes familiares y académicos. Claves del reporte de la entrevista:

L: Entrevistadora

B: Participante

( ):observaciones o aclaraciones de la entrevistadora.

Fragmento de entrevista	Categorías
L. Hola, ¿me puedes decir tu nombre, tu edad y si tienes algún problema de que te grabe? B. Mi nombre es JESC, tengo 37 años y no tengo ningún problema por ser grabado.	
L. Ok, cuéntame un poco sobre cómo fue tu experiencia escolar antes de entrar al IEMS. B. Ehh... por lo mismo de mi edad ya había intentado cursar otros bachilleratos, estuve en la escuela nacional preparatoria, estuve en un CETIS, estuve en un Conalep, estuve en el sistema abierto del Colegio de Bachilleres, estuve en otro sistema abierto y nunca la pude concluir, hasta llegar al IEMS. Sinceramente, cuando llegué al IEMS, es porque me quedaban muy pocas opciones ya había recorrido muchas, pero creo que fue la mejor.	Descriptiva.  IEMS como opción educativa.
L. ¿Había examen de Comipems cuando tú entraste al bachillerato? B. Si, había examen, lo realicé tres veces, en las tres tuve buenos resultados, me quedé en mi primera opción, pero por algunas cuestiones, tanto institucionales o personales, terminaba por dejar la escuela o me terminaban corriendo, la verdad.	Descriptiva: mecanismo de ingreso.  Examen de Comipems
L. Ok. ¿Luego luego entraste de la secundaria a uno de estos bachilleratos o pasó tiempo? B. De la secundaria entré luego luego, mi primera opción en ese momento fue la escuela nacional preparatoria 5.	
L. ¿Cuánto tiempo estuviste ahí?	Capital cultural.

<p>B. Estuve un año, estuve recuarteando, después me quedé sin derecho, tuve que abandonar. L. O sea, ¿te sacaron porque no pasaste las materias? B. Si, porque no pasé las materias, ajá. L. ¿Qué es lo que se te dificultaba? B. Pues en realidad yo andaba metido como en otras cuestiones, ¿no? Surgió la huelga del 99, me clavé mucho y mi error fue clavarme tanto que no entré a las clases durante los paros, todos lo que fue antes de la huelga y después de la huelga, regresé nada más como un mes y después ya no regresé...y me quedé sin derecho y abandoné.</p>	<p>Razones de abandono en otros modelos.</p> <p>Capital cultural. Antecedentes familiares.</p>
<p>L. ¿Y después? B. Después pasaron un par de años, hice nuevamente mi examen único y entré al Conalep, el Conalep estaba situado en una zona bastante marginal entonces había mucho problema de seguridad, de peleas entre los alumnos y la gente del barrio...y pues también intentos de asaltos, cosas de esas, que se volvió muy complicado, yo estuve metido en varias broncas entonces. También por eso abandoné...</p>	<p>Descriptiva.</p> <p>Diferencia del IEMS con otros modelos.</p>
<p>L. Pero ahí, ¿fue una decisión tuya irte o cómo?  B. Si, ahí fue una decisión mía por el ambiente, porque pues sí te tenías que defender. En la calle siempre hay que defenderse y pues, tú te tenías que defender, más bien yo me cansé de esa situación como de estarme defendiendo siempre entonces decidí ya no regresar también.</p>	<p>Descriptiva.</p> <p>Diferencia del IEMS con otros modelos</p>
<p>B:Después volví a hacer mi examen, me quedé en mi primera opción que fue el Cetus de Coyoacán, estuve estudiando diseño arquitectónico, estuve año y medio y ahí me sacaron por problemas políticos. Adentro de esa escuela hay una papelería, aparte de la cafetería, como son solo 3 materias de diseño entonces resulta que el director en ese entonces pedía moches a la papelería, a la cafetería y además vendía él por catálogo, ¿no? Entonces (risas)...unos compañeros y yo nos organizamos, logramos que le hicieran auditoría y pues el director así tal cual dijo: “está bien, me voy yo, pero también te vas tu”. L. ¿Cuánto tiempo estuviste ahí en el Cetus? B. Año y medio, estuve tres semestres y el último semestre se necesitaban 24 puntos para pasar en todas las materias y yo me quedé a 23 puntos en</p>	<p>Descriptiva.</p> <p>Razones para no estar en otro modelo. Diferencias del IEMS con otros modelos.</p>

<p>todas la materias, fue cuando el director me dijo eso...y ya nada más firmé mi baja por el aprovechamiento. Y pues igual, me quedé sin la oportunidad de seguir. Ya después si estuve en sistemas abiertos, en dos, en los cuales yo era muy inconstante: los exámenes eran los sábados, por lo regular yo tocaba los viernes entonces el sábado ya me paraba muy tarde, se me olvidaban los exámenes, entonces era muy muy inconstante y pues no surgió nada bueno de ninguno de los dos sistemas abiertos. Después pasó un año me parece y fue cuando yo me enteré del IEMS...</p>	
<p>L. ¿Qué habías escuchado del IEMS? B. Había una campaña en medios de comunicación donde decían que eran escuelas nuevas, que tenían nuevo modelo educativo, no mencionaban cuál era el modelo, no mencionaban mayor detalle, sólo mencionaban esa parte que eran nuevas...y pues por lo mismo que no me quedaban muchas opciones, pues decidí intentarlo. Entré al sorteo en el IEMS Coyoacán.</p>	<p>Capital cultural. Información sobre el IEMS para entrar</p>
<p>L. ¿En qué generación entraste? B. Entré en el 2008. L. Ok B. No, en el 2007 y, pues me quedé. Hay dos vueltas en el sorteo, me quedé en la primer vuelta que yo ya tenía mayor edad que mis compañeros, ya había cursado toda esta parte del bachillerato que no había sido bueno..y... pues la verdad yo estaba muy desesperanzado por todas mis demás experiencias pero pus decidí intentarlo y..</p>	<p>Descriptiva. Mecanismo de ingreso por sorteo.</p>
<p>L. ¿En tu casa qué te decían de esta trayectoria escolar? B. Pues en parte sí estaban nada contentos, ¿no? Por el porcentaje de responsabilidad que yo tenía en ello, de no haber terminado el bachillerato. Ya con los problemas políticos pues también no les parecía mucho, pero realmente nunca fui juzgado por parte de mi familia, sí por parte del entorno, pero no de mi familia. Mi familia me apoyaba, me decía que hiciera todo lo que quisiera hacer pero que les parecería bien que terminara mis estudios. Yo no lo veía como prioridad en ese momento hasta que entré al IEMS. De hecho, por eso decidí entrar al IEMS, esa fue ya una decisión netamente mía, ¿no? Haber investigado</p>	<p>Capital cultural. Apoyo de la familia.</p>

<p>del sorteo y todo ya fue mío. Fue mi decisión y decidí intentarlo.</p>	
<p>L. Ya...¿con quién vivías en esa época y qué hacían? B. En esa época...vivía con mi mamá y ella es cirujano dentista se dedicaba...no se dedicaba mucho a ejercer, tenía otros trabajos y de vez en cuando se dedicaba un poco a su carrera, yo ya había terminado una escuela de música entonces. También me dedicaba a la música, me dedicaba a vender artesanías, me dedicaba a generar (dinero) de cualquier forma, pero sí tenía ya la necesidad de estudiar. Me sentía relegado un poco por esa cuestión de no estudiar.</p>	<p>Capital cultural.  Antecedentes familiares</p>
<p>L. Entonces entraste al IEMS y ¿cómo fue tu experiencia ahí? B. De entrada la escuela se me hizo muy bonita, las instalaciones se me hicieron muy bonitas... se que eso no importa tanto para el desempeño de las personas porque en las demás escuelas yo venía de escuelas que no inspiraban nada, ¿no? Eran muy frías, eran muy grises, sí te sentías mal en la institución, (risas) ¿no? Te sentías como parte del mobiliario y aquí me llamó mucho la atención que desde el primer momento no era así...también cabe aclarar que yo entré ya con otra visión, tanto porque fue mi decisión , porque yo ya tenía esa necesidad...</p>	<p>Descriptiva. Instalaciones.</p>
<p>L. ¿Cuántos años tenías cuando entraste? B. Tenía 23 ... entonces pues yo creo que ya tenía otras necesidades, quería estudiar y trabajar al mismo tiempo, ya estaba enfocado a otras cosas, a la música, no dejaba mucho, el poder adquisitivo era muy bajo en la música, entonces sí necesitaba hacer otras cosas y entrando me llamó mucho la atención y me llamó mucho y de verdad mucho mucho, era que los maestros que daban clases eran maestros que habían estudiado esa carrera para dar esa clase. Por ejemplo, de los maestros que más me decían que estaban preparados en otras escuelas, por ejemplo en el Cetis, resulta que el maestro de química y el de física era el mismo que daba educación física...jajajaja...risas.. Pero en sí él era ingeniero y por lo regular pasaba así, ¿no? O sea, había una odontóloga que daba física y química. Había una pedagoga que daba matemáticas...entonces me llamó mucho la atención que los maestros del IEMS estaban especializados en</p>	<p>Capital cultural. Condiciones en las que se cursó.  Descriptiva. Diferencias con otros modelos.  Descriptiva.  Maestros especialistas en su área.  Maestros especialistas en su área.</p>



<p>lo que daban, eso a mi de entrada me dio mucha confianza y no me había pasado en ninguna otra escuela, ni siquiera en la prepa 5.</p> <p>En la prepa cinco también se daba esa parte de que no todos los maestros que daban cierta materia la habían estudiado. O sea, habían estudiado las guías, pero no una carrera de la materia que estaban impartiendo, entonces eso me llamo mucho la atención. Y en las clases...siempre he sido muy mal alumno la verdad..eh...me cuesta mucho lo de la constancia, entonces creo que he sido muy malo. Que fue algo que a mi me tocó replantearme en el IEMS, porque no tenía a nadie que me estuviera siguiendo u obligando.</p>	
<p>L. ¿Cómo obligando? ¿en las otras prepas si tenias?</p> <p>B. Sí, tenía prefectos...por ejemplo en Conalep y Cetis. Y aparte tenía un tutor, pero no te asignaba materias, él nada más iba y podía preguntarle a los maestros cómo ibas..y regañarte así tal cual, tu papá, así...no te asesoraba de mucho, no te decía “mira, estás mal por esto y por esto”, no , simplemente te daba regaños y ya.</p> <p>Era como la función, entonces sinceramente yo siempre tuve broncas con la figura de autoridad entonces para mí eso ya era un choque, ya era provocar siquiera la decisión es del alumno, simplemente de entrar o no entrar. Ya sé que todos los que estamos en una institución pues tenemos que entrar, pero a veces decidimos que no. Pero entonces para mi ya era hasta como una provocación...y en el IEMS no, ahí si tenía un tutor, pero por el modelo educativo creo que te vuelves muy responsable.</p>	<p>Descriptiva.</p> <p>Tutorías.</p>
<p>L. ¿En qué sentido te vuelves responsable?</p> <p>B. Por ejemplo, lo que a mí desde el principio me llamó la atención fue que desde el principio tu puedes ir planeando tus semestres, entonces uno conscientemente sabe en qué materias le cuesta mayor trabajo, en cuales no y también uno puede ir planeando esas materias, por ejemplo, yo no había descubierto, hasta llegar al IEMS, que no era tan malo en matemáticas, o sea, siempre te casas con la idea de las matemáticas son difíciles, entonces, si tu no te aplicas, eres malo...acá no, acá si le agarré un amor, sí descubrí cierta afinidad, me interesaron muchísimo igual que la literatura, que me llamó mucho la atención, la historia no se diga, pero eran materias</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>La no seriación de materias como mecanismo para volverse responsable.</p> <p>Volverse responsable, cambio al entrar al IEMS</p>

<p>que yo ya relegaba, de entrada, porque como no era constante siempre me habían educado con la idea de esas materias necesitan constancia y tu no la tienes, entonces eres malo.</p> <p>B. Descubrí que no, entonces pude ir planeando mis semestres...creo yo que desde el momento que ya te dejan decidir y desde el momento que tú ya empiezas a analizar qué puede ser lo mejor para ti, en ese momento empiezas a madurar como estudiante, en ese momento ya tienes que sentarte a analizar ...tal vez no tan certeramente qué quieres en un futuro de tu vida, pero sí ya tienes que analizar por lo menos qué quieres el próximo semestre y eso ya te hace asumir consecuencias, ya te hace ser responsable en tus decisiones y sobre todo, inconscientemente creo yo, porque por lo menos en mi caso, fue inconsciente, te hace estudiar, te hace investigar, te hace empezar a analizar, digo porque algo que también me llamó mucho la atención del IEMS es esa parte crítica, no era memorizar, era entender, debatir, ¿no? Cuestionar, que está muy mal visto en otras instituciones y aquí no. Por supuesto que puede haber maestros que sí lo sigan viendo mal dentro del IEMS inclusive, pero en general si hay una apertura por cuestionar, debatir, por tu cuenta ir analizando e investigando y creo que eso también te hace responsable y te va creando más ambición, te va creando hambre de aprender.</p> <p>L. ¿Cómo te sentías con las evaluaciones?</p> <p>B. Sinceramente, en el IEMS, no sé si fue por mi desarrollo, pero no me importaban tanto las evaluaciones, o sea. Me importaba más el contenido, yo estaba extasiado con el contenido, o sea las clases de historia para mí, de filosofía, de historia, para mí eran geniales entonces me involucraba mucho con el contenido, ya cuando yo veía que había cubierto ciertas cosas, pues sinceramente para mi era una sorpresa, jijijij...(risas)..porque no me importaban tanto las evaluaciones. Lo que sí me gustaba es que no tenías que ver un número. Se me hacía muy injusto y violento el hecho de tener que lidiar con un número, porque siempre me ha parecido que es arbitrario, ¿no? que un número es muy frío, entonces no designaba ni siquiera la cantidad de aprendizaje que tenías, ¿no? Me parecía bueno que hubiera letras, me parecía bueno que te dijeran: “ ¿sabes qué? estás Cubierto”, sí suena ambiguo, porque muchas veces</p>	<p>Actitud hacia las materias.</p> <p>Descriptiva. Contenido curricular.</p> <p>Autopercepción antes de entrar al IEMS. Relacional</p> <p>Elementos de inclusión. Toma de consciencia.</p> <p>Elementos de inclusión.</p> <p>Formación crítica. Descriptiva.</p> <p>Evaluaciones numéricas vs. evaluaciones.</p>
---	--

<p>puedes pensar cubierto hacia qué, cubierto de qué, o sea tampoco engloba lo que he aprendido, pero por lo menos ese cubierto te decía lo que aprendiste fue suficiente para cubrir la materia, todo lo demás que ya sabías o que estabas investigando ya era ganancia.</p>	
<p>B. Eso creo yo que te dejaba tiempo para preocuparte en otras cosas, como el aprendizaje en sí mismo...no en alcanzar una calificación, no en alcanzar un número, porque a final de cuentas, en un modelo educativo tradicional, digamos, desde el principio te dicen estas son las calificaciones y este es tu objetivo a alcanzar, ¿no? Entonces a lo largo del semestre tú estás preocupado por tratar de alcanzar ese número y ver cómo le haces con trabajos o con lo que quieras, pero alcanzar el número, entonces sí te quita mucha atención de lo que estás aprendiendo, muchas cosas sinceramente no las recuerdo de otras escuelas pero sí recuerdo hasta anécdotas dentro de clases en el IEMS y eso me habla de un proceso de retención de lo que yo estaba escuchando, de lo que yo estaba aprendiendo y sí creo que es debido a no tener como prioridad un número, ni alcanzar un número. A mí me gustaba mucho esa parte de Cubierto o No Cubierto.</p>	<p>Descriptiva.  Calificaciones.</p>
<p>L. ¿Cómo era tu relación con tus compañeros? ¿Notabas una diferencia de algo que hubiera en el IEMS con otras instituciones? B. Si, como es normal, siempre que entras a una institución se hacen todos los grupitos de primer ingreso y todos van como muéganos a todos lados, ¿no? Siempre es muy normal. Algo que también me llamó mucho la atención fue que los grupos se van variando, como tu vas haciendo tu horario a lo largo de los semestres, vas conociendo mucha más gente, no solo a tu grupo con el que entras el primer año sino que vas conociendo muchas más personas.</p>	<p>Cambios de grupo como mecanismo para establecer relaciones.  Elementos de inclusión.  Relacional.</p>
<p>B. También la seguridad. Creo que los alumnos se sentían muy seguros en la institución, precisamente por los problemas porriles en otras instituciones, por la seguridad en el plantel. Creo que aquí, en lo personal nunca me pasó nada y sí se crea un buen ambiente. Por supuesto hay conflictos, pero hay conflictos muy esporádicos y sí muy aislados, son eventos aislados y muy particulares, no es como de una institución en sí. Eso crea bastante seguridad y eso se ve reflejado en los alumnos. En lo personal, yo hice muchos, muchos amigos muy entrañables, tanto</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional Ambiente sin violencia.  Relacional.</p>

<p>maestros como alumnos y el ambiente que se creaba era muy bueno, tanto fuera de la escuela como adentro.</p>	
<p>L. ¿Cómo era tu relación con tus maestros? B. Por lo mismo, tenía problemas con las figuras de autoridad, no con todos me llevaba bien, pero sí puedo decir que de los mejores amigos de mi vida sí fueron del IEMS, de maestros del IEMS. Sí son personas con las que hasta ahora puedo contar, son personas con las que siempre he podido contar, son personas que también les he hecho ver que pueden contar conmigo y eso, sinceramente, creo que no te lo da ninguna institución, o sea, me mostró una calidad de personas insuperable. Sí, mis mejores amigos de la vida sí son maestros y alumnos de ahí.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Maestros en el IEMS</p>
<p>L. ¿Dónde eran los espacios donde convivías con tus maestros? B. Era diferente a otras escuelas, de entrada, el hecho de que tuvieran cubículos, eso creo yo que le da un plus a la escuela, porque eso mantiene al maestro con un contacto permanente con el alumnado. Los alumnos teníamos la confianza de ir a buscar a cualquier maestro a su cubículo, no había ningún tema, si teníamos dudas, si solo queríamos platicar inclusive, o sea, es más, había veces que no querías comer afuera y le pedías chance a un profe si te dejaba comer en su cubículo y te dejaba, ¿no? O sea, creo que le da un plus y por lo mismo se crean vínculos mucho más estrechos, cosa que en otras instituciones no tenías, ¿no? O sea, en otras escuelas el maestro cubría sus horas, agarraba su carro y se iba, ya tal cual, si tenías alguna duda, pues te esperaba a la otra clase o ya cuando tenías mucha confianza con el maestro, te daba su correo por si acaso, pero pues de aquí a que te contestaba, ¿no? Y aquí no, aquí se tenía un contacto directo siempre, siempre siempre, inclusive todos los maestros te decían: “venme a buscar a mi cubículo cuando tengas dudas”, este...asesorías...y eso te hace, de entrada, te hace demostrarte a ti que no eres tan malo como alumno sino solamente no sabías dirigirte bien a los maestros, a lo mejor. Y eso es una gran herramienta porque siempre tenías al alcance de la mano alguien que te pudiera ayudar con algo. Eso de los cubículos, yo, la verdad, tres cuartas partes de mi vida en el IEMS me la pasé en los cubículos...(risas)</p>	<p>Descriptiva.  Cubículos, instalaciones.  Descriptiva.  Contratación de profesores de tiempo completo.  Elementos de inclusión.  Asesorías. Relacional.</p>

<p>B. Tanto en intersemestre como en semestre normal, me la vivía ahí, a mi me encantaba, podíamos inclusive pasar nuestras tardes con un maestro jugando ajedrez o gato en tercera dimensión, o cosas así o debatir de religión o de política, de filosofía y eso pues eso no te lo dan en la clase, ¿no?</p>	
<p>L. O sea ¿platicaba con tus maestros más de lo que era el contenido de la clase? B. Sí, muchísimo más...de muchos temas, ¿no? Ya los últimos semestres tomé una optativa que se llamó "Cine teatro y música", que dio un maestro de literatura, no, miento, "Cine, teatro y comics", y nos pasábamos la tarde analizando cómics, fuera del horario de clase, nos la pasábamos analizando comics, inclusive soudtracks que no tenían nada que ver con la materia, pero que remontaba a tal comic de tal fecha y que eso originaba una película de tal cosa, entonces son cosas que se te quedan muy grabadas y no nada más te crea un conocimiento general sino sí te hace enfocarte a las cosas que tu quieres en tu vida, cosas que tú quieres o sea cosas que te gustan inclusive cosas a las que te quieres dedicar. Son experiencias que te ayudan a replantearte muchas cosas en tu vida y a dónde quieres dirigirte.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional</p>
<p>L. ¿Alguna vez te sentiste ahí dentro de la escuela excluido por tu aspecto o porque tenias más edad que los demás o por alguna otra razón? ¿Te sentiste discriminado? B. Enhhh..sí, pero la misma fortaleza que yo había ido ejerciendo desde que entré al IEMS me provocó tomarlo así, como que cada persona tiene un contexto y en sí, no sentí nada de la institución o las materias que me excluyeran, más bien la que me excluía era la persona.</p>	<p>Elementos de exclusión.  Exclusión por aspecto.</p>
<p>L. ¿Qué tipo de cosas te decían los que te excluían? B. Pues por mi aspecto, yo siempre tuve un aspecto un poquito difícil: perforaciones, tatuajes, cabello largo, o la mitad de la cabeza (el pelo) largo, entonces entiendo que ese aspecto no es muy tradicional para la sociedad y aparte que ya era más grande, entonces, sí era como el mal ejemplo del salón. Aunque no lo fuera pues, pero ese mal ejemplo ya se me achacaba, cualquier cosa que pasaba, el culpable era yo: Entonces ya lo asumían así, creo que en ese aspecto sí, yo entendía que por mi contexto de tener mayor edad que los demás, de estar todo tatuado y</p>	<p>Elementos de exclusión.  Exclusión por su aspecto.</p>

<p>eso, sí me volvía un poco más difícil y un blanco fácil, pero siempre lo asumí así, siempre lo asumí como que la persona directamente era la que tenía broncas conmigo, no la institución, no la materia...</p>	
<p>L. Es decir, ¿así como había personas que te hacían sentir esa diferencia, había personas que no notaban esa diferencia? B. Exacto, inclusive maestros que no tuvieran afinidad conmigo, ni en apariencia, ni en gustos ni nada, esas personas que me aceptaban también fueron las que me ayudaron a entender que las personas que me marginaban era por su contexto, por lo que ellos pensaban y habían vivido entonces. Y, por supuesto, era por sus demonios y por todas sus creencias. Las personas que sí me aceptaban como era, tan diversas y de mundos tan diversos y de gustos tan diversos, me ayudaba a mí a entender esa parte, ¿no? no necesariamente tenía que tener cosas afines con alguien como para ser aceptado ni mucho menos yo aceptar a las personas, que solo por el hecho de ser personas podíamos compartir cosas..y eso, en lo personal, me ayudó mucho a poder separar las personas a las que no les caía bien o que me marginaban. Entender el porqué era ya no generalizar, ya no decir: “todos los filósofos del muhco no les caigo bien”, no, ya era cierta persona nada más y entendías porqué.</p>	<p>Experiencias para la inclusión.  Elementos de inclusión.  Relacional.</p>
<p>L. Si pensamos en quien eras cuando terminaste esa prepa y quien eras cuando entraste, ¿puedes ubicar si hubo diferencias? ¿Si eras igual? B. Si, hubo mucha mucha diferencia, va a sonar un poco chistoso, pero yo entre al IEMS como un animalito silvestre (risas) porque sí entre así, ¿no? Yo entré resentido con la sociedad de tantas oportunidades que había tenido en el bachillerato y había abandonado por cuestiones políticas, por cuestiones de seguridad, por cuestiones hasta de economía, pues no había podido terminar. Después de tantas oportunidades sí entras resentido. Yo había entrado a la defensiva y el proceso fue muy grande, ¿no? Yo salí del IEMS, para empezar, nunca me había imaginado salir así, ni con ese promedio, ni poder concluir el bachillerato y mucho menos de la forma en que lo concluí, ¿no? Porque haces un Problema Eje, jamás me hubiera imaginado estar enfrente de unos sinodales, exponiendo mi Problema</p>	<p>Resentimiento social.  Descriptiva.  Problema eje  Elementos de inclusión.  Cambios en la perspectiva de vida.</p>

<p>Eje con un salón lleno o sea...jamás en la vida me lo hubiera imaginado y creo que todo ese proceso fue durante el tiempo del IEMS, que me preparó tanto para el Problema Eje, como para la visión crítica.</p>	
<p>L. ¿De qué fue tu Problema Eje? B. Fue de la visión política de los tojolabales, una comunidad maya en comparación con principios bolivarianos de América Latina, y... ese proceso del IEMS me hizo tomar muy buenas decisiones en mi vida, por el aspecto crítico. De entrada, ahí fue donde yo aprendí a asumir responsabilidades, a asumir consecuencias y creo que me hice más valiente y consciente, también vi la realidad de una forma más crítica, que no solo el hecho de gritar está bien, ¿no? Sino de antemano saber porqué lo haces, encontrar los porqués de tus acciones fue algo que descubrí durante todo el proceso del IEMS y fue un cambio enorme en mi vida.</p>	<p>Elementos de inclusión. Compromiso social. Problema Eje. Elementos de inclusión. Formación crítica y cambio en la vida al pasar por el IEMS.</p>
<p>B.Mi visión política cambió muchísimo, me consolidé con principios ideológicos, espirituales inclusive, sí formaron la base de lo que hoy creo y como me muevo en la vida, y eso es parte fundamental en mi vida: si en algún momento dejo de moverme con esos principios y así lo he dicho desde ese tiempo, pues no soy nada, ¿no? Creo yo que lo mejor que puedo ser en esta sociedad, es esto que he formado con estos principios y defenderlos y eso lo aprendí en el IEMS.</p>	<p>Elementos de inclusión. Cambio en la visión del mundo al pasar por el IEMS.</p>
<p>L. ¿Te defines como un exalumno exitoso? B. Sí, sí me puedo definir así, ahorita tengo un programa de radio que es mi pasión. Y enfoco mucho en el programa todas esas enseñanzas, tanto para la comunidad, porque creo que el IEMS se enfocó mucho en la gente que no había sido escuchada, en la comunidad que no tenía tantas oportunidades y se le abrieron esas puertas y además, brindarle esta calidad de educación sí te deja muchas enseñanzas...y ...la más importante es que te enseñan a verlo en tu vida diaria, en tu vida diaria tienes que tener estas enseñanzas, que yo en lo personal las viví en el IEMS.</p>	<p>Elementos de inclusión. Proyecto de vida. Compromiso social. Exalumno exitoso, aunque no haya ingresado a la licenciatura.</p>
<p>L. Ok. Ha habido críticas porque tenemos en el sistema altos índices de rezago, comparados con otras instituciones, ¿cómo leerías tu esos datos? B. Pues de entrada, yo creo que el nivel de egreso va muy ligado de la matrícula, ¿no? No podemos comparar una intuición que admite a 300 mil con</p>	<p>Descriptiva. Comipems como mecanismo excluyente.</p>

<p>examen, con una que admite 30, por sorteo. Los números se ven más en una institución pequeña. Yo creo que va muy ligado a esa parte de la matrícula, también va muy ligado a no caer en estos filtros como el del Comipensm, porque al final de cuentas, yo creo que son filtros en los que desde ahí no lo tomen a las estadísticas. Desde ahí ya hay deserción o sea, ¿cuántos hacen el examen? ¿cuántos se quedan en su primera opción? ¿cuántos en la segunda?, y ¿cuántos no se quedan en ninguna? Eso también no cuenta la deserción y que el IEMS no entre en el Comipems, por supuesto también baja la matrícula, la demanda y ahí aunque 10 abandonen ya es un porcentaje mayor.</p>	
<p>B. Creo que va enfocado por ahí, muchos compañeros que yo tuve y que a la fecha platico con ellos muchos ya terminaron sus carreras son gente muy exitosa, y algo que sí puedo darme cuenta es de que la gran mayoría tiene una conciencia de cuál es su visión y su postura ante la vida, cosa que no he visto en otras escuelas...</p>	<p>Elementos de inclusión. Exalumnos con conciencia social.</p>
<p>L. ¿A qué te refieras con visión ante la vida? B. De que no son entes apáticos en la sociedad, sí toman una postura, sí les mueve el hecho de investigar para tomar una postura y defienden esa postura...estar en el IEMS logró una transformación de los compañeros que yo había visto que eran muy apáticos, muy callados, muy herméticos. Ahora he visto, lo cual me sorprende mucho, cómo defienden, cómo argumentan, en lo que se mueven, en los proyectos que tienen en sus vidas, la solidaridad con la que se manejan ante su comunidad o sea, son cosas que yo no había visto y que sí las vi después de que egresaron del IEMS.</p>	<p>Elementos de inclusión. Exalumnos con conciencia social.</p>
<p>L. ¿Hay algunos aspectos que no te gustaran del IEMS? B. Mmhhh...si, yo creo que lo que menos me gustó del IEMS fue que no le dieran la seriedad al modelo educativo y a la institución como la debería de tener... L. ¿Quién no se la daba? B. El mismo IEMS, los mismos directivos, no dan el compromiso que este modelo educativo debe tener y, ante la oportunidad de ver que es una herramienta súper necesaria para esta sociedad, porque es algo que no es fácil de conseguir, de mantener, solo ven al IEMS como una plataforma política y siento que eso</p>	<p>Elementos de exclusión.  Cosas que se pueden mejorar.</p>



<p>minimiza el objetivo del IEMS. Se les sigue llamando prepas del peje...y creo yo que a la misma Dirección General no le importa luchar por esa identidad, por esos objetivos, o sea, sí habemos muchas personas que amamos al IEMS, que hemos salido durante años del IEMS y que lo defenderíamos como todo. Así como hay gente que defiende la UNAM, el Poli, la UAM, que son instituciones a las que les ha costado años tener lo que tienen, así habemos gente que haríamos lo mismo por el IEMS. Entonces creo que a los mismos directivos les hace falta visión, como se dice en el mundo mercantil. Que se pongan la camiseta de ese objetivo. Yo veo que las autoridades han tomado al IEMS como plataforma política y no como plataforma educativa.</p>	
<p>L. Si tuvieras que resumir tu paso por el IEMS, ¿qué dirías? B. Lo único que diría es: “muchas gracias por la experiencia, muchas gracias por dejarme vivirla y con nada podría agradecer la evolución que yo tuve”.</p>	<p>Elementos de inclusión. Experiencia en el IEMS.</p>

### A1. 3 Participante: Estudiante “Jimena”

Fecha y lugar de la entrevista: 22 de octubre de 2018, rincón del patio de la escuela.

Hora de inicio 8:29 am

Duración: 9’26”

Objetivo: Conocer los antecedentes familiares y académicos de la participante, además de tener elementos para describir cómo es su vivencia al cursar la preparatoria en el plantel Iztapalapa IV, “José Emilio Pacheco” del IEMS.

#### Claves del reporte de la entrevista:

JC: iniciales de la participante.

LA: iniciales de la entrevistadora.

( ):observaciones o aclaraciones de la entrevistadora.

Entrevista	Categorías
<p>L. Mmmhh.. ¿por qué elegiste el IEMS para estudiar tu bachillerato?</p> <p>JC. Bueno, porque creo que es una escuela que no tiene porros, que es tranquila y que bueno, todos los maestros enseñan bien y las materias no son tan pesadas como en otras escuelas.</p>	<p>Descriptiva. Elementos de inclusión.  Condiciones de la escuela</p>
<p>JC. Hola, mi nombre es JCC, tengo 16 años y soy estudiante de primer semestre del IEMS.</p>	<p>Edad</p>
<p>L. MMhh.. ¿A qué te refieres con que no son pesadas?</p> <p>JC. A que, o sea, bueno, tengo amigos que van en otras escuelas y les dejan demasiada tarea.</p> <p>L. ¡Ah, órale!... ¿y tus papás qué hacen? ¿cómo es tu familia?</p> <p>JC. Mi papá trabaja en una productora, él es licenciado en comunicación, él hace comerciales, reportajes, todo eso. Mi mamá es ama de casa y es con la que estoy todo el día, mi papá llega aproximadamente 7 de la noche y se va como a las 10-12 de la mañana...</p>	<p>Capital cultural.  Antecedentes familiares.</p>
<p>L. Ya, ¿y tus papás que opinan de que hayas entrado al IEMS?</p> <p>JC. Bueno, mi papá quería que entrara aquí, uno por la cercanía. Desde el temblor del 19, bueno, vió que es todo un conflicto ir por los hijos a un lugar muy</p>	<p>Descriptiva.  Ubicación del Plantel del IEMS.</p>

<p>lejos... JC. A mi el IEMS me queda caminando, a 15-10 minutos.</p>	
<p>L. ¿Qué sabía él del ambiente? JC. Bueno, él siempre que pasaba por aquí pues notaba que siempre hay policías, que no se ven, como mafiosos los niños, que siempre están como pues cuidándolos y que no hay muchos niños afuera, que no se ven vándalos, que no está pintada, que no se ve que estén fumando, cosas así...</p>	<p>Elementos de inclusión. Relacional.  Ambiente de las prepas.</p>
<p>L. Ya, comprendo, ¿y tú que piensas de la escuela? ¿de estar aquí? JC. Pues que es muy bonita, que sí el ambiente es bonito, que no permiten que haya como bulling, agresiones, que los maestros son buenos, ya que la mayoría tienen maestrías o doctorados, emmm.. que te enseñan y que explican bien y que tienen asesorías</p>	<p>Elementos de inclusión. Ambiente de las prepas. Concepción de los maestros.</p>
<p>Las asesorías sirven porque...porque pues a veces...por ejemplo en mi caso, por ejemplo, física y matemáticas es una de las que más se me complican y las asesorías pues es como un refuerzo a lo que no le entiendo, ¿no? Entonces es como: “ ¡Oh, ya le entendí!”. Y ya lo puedo hacer en clase, porque pues en otras materias y en otras escuelas pus era así como de: “y ahora cómo le hago”, y pus entiéndele tu sola o era de cópiale al de al lado para que puedas pasar..</p>	<p>Descriptiva. Asesorías. Descriptiva. Diferencia de otros planteles sin asesorías.</p>
<p>L. Ah, y ¿cómo te sientes ante eso de que ahora tú eres la que tienes que explicar?, o sea, que ya no es nada más que traigas tus cosas, sino que ahora las tienes que explicar. JC. Pues a veces difícil, pus porque a veces no sabes como hacer las cosas y es como de: “ ¿y ahora como le hago?”, pero pues creo que eso te sirve para que hagas tú el intento de cómo más o menos le entendiste y que después el maestro te diga, “no, es así” y entonces lo comparas con lo que hiciste y ver lo que tienes mal y bien.</p>	
<p>L. Oye, ¿y cómo te fue en matemáticas antes, en la primaria y la secundaria? JC. Muy mal...es que tuve muy mala suerte. El maestro de la primaria ...eh...me abandonó. Los demás años si tuve maestros, pero realmente pus no me enseñaban nada, y nada mas era así de “copia” y yo así de que: “no le entiendo” y ellos así de “es que ya expliqué”, entonces era como de cópiale al amigo,</p>	<p>Descriptiva.  Diferencia del IEMS con otros modelos.  Sin asesorías.</p>

<p>a la amiga, al compa de al lado y siempre era eso. Y en la secundaria, en primero, pues ehh... el maestro la verdad es que no enseñaba, ¿no? y faltaba mucho. En segundo tuve una maestra que esa sí más o menos me enseñaba, pero la verdad es que su forma de enseñar como que no le entendía mucho y en tercero...</p>	
<p>L. ¿Y no el preguntabas? JC. No, era así como de “es que ya me voy a clase” o “ya me voy”. O sea que no tenía tiempo. L. ¿Nada más iba a dar su clase y se iba? JC. Ajá, explicaba en el pizarrón, “copia y haz los ejercicios porque ya lo expliqué”, y yo así de “oiga maestra, pero es que no le entiendo, me atoro en esta parte”... L. Ajá... JC. “No pues no sé, yo ya expliqué” y yo así de “Ahh...” L. Ok, entiendo. JC. Y en tercero, la verdad es que el maestro no enseñaba nada, digo, todo el salón era un caos, se salían y aventaban tortas, mi salón... es que en la secundaria mi salón era el más latoso. Todos se salían, aventaban cosas a los maestros, ehh....este, gritaban, una vez le echaron agua caliente a un maestro... O sea, las bancas las juntaban y cuando nos íbamos a los talleres las hacían torre, entonces cuando llegaban los maestros perdían tiempo, o sea, era un desastre, pero más con el de matemáticas e inglés y ese maestro te pasaba “pues tráeme un dibujo”.</p>	<p>Descriptiva. Profesores que no son de tiempo completo. Disciplina en los salones. Elementos de inclusión. Actitud de los maestros.</p>
<p>L. ¿El de mate? JC. Aja, o decía: “tráeme una torta de tamal y te paso”. L. ¿Y con eso pasabas? JC. Ajá, y era como “ajá”.</p>	<p>Descriptivas. Diferencias del IEMS con otras escuelas. Corrupción de los maestros.</p>
<p>L. Y cuando llegaste aquí, ¿cómo te sentiste? JC. Bueno, pues yo perdí un año. L. Mmhh... JC. Entonces pues la verdad es que de por si no sabía entonces pues como que no...no trabajar todo el año pues no...</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes académicos. Perdió un año.</p>
<p>L. O sea esas fueron como tus estrategias para pasar mate. JC. En primer bimestre sí y en segundo era como de “pues tráeme el cuaderno completo y ya”, era como</p>	<p>Descriptiva. Diferencias del IEMS con otros modelos.</p>

<p>quién lo tiene y ya pasabas, lo copiabas todo el día y ya... L. Ah ok.. JC. Pero pus la verdad nunca me enseñó y fue como de “¡Ah gracias!”.</p>	<p>Estrategias de calificación</p>
<p>L. ¿Por que perdiste un año? JC. Porque cuando entré a lo de Comipems, este..., me quedé en un bachilleres, pero mi papá, por lo mismo de que es muy cuidadoso conmigo, no le gusta que esté en ambientes feos, me dice no pues es que ahí no y yo así de bueno, ya qué. Entonces pues ya no entré a eso y el quería aquí desde un principio. Había pasado ya la segunda vuelta y ya no se pudo. Me fui a una escuela de paga, pero estaba muy muy lejos y...me sacaron después de lo del temblor y después de eso pues perdí todo ese año y pues la verdad es que no es tanto de estar trabajando matemáticas.</p>	<p>Descriptiva. Mecanismo de ingreso. Comipems. Elementos de inclusión. Ambiente. Escuela lejos.</p>
<p>JC. Entonces cuando llegué, bueno la primera impresión de la maestra de matemáticas es que es como ¡oh que chida!, o sea no es regañona, jijijij...(la estudiante no puede contener una risita) y... a mi siempre me habían tocado maestros como súper exigentes<sup>2</sup> y dije pues es que si no le entiendo y me toca exigente pues esto... va a ser un caos. L. Ajá. JC. Y...después, bueno, como que explicaba bien, entonces, no sé, como que no, no siento que sea tan pesado, pero a la vez sí, porque se me complican las matemáticas.</p>	<p>Elementos de inclusión. Actitud de los maestros.</p>
<p>L. Ajá. L. Ajá, ¿y a ti te gusta trabajar en equipo o prefieres la clase en la que el maestro se la pasa en el pizarrón? JC. No, en equipo. L. ¿Te gusta más trabajar en equipo? ¿Por qué? JC. MMhhh..porque yo soy una persona que habla habla habla mucho, entonces, no sé, a veces como que me gusta estar trabajando pero estar en el chisme, como que ambas cosas pero a veces por ejemplo, si no le entiendo a algunas cosas, como que mis amigos me dicen: “no, es que era así” y yo así de “¡Ah!”, si en alguna parte me llego a atorar, pues es</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional.  Trabajar en equipo</p>

<sup>2</sup> Esta información se contrapone con la que la estudiante había dado antes, en la que más bien quedaba la impresión de que sus maestros estaban ausentes o no exigían. Valdría la pena indagar más al respecto.

<p>como que mis amigos me ayudan, ¿no? Entonces ya les entiendo. Creo que me gusta más en equipo.</p>	
<p>L. ¿En varias materias trabajas en equipo o nada más en mate? JC. Ehhh...a veces trabajamos en POE<sup>3</sup> en equipo, muy pocas veces en PAT<sup>4</sup> y en Física, porque yo le pido al maestro que si me puedo sentar con alguien a quien entiende, ¿no? , Ah no entonces pues si, ¿no? Que te explique...creo que son en las únicas en las que trabajo en equipo... ¡Ah! y en Filosofía.</p>	<p>Elementos de inclusión.  En las materias en las que trabaja en equipo.</p>
<p>L. En resumen, ¿para ti que significa haber entrado al IEMS? JC. Bueno, haber entrado, creo que esfuerzo, porque yo me apunté desde la primera vez, no me quedé, la segunda vuelta, y luego dije, no pus si me toca en la tarde...la verdad es que en la tarde a mi no me gusta. Creo que esfuerzo porque fue así de estar viniendo y viniendo. Y bueno, quiero acabar y entrar a estudiar comunicación.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectiva de vida.</p>
<p>L. ¿En dónde quieres estudiar Comunicación? JC. Ehh...pienso hacer el examen a la UNAM, pero en caso de que no, tengo entendido que de las mismas del IEMS hay una universidad<sup>5</sup>...entonces no se si tengan Comunicación, pero si no, pues este, pues ya mi papá me dijo que pues si no llegara a pasar lo de la UNAM y así y se complicara, sería en la UNITEC. L. Ah ya, o sea en una escuela privada, pero igual está bien, porque de todas formas necesitas tu certificado de preparatoria. JC. Si, ok...</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectiva al salir del IEMS. Estudiar comunicación.</p>
<p>L. ¿Algo más que quieras decir sobre el IEMS? JC. Pues que es bonito, que el ambiente está padre, que encuentras buenos amigos, buenos maestros y que enseñan bien.</p>	<p>Elementos de inclusión. Relacional. Encuentras buenos amigos, buenos maestros.</p>

<sup>3</sup> Planeación y Organización del Estudio.

<sup>4</sup> Programa de Atención Tutorial.

<sup>5</sup> La estudiante se refiere a la UACM, pero no tiene la información precisa, pues son instituciones independientes.

#### A1. 4 Participante: Estudiante “Carlos”

Fecha y lugar de la entrevista: 19 de noviembre de 2019, cubículo 10 de profesor en el Plantel Iztapalapa 4.

Hora de inicio 13 h

Duración: 9´17”

Objetivo: Conocer los antecedentes familiares y académicos del participante, además de cómo fue su vivencia al cursar la preparatoria “Iztapalapa IV” del IEMS.

Claves del reporte de la entrevista: J: iniciales del participante.

L: inicial de la entrevistadora.

C: inicial del participante.

( ): observaciones o aclaraciones de la entrevistadora.

Fragmentos de la entrevista	Categorías
L. Ok. ¿Qué edad tienes? C. 20 años	Capital cultural. Edad
L. ¿Qué es lo que más te gusta? C. Me gusta porque los maestros te apoyan en lo que no le entiendes y tienen más facilidad de estar ahí contigo explicándote.	Elementos de inclusión. Maestros del IEMS
L. Y, ¿cómo te llevas con tus compañeros? ¿qué suelen hacer juntos? C. Bien...pues somos despapayosos y nos gusta divertirnos más que nada y en las cosas que no le entendemos uno a otro nos explicamos.	Elementos de inclusión. Relacional. Cómo es la relación con los compañeros.
L. ¿A qué te refieres con despapayosos? ¿qué hacen cuando están haciendo despapaye? C. Muchas veces hablar mucho, mucho, mucho o gritar.. L. ¿En las clases? C. En las clases y en los pasillos	
L. ¿Qué facilidad? ¿Hiciste el examen de admisión de Comipems? C. Hice el examen, pero no me quedé y ya después de ahí, por mi problema dejé de estudiar, me llegó la depresión y dejé de estudiar dos años y medio.	Descriptiva. Mecanismo de ingreso. Examen del Comipems.
L. ¿Con quién vives? ¿a qué te dedicas ahora? C. Me dedico a la escuela, me dedico a salir a la calle, a estudiar y vivo nada más con mi mamá, mi hermana y yo.	Capital cultural.

	Antecedentes familiares.
L. ¿De qué trabajaste? C. Trabajé de empacador de piezas. L. ¿Qué hace tu mamá? C. Trabaja en una fábrica haciendo tintes....	Capital cultural.  Actividad laboral.
L. Y tu hermana, ¿es más grande o más chica que tu? C. Es chica, tiene 6 años y estudia en la primaria. L. Y entre tu mamá y tu se hacen cargo de ella... C. Si, entre los dos, mi mamá y yo... L. Y, ¿cuál es el horario de tu mamá? C. De 5 de la mañana a dos de la tarde.	Capital cultural.  Antecedentes familiares.
L. ¿Tú ves esta escuela diferente o igual a las escuelas donde habías estado? C. Diferente en casi todo, porque en otras escuelas nada mas te explicaban, y si le entendiste bien y si no también y en esta no. En esta no, si le entendiste o no le entendiste vas y te explicas con el maestro y si no le entendiste, él te apoya para que tu le entiendas.	Elementos de inclusión.  Actitud de los maestros como diferencia del IEMS con otros modelos.
L. ¿Por qué? C. Porque luego ando en cosas, de aquí para allá o luego no puedo y no voy. L. ¿Qué es lo que no te gusta de las asesorías? C. Que las siento un poquito aburridas, más que nada no me gusta estar en ambientes cerrados, no me gusta estar en un solo lado quieto.	Descriptiva.  Asesorías.
L. ¿Qué piensas hacer cuando termines la prepa? C. Quiero seguir con mi carrera que sería psicología. L. ¡Qué padre! ¿Dónde? C. En la UACM. L. Ok, ya viste opciones... C. Si, ya vi opciones y si no me quedo ahí me quedo en otra escuela. Es lo que estoy viendo...terminando mi carrera de psicología yo me separaría de mi familia y viviría yo solo.	Elementos de inclusión.  Perspectiva al terminar la prepa.
L. ¿Por qué te gusta la psicología? C. Porque más que nada se dedican a apoyar a la gente que lo necesita y con ciertos problemas de la cabeza o con ciertos problemas psicológicos.	Elementos de inclusión. Compromiso social.
L. Ya... ¿y cómo es que decidiste inscribirte a esta prepa? C. Me enteré por un compañero que viene a esta escuela, va en cuarto semestre y me dijo que me metiera, desde cuando ya tenía planes de meterme...hace un año igual metí papeles y no me quedé. Y este año pues sí me quedé. Y ya me había	Capital cultural.  Información previa de la prepa.



<p>dicho que me metiera, que era muy buena escuela, que te ayudaban y todo te apoyaban. Y yo le dije: “pues deja meto mis papeles” y ya fue cuando empecé a meter mis papeles y me quedé. Por eso me interés en esta escuela.</p>	
<p>L. ¿Tu no investigaste nada del modelo? ¿te metiste a la pagina? C. No, nada más con lo que él me dijo...de hecho él me dijo: “yo te apunto”, porque ese día me tocó estar en el hospital y le dije: “ ¿sabes qué?, no voy a poder hacer mis papeleos, ¿los puedes hacer por mi?” Y me dijo: “sí, está bien” y ya, en eso los hace y fue cuando me dan la noticia estando en el hospital que sí me quedé y él mismo vino acá a la escuela a traer mis documentos a dejarlos y luego me dijo: ”ya los dejé, ya nada más espérate cuando vayas a presentarte a la escuela”. Y ya, desde ahí empecé a estudiar...</p>	<p>Elementos de inclusión. Condiciones de salud.</p>
<p>L. ¿Y en tu casa qué dicen de que estudies? C. Pues me dicen que nada más le eche ganas y ya... L. ¿Sientes que tu mamá te apoya para seguir estudiando? ¿De qué manera? C. Si pues... de la manera moral y económicamente...cuando se puede, cuando no pues hay que ver cómo, pero nada más...</p>	<p>Capital cultural. Opinión de la familia ante los estudios.</p>
<p>L. ¿De qué estabas trabajando antes? C. De hacer empaques en una pequeña fábrica donde en sí, te hacías responsable si te quemabas tú solo...y ya ya después dejé de trabajar y empecé a estudiar y ya de ahí ya no he trabajado, por lo mismo de que no me dan chance ni de salir a la calle.</p>	<p>Capital cultural. Trabajo y condiciones de estudio.</p>
<p>L. ¿De qué estuviste en el hospital cuando fue tu trámite para entrar? C. Mmmhhh... del problema que me detectaron hace dos años ...(es evidente su molestia con el tema) y...de ahí empecé a estar en el hospital. L. ¿Y ya cómo va eso de la salud? ¿Mejor? C. Pues se puede decir que si y se puede decir que no. ¿Por qué no?, porque va a ir empeorando mi situación y va a llegar en un punto en el que ni voy a poder estudiar ni voy a poder salir a la calle y pues ya me la voy a dedicar en la cama, a estar solamente en la cama.</p>	<p>Capital cultural. Condiciones de salud.</p>
<p>L. ¿Y sientes que acá en la escuela has encontrado apoyo para cuando has faltado por tu enfermedad?</p>	<p>Elementos de inclusión. No discriminación por enfermedad.</p>

<p>C. Si, bueno, casi no he comentado bien que falto por equis cosas, pero pues hasta ahorita no me han dicho nada que por qué falto o equis cosa. L. O sea que no has tenido problemas por eso. C. No.</p>	
---	--

### A1. 5 Participante: Exalumna “RM”

Fecha y lugar de la entrevista: 4 de mayo de 2018, casa particular en Xoco.

Hora de inicio 5:15 pm

Duración: 19´49”

Objetivo: Conocer los antecedentes familiares y académicos de la participante, además de cómo fue su vivencia al cursar la preparatoria “Gral. Francisco J. Mujica” del IEMS, haciendo énfasis en la forma en la que ella percibió el capital cultural de los profesores.

Claves del reporte de la entrevista:

RM: iniciales de la participante.

LA: iniciales de la entrevistadora.

( ):observaciones o aclaraciones de la entrevistadora.

Entrevista	Categorías
RM: Bueno, nací aquí en la ciudad de México, mi papá trabajaba de albañil, o de lo que hubiera y mi mamá era empleada doméstica, soy la segunda hermana de 5 y la única que estudio...este ..mmhh... Mi papá murió muy joven porque era alcohólico (hace una pausa y traga saliva) y mi mamá se juntó con otro hombre, no fue una infancia tan bonita...no. No fue bonita...(risas) pero bueno, uno aprende a sobrevivir y ya cuando estaba....	Capital cultural. Antecedentes familiares.
(Asiente con la cabeza) Y cuando crecí un poquito mas y me aceptaron en la secundaria pues ya tenía un poco más de idea y decía bueno, no es que esté en contra de mi mamá que trabajaba en eso, para nada, este... yo decía, yo no quiero trabajar en casa y aparte ya cuando fue que nos fuimos a Michoacán y veía la historia de todas que es, o te casas o tienes hijos o lo máximo que puedes hacer es venirte para acá a la ciudad y trabajar en casa y yo como que decía, hójole no, yo quiero un poquito más. Pero me decía mi padrastro, por favor, o sea por favor, no...	Capital cultural. Apoyo familiar.
RM:Por favor no, tu nunca vas a pasar de...baja la voz (se tensa,) ese dicho que me choca por cierto, se llama, “si naces para maceta, no pasas del corredor”, entonces era así de ¡awww! (gruñe enojada) no digas eso (y luego se ríe). Y ya, luego resulta que bueno, estudié yo el	Capital cultural. Perspectivas familiares con respecto a la educación.

<p>primero de secundaria aquí en la ciudad y luego ... por cosas de la vida nos vamos a Michoacán a vivir y ya no me gusta como, cómo aprendí ahí...a los maestros como que les valía gorro, eeh....uno que se dormía, el de matemáticas, se dormía y le hacían chonguitos los niños.</p>	
<p>LA. ¡Oh no! O sea que a los maestros no les importaban los alumnos RM. No, no les importaban, entonces en una escuelita de rancho te podías salir por donde quieras, entonces aprendí a salirme, entonces me salía, me salía, me iba al río a jugar por allá a hacerme tonta, hasta que una vez dije bueno, ya no me voy a hacer tonta, ¿no? Y le dije a mi mamá... ya no quiero estudiar, no me interesa, ¿para que voy a hacerme tonta?, y dejé de estudiar.</p>	<p>Descriptiva. Diferencia del IEMS con otras escuelas.  Actitud de los maestros antes.</p>
<p>LA. ¿Cuánto tiempo dejaste de estudiar? RM. MMhh....desde que entré, no me acuerdo, a ver, voy a hacer cuentas, no soy buena. Del 82 al 14, como 96...¿sí? Como en el 96, 97 me salí de la secundaria LA. Y, ¿cuánto tiempo dejaste de estudiar?, ¿como dos años, un año? RM. No bastante, fue 97,98,99, 2000, 2001 2002 (va contando con los dedos), cinco años porque ya cuando reinicié la hice en el INEA, porque ya no tenía de otra, así fue como ...como lo tuve que hacer y este..ahh..cuando me salí de la secundaria dejé mis papeles ahí así que era un rollisísimo.</p>	<p>Capital cultural.  Antecedentes académicos.    Pausa en los estudios.</p>
<p>Lo padrisísimo de todo esto es que cuando salía con Ámbar (se confunda con el nombre de sus hijas, pero no la corrijo), allá que casi no conocía bien (se refiere al Ajusco) un día le dije a Ámbar.. ¡Ay Ambar!, Karla (corrige), vamos hacia arriba a ver qué vemos, ¿no? Y entonces ahí es donde conozco yo la prepa y justo tenía el manteado ahí que decía del sorteo ¿no? Y yo así de ¡Ahhh! (grita de emoción) pues le voy a intentar ¿no? Entonces fue súper padrisimo porque pues ya pues "ingue su"... y pues ya llevo mis documentos y todo, mi certificado calentito porque me lo habían entregado así y voy pero pues si dije, bueno...pa que te quedes pus quien sabe, ¿no? Aparte porque salí muy baja de la secundaria por hacerla tan rápida..</p>	<p>Capital cultural.  Condiciones familiares.  Información de la prepa.  Posibilidad de entrar a otras escuelas.</p>
<p>LA. ¿Cuánto tenías de promedio? RM. Salí con 7-5, realmente muy bajo, pero dije, realmente ni siquiera tenía yo un fin, ¿no? (risas) y ya cuando me aceptan yo ¡Ahhh, no lo podía creer!! Ya ves</p>	<p>Capital cultural.  Antecedentes académicos.</p>

<p>que salía en la gaceta ¿no? (se refiere a la lista de los folios aceptados).</p>	
<p>LA. ¿Tú sabías de que iban esas prepas o era nada más la oportunidad de una prepa? RM. No sabía nada. LA. ¿No sabías ni el plan de estudios ni nada? RM. No, no sabía nada nada nada. LA.Ok RM. La vi ahí, vi que estaba la opción y dije hay que tomarla, a veces se da...pero yo la verdad no sabía, no sabía, pero pus...hasta la fecha sigo diciendo que es un buen sistema.</p>	<p>Capital cultural.  Información previa de la prepa.</p>
<p>RM. Y ya mi hermana me dice, ¡si te quedaste! y yo, ¡no, no me quedé, no me digas eso! Y, ¡sí si te quedaste! ...si, si me quedé y ya todo fue padre y ya de ahí, y ya lo único es que tenía a Karla. Entonces fui a hablar con el Coordinador para decirle que si no había ningún problema, porque no tenía donde dejarla y ya, eeehh... me dijo que no había ningún problema, nada más si llora te sales.....</p>	<p>Elementos de inclusión.  Posibilidad de estudiar llevando a su niña (inclusión).</p>
<p>RM. Mmhhh..sí, si influye, si hay cambios, para empezar, antes ni me gustaba leer...Ahora me gusta leer, tengo muchos libros, eso es padre, y aparte, cómo tu vas viendo que, mientras más lees, menos errores cometes ...no me gustan las faltas de ortografía aunque todavía las tengo (risas).. ahh... RM:Artes plásticas me encantaba bastante, aprendes mucho y uno dirá...yo lo decía ¿no? ¿Para que me va a servir? ...y pues si, por cultura mínimo, ¿no? Por cultura conoces y sabes quién hizo tal y cual cuadro, que sí es importante también, este...tuve muy buen maestro de historia, ese me encantaba. Y...Historia diferente, ¿no? Era así como que más vívida, así para que tu entendieras, lástima que no me dio Historia de México, porque esa no me gustó tanto y no la entendí tanto y...esa me la dio Nora. (Hace referencia a otra profesora que conocemos). Entonces estuvo divertido... ¡Matemáticas! Yo era malísima en matemáticas y terminé haciendo la tesis en matemáticas, (se refiere al Problema Eje)<sup>6</sup> pero influyeron mucho los profesores</p>	<p>Elementos de inclusión.  Cómo cambio después de entrar al lems.  Perspectivas de vida.  Descriptiva.  Materias, currículo.  Actitud de los maestros.</p>

<sup>6</sup> El Problema Eje es una investigación tipo tesis de licenciatura, que el estudiante debe desarrollar durante su último semestre en la preparatoria, trabajo que tendrá que defender frente a su director, su revisor y una comisión evaluadora. Esa defensa es abierta al público y se evalúan indicadores como uso de recursos tecnológicos, intercambio de comunicación con público presente, entre otros. Ese trabajo puede ser un reporte de investigación, monografía, ensayo, concierto, obra de teatro u otras formas.

<p>porque...es que es el sistema, el sistema yo digo porque pus no te dejaban de “ahí esta la clase y hazme la tarea y ya”, ahí se acaba, ¿no? La diferencia de aquí, y es por lo que tanto me gusta, es porque ustedes nos acompañan, nos dan el tiempo, ¿no?</p>	
<p>LA. ¿Como qué? RM. Por ejemplo, mi profesora de matemáticas (muchas risas), es que lo hacia súper padre porque tenias ahí todo tu trabajito que te dejaba y terminabas tu con un poema, y entonces ahí era donde tu decías, ¡ah!!, pues está padre, ¿no? Ahora me encanta Benedetti, tengo un chorrísimo de libros ¿no? O sea, si influye la música que luego ponía ahí de Sabina...claro que si, era igual como la que ponía Alex y tú...y vas aprendiendo tú que hay otras cosas fuera de las que tu tienes y que son padres, o sea si...claro que si influye.</p>	<p>Elementos de inclusión. Actitud de los maestros.  Cambios que ha tenido (modificación del capital cultural a partir de mirar a otros).</p>
<p>LA. O sea, ¿nunca sentiste como que, a partir de que conocían música distinta y les gustaban cosas distintas, como un rechazo por parte de ellos? o como que, al contrario, querían incluirte y enseñarte nuevas cosas... o sea, ¿cómo lo viviste tu eso? RM. MMhh...yo creo que, ahorita no se como sean las escuelas, yo creo que tuve un muy buen grupo de profesores en general. Yo creo que todos te querían hacer parte de, siempre te jalaban, entonces te hacían sentirte integrada, eso era lo padre y no solamente para hablar de las materias sino un poquito más fuera de eso... LA. ¿Como de qué cosas te acuerdas de hablar, de algo más que no fueran las materias? RM. Ay..no sé...por ejemplo, yo, con mi situación problemática que tenía, mmhh...pues siempre estaban ahí para escucharme y eso era importante, ¿no? Que te escucharan, que te aconsejaran, me sirvieron mucho sus consejos...</p>	<p>Elementos de inclusión.  Actitud de los maestros.</p>
<p>LA. ¿Como qué tipo de consejos te daban los maestros, que no fuera algo que tu hubieras pensado o considerado? RM. Uno muy importante, ahh..la situación que yo tenía, yo decía “sigo con mi pareja” en ese entonces, pus porque era el papá de mi hija, ¿no? Y así estaba yo... pues su papá, su papá... a lo mejor digo, porque yo no tuve papá y no quería que mi hija pasara por eso.. entonces, aunque él me trataba mal y todo, yo decía no, es papá de mi hija, mi hija debe de tener a su papá y así era...pero una vez alguien me dijo, o sea, o sea sí está</p>	<p>Elementos de inclusión.  Actitud de los maestros,</p>

<p>padre, pero no tan padre, porque tu hija, ¿qué va a aprender?...o sea, ¿quieres que aprenda y crezca y tenga una relación como la tuya? pus porque es todo lo que va a aprender, ¿no? y la verdad yo nunca lo había pensado, jamás yo lo vi así...hasta que dije no, pues sí, si es cierto...es cierto y no dejé la situación así porque, yo decía ¡uy no!, no tengo ni siquiera la prepa, ¿no? ¿Qué voy a hacer? ...pero pues ahí ya me enfoqué y dije, bueno, pues termino la prepa y termino la relación y pues así fue como lo hice, bueno, esa fue de la que más me acuerdo...</p>	<p>Los maestros como acompañantes.</p>
<p>LA. O sea, ¿te sentías que?, ¿acompañada o cómo? RM. Primero sí, si me sentía acompañada por ellos y la otra es que te dejan...te ampliaron lo que tu, porque te digo yo decía “esto es así y pus así me quedo”, ¿no? LA. O sea, tu relación de pareja... RM. Ajá, sí, hasta que me dijeron oye es que tu no están viendo esto y yo ¡ah, si es cierto, si es cierto! no lo veía, no y pues sí, sí me ayudaron bastante, eso lo agradezco...</p>	<p>Elementos de inclusión.  Actitud de los maestros.</p>
<p>LA. Ok, ¿y tu por que crees que ahora?...bueno, tu generación fue una generación muy buena ¿no? Pero inclusive en tu propia generación hubo mucha deserción y ahora también hay mucha deserción, ¿tu crees que tiene que ver con cómo son los maestros? o ¿cuál es el principal la principal razón, desde tu punto de vista? RM. Mhh... en aquel entonces había muy buenos maestros, todos eran muy buenos maestros, así que yo no diría que son los maestros el problema...el problema yo creo que es la edad en que uno está todo desajustado entonces, la que no terminó fue pues porque terminó embarazada, el caso de una de mis amiguitas terminó embarazada, la otra pues tenía problemas familiares, incluso todas las situaciones que rodean a los alumnos, no en sí la escuela, no, luego dicen que “si quieres, puedes” y no, o sea, a lo mejor puedes querer mucho pero si los problemas no te dejan...tu no sabes cómo quitarte los problemitas, pues no hay cómo puedas seguir avanzando, eso creo, la escuela no es el problema, es todo el entorno que trae uno...y los profesores pues manejan tantos..</p>	<p>Elementos de exclusión.  Lo que se puede mejorar. Dificultades para el egreso.  Razones por las que hay deserción.</p>
<p>LA. ¿Qué crees que fue lo que hizo que...? o sea, tu también tenías un entorno difícil y ¿cuál fue la diferencia entre que lo logras y no lo logras? RM. Es que ya lo tenía definido, yo creo que es lo que les falta a los muchachos, yo ya no era de que me</p>	<p>Elementos de exclusión. Lo que se puede mejorar.</p>

<p>distraigo con el novio o quería pasarla bien acá en las fiestas, no, yo ya era ...tenía una vida así, tenía una meta de acaba porque acaba, porque ya era derecho, sin distracciones, digamos, con los problemas que tenía pero ya eran distracciones, ¿no? (risas)... yo creo que eso es lo que falla.</p>	<p>Motivaciones para terminar.</p>
<p>LA. ¿Hay algo más que quieras añadir sobre tu pase por la prepa?, ¿alguna anécdota? RM. Siempre estaban conmigo, siempre me apoyaron, querían mucho a mi hija, este..., lo hacían todo tan divertido, los concursos y todo eso y este...yo pude entrar a todos los que pude y era tan divertido, así como declamabas y te ibas al concurso de matemáticas, aunque no ganaras (risas), pero hacías cosas que eran muy divertidas, eso enriquece bastante...</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional.  Actitud de los maestros.</p>
<p>RM. Inicé mi segundo de secundaria y valió gorro a nadie le importaban los alumnos como hasta la fecha sigue igual.. el de mate se dormía el de inglés fumaba y platicaba afuera y los demás por igual así que perdí interés y me salí sin más, además de que era más divertido cuidar vacas y salir con en novio ( aunque esté fue mi primer cuestionamiento... yo no me quería quedar en ese lugar por ningún motivo yo quería estudiar aunque mi padrastro dijera lo contrario total no había nada que pudiera hacer)... pero una visita que nos hizo mi mamá le llore y le dije que ya no se fuera ya no quería vivir con mi abuela, al menos mi hermana era protegida por mi abuelo, mi hermano muy pequeño se quedaba con mi tía y mi mamá se quedó con el hijo que tuvo con ese señor.</p>	<p>Descriptiva.  Diferencias con otras escuelas.  Maestros en la secundaria.</p>
<p>RM: Cuando llegue ahí con ese costal de problemas que traía encima. wuauuu!!! fue otro mundo tenía amigos, mis maestros se veían muy humanos, siempre alegres, siempre escuchando, compartiendo. Fue algo increíble escuchar música distinta y padre, descubrir que alguien había escrito los más hermosos poemas para que otros los hicieran suyos y los amaran, disfrutar de un concierto y ver la magia de los músicos que solo seguían los movimientos de unas manos frente a ellos, cada descubrimiento fue único y quería más aún con todos los problemas que crecían día con día..</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional.  El paso por el IEMS.</p>
<p>RM. Mis profesores me escuchaban y apoyaban en lo académico y en lo personal, me daban ánimo cuando decaía igual mis amigos y era como si al irme enseñando cosas de formación académica a su vez me ayudarán a encaminar mi vida personal, con sus consejos, con</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional, actitud de los maestros.</p>



<p>ponerme a reflexionar en sacarme del charco donde me encontraba atascada. terminé la prepa y decidí que era tiempo separarme del papá de mis ya dos hijas en ese entonces. hice el examen a la universidad y no me quedé pero me fui a la UACM pero no me gustó así que fuimos a la segunda ronda y no me volví a quedar y lo olvidé además de que tenía más problemas que al principio me quitaron a mis hijas y solo recupere a una me puse a trabajar para pagar abogados y me ayudarán y ni lo hicieron. hasta que decidí regresar a la universidad en la carrera de derecho y aún con sus bemoles logré terminar, para titularme comenzar con la maestría pero no tenía el nivel de inglés así que me titule con CENEVAL, después acredite el inglés y ya obtuve la maestría y ahora estoy en pienso de una maestría de oral y ahora que ya lo sé, puede ser un doctorado.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectiva de vida y trayectoria después del IEMS.</p>
<p>Mi vida ahora es más estable y tranquila vivo feliz disfruto a mi familia a mis amigos y en verdad siempre agradecida por haber encontrado personas tan maravillosas en mi vida. [20:10, 4/5/2018] R M: Jajaja!!! Lo hice en mis notas así que no cheque nada de ortografía. Espero te sirva de algo</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional.  Perspectiva al terminar la preparatoria.</p>

### A1. 6 Participante: Estudiante “Sabas”

Fecha y lugar de la entrevista: 12 de noviembre de 2019, cubículo 14 de profesor en el Plantel Iztapalapa 4.

Hora de inicio 10:15 am

Duración: 9'59"

Objetivo: Conocer la experiencia del participante en el IEMS, así como algunos antecedentes familiares y académicos.

Claves del reporte de la entrevista:

S: inicial del participante.

L: inicial de la entrevistadora.

( ):observaciones o aclaraciones de la entrevistadora.

Fragmentos de la entrevista	Categoría
<p>LA. Hola, ¿me puedes decir por favor tu nombre, tu edad y si estás de acuerdo en que grabe esta entrevista? S. Este...sí, mi nombre es JSH, tengo 22 años, y sí estoy de acuerdo.</p>	Edad
<p>S. ¿Cómo era?, pues...yo supongo que igual de...pues igual..pues una vida académica normal, iba a la secundaria, estudié, tuve algunos problemas para cursar algunos años, pero al final pues salí con un promedio de 7.3 L. ¿Qué problemas son esos que dices que tenías? S. Pues con algunos maestros no me llevaba muy bien, este...igual el desmadre siempre le gana a uno, ¿no? Y pues sinceramente sí reprobé varios semestres. LA. Oye y ¿dejaste de estudiar en algún momento? S. Si L. ¿Por qué? S. Dejé de estudiar porque después de acabar la secundaria me quedé en un Bacho<sup>7</sup> pero ahí solamente fui por dos semanas y ya no volví a ir...este..me dieron de baja.</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes académicos.  Capital cultural. Dejó de estudiar un año.</p>
<p>L. ¿Por qué te dieron de baja? S. Por que faltaba mucho, llegó un momento en el que ya no entraba a las clases, ya no iba..y pues ya cuando quise volver a entrar me dijeron: “pues no, sabes qué, ya estás dado de baja” y no pude ingresar. Pasé un año sin estudiar.</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes académicos. Razones por las que lo dieron de baja de otras escuelas.</p>
<p>L. Ah ok...entonces nada más porque faltaste en dos semanas ya no pudiste seguir estudiando S. Este...sí, porque me dijeron...bueno, eso ya nos los habían dicho en la semana de ingreso que si llegabas a faltar dos semanas nos iban a dar de baja.</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes académicos. Baja de otras escuelas.</p>

<sup>7</sup> Colegio de Bachilleres.

<p>L. Ah.. ¿sientes que eso pasa aquí en el IEMS? S. No, de hecho, aquí es muy distinto a otras escuelas, yo si lo he vivido, ya llevo aquí bastante tiempo y sí me he dado cuenta de que es muy diferente a otras modalidades escolares.</p>	<p>Descriptivas. Lo que es distinto de otras escuelas.</p>
<p>L. ¿En qué sientes que es diferente? S. En la tolerancia como tanto en las materias como la solidaridad con los maestros. L. ¿A qué te refieres con la tolerancia? S. En la tolerancia, pues..que aquí no te dan de baja si llegas a faltar cierto tiempo, también en la entrada, si llegas a no traer tu credencial te dejan pasar. En el bacho era algo que no te permitían, si no llevabas credencial no te dejaban, te tenías que ir.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Relacional.  Actitud de los maestros.</p>
<p>L. ¿En esta prepa cuánto llevas estudiando?  S. Estudiando....cinco años.</p>	<p>Elementos de inclusión. Permanencia en el IEMS.</p>
<p>L. ¿Y te sientes cómodo? S. Pues si, técnicamente nunca me han molestado por estar aquí. Lo que sí llega a molestarme mucho son la desorganización que tienen los servicios escolares porque en la inscripción hay muchos problemas con eso.</p>	<p>Elementos de exclusión. Lo que se puede mejorar.</p>
<p>L. ¿Y cómo te llevas con tus maestros? S. Pues maestros...este...yo nunca he sido mucho de intimar con maestros, realmente. Pero con los que he intimado muy poco sí me he llevado muy bien, sí son muy accesibles a cosas.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Actitud de los maestros.</p>
<p>L. ¿Y no era lo mismo con tus maestros de antes, del bacho o de la secundaria? S. ¡No!, del bacho, era muy difícil llegar a encontrar a alguno porque nunca estaban en su lugar de trabajo o salían a comer y era muy rara la vez que te llegaban a atender. L. ¿Y aquí sí están los maestros o dónde los encuentras? S. Pus si, técnicamente en sus cubos o en sus clases.</p>	<p>Descriptiva. Profesores de tiempo completo.  Diferencia de los horarios de los maestros con otros modelos.</p>
<p>L. O sea que además de la clase puedes encontrar a los maestros fácil. S. Si, puedo encontrar a los maestros en otro lado, pues sí son muy accesibles a explicarte, a tener asesorías contigo, ehh...eso es algo que me gusta mucho de esta escuela. L. ¿Las asesorías?</p>	<p>Descriptiva.  Asesorías.</p>

<p>S. Si, las asesorías porque técnicamente en el bacho donde iba si entendías bien y si no pues también ¿no?..(se ríe)...al maestro le daba igual.</p>	
<p>L. Y aquí, ¿cómo te llevas con tus otros compañeros? S. Con mis compañeros, pues bien, yo no soy muy sociable en ese aspecto, pero yo siento que bien, no he tenido problemas con ninguno hasta ahorita.</p>	<p>Elementos de inclusión. Relacional. Aprender a convivir.</p>
<p>L. ¿Y tú como persona, sientes que has tenido un cambio antes de entrar aquí a después? S. Pues sí, he tenido un cambio...este tanto personalmente como académico, este...pero sí es un cambio..no se cómo explicarlo, pero sí es un cambio este...no sé cómo decirlo...</p>	
<p>S. Es un cambio extraño porque yo pensaba que las escuelas eran...pues una escuela normal siempre era "preguntes o no preguntes, al maestro le pagan". Aquí es diferente, aquí puedes encontrar al maestro, le puedes preguntar, si no entiendes un tema le puedes pedir asesoría o que te ayude con algunas materias, eso es algo que me gusta a mi mucho de esta escuela, su estilo académico con los maestros y los alumnos...</p>	<p>Elementos de inclusión. Actitud de los maestros como diferencia con otros modelos.</p>
<p>L. Ajá... ¿y qué cambios has sentido en ti? S. Pues..yo entré aquí como última opción sinceramente, nunca la valoré como primera opción. Entré aquí porque los exámenes para entrar a otra prepa se me pasaron y tenía que ya acabar la prepa y pues esta fue mi última opción a tomar y pensé que iba a ser como cualquier escuela, pero sí me di cuenta de que era muy diferente, tanto con los maestros como con los compañeros. Este...hay maestros que sí son muy buena onda, muy accesibles y en caso de que no puedas con un tema ellos te vuelven a repetir la clase o puedes ir a asesorías y te explicaban de una forma que tú entenderas. Eso es algo que nunca experimenté en otras escuelas o en el bacho en el que estaba.</p>	<p>Descriptiva. Mecanismo de ingreso.Comipems. Elementos de inclusión. Relacional Actitud de los Maestros, asesorías.</p>
<p>L. Ah...y antes de entrar a la prepa, ¿qué querías hacer de tu vida? ¿qué te imaginabas haciendo? S. Antes pues yo me imaginaba siempre siguiendo estudiando, queriendo superarme... tenía el sueño de llegar a ser un sicólogo, pero ahorita ya he cambiado mi perspectiva, me doy cuenta de muchas cosas este...sinceramente, ahorita quiero acabar la prepa y ya dejar de estudiar.</p>	<p>Elementos de inclusión. Perspectivas de vida. Expectativas a futuro.</p>
<p>L. ¿Ya no quieres seguir estudiando? ¿Por qué?</p>	<p>Elementos de inclusión.</p>

<p>S. Porque este..yo me he dado cuenta a lo largo de todos estos años que no me gusta a mí la escuela. L. O sea, ¿no te gusta estudiar? S. No, no me gusta... L. Aunque eres capaz de hacerlo, eres bueno... S. Si, yo me considero bueno pero yo...eh..pues técnicamente nunca me ha gustado la escuela. Técnicamente ahorita vengo para acabar la prepa para ya tener un sueldo considerable que me ayude a mantenerme a mi mismo solamente.</p>	<p>Descubrió que no le gusta la escuela.</p> <p>Se siente capaz. Ahora quiere terminar para conseguir un mejor trabajo.</p>
<p>L. ¿Y a qué quieres dedicarte cuando acabes? S. Eso sí lo he pensado, yo estoy muy obsesionado con los video juegos, quiero poder ahorrar en un trabajo y un tiempo más adelante, no sé...abrir una tienda de arcano, de máquinas, de videojuegos... L. ¿Dedicarte al comercio? ¿a un negocio tuyo? S. Sí, o rentar máquinas para que jueguen los chicos...he visto los tiempos y me he dado cuenta de que sí se gana muy bien... L. ¿Eso te apasiona? ¿lo de los videojuegos? S. Sí, eso me apasiona, lo de los videojuegos, de hecho, yo también en un tiempo quise ser un diseñador de videojuegos pero me pedían un promedio de 9.2 y la escuela a la que quería ir era el IPN, pero pues no...de hecho fue mi primera opción, pero pues no quedé...quedé en el bacho.</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Perspectiva para cuando termine el IEMS.</p> <p>Elementos de inclusión. Cómo cambio su perspectiva a partir del promedio. Calificación numérica como exclusión.</p>
<p>L. Ok, bueno, ¿algo más que quieras mencionar sobre la escuela? S. pues, si, me gusta mucha la comunicación que tienen maestros alumnos, es lo que más me ha gustado de esta escuela y pues sí se me ha cambiado tanto en mi manera de ver las cosas como en lo que pienso de las escuelas. antes solo era estudiar y ahora veo una gran diferencia tanto a nivel académico como estudiantil y enseñanza.</p>	<p>Elementos de inclusión. Relacional.</p> <p>Lo que más le gusta del lems es la comunicación</p>
<p>L. ¿Algo más que quisieras decir? S. Pues yo no sé mucho eso, pero cualquier persona que quiera estudiar una vida fácil, académicamente, pues esta es una buena escuela porque en otras escuelas te piden de 12 a 14 materias y acá son muy pocas, la entrada es muy accesible y la salida también. Mientras otras prepas abren a las 6 o 6 y media, aquí entras a las 8 y sales a las 2 y media a más tardar. Es muy bueno el horario también.</p>	<p>Descriptiva. Carga curricular.</p> <p>Los horarios son muy accesibles por el número de materias.</p>

### A1. 7 Participante: Exalumno AV

Fecha y lugar de la entrevista: 22 de octubre de 2018, cubículo del profesor del Plantel Iztapalapa IV “José Emilio Pacheco”.

Hora de inicio 5:15 pm

Duración: 18´11”

Objetivo: Indagar cómo fue la experiencia del participante al cursar la preparatoria en el plantel “José Emilio Pacheco” del IEMS.

Claves del reporte de la entrevista:

AV: iniciales del participante.

LA: iniciales de la entrevistadora.

( ):observaciones o aclaraciones de la entrevistadora.

Fragmentos de la entrevista	Categoría
<p>LA: Hola que tal, buen día, ¿me puedes decir tu nombre, a qué te dedicas y cuándo fue cuando estuviste aquí en el IEMS Iztapalapa IV?</p> <p>AV: Buenos días, antes que nada, mi nombre es AVG, estudio la carrera de Ingeniería en Sistemas Energéticos en el plantel San Lorenzo Tezonco de la UACM. Este...yo salí hace año y medio de aquí del plantel Iztapalapa IV.</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Perspectiva de vida.</p>
<p>LA: Oye, ¿y de cosas que no tuvieron que ver con la escuela?</p> <p>AV: Si, la verdad es que sí.</p> <p>LA: ¿Cómo de qué te acuerdas?</p> <p>AV: Mmh.. de problemas que tenía en mi casa o problemas que tenía con mi familia, o sea, platicaba con los maestros de ese tipo de cosas y pues, ellos me escuchaba, ¿no? Me escuchaban y me daban un consejo..nada más hasta ahí.</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Relación con los maestros.</p>
<p>LA: ¿Te sentías cómodo acudiendo a los cubículos de los maestros?</p> <p>AV: La verdad es que sí, tu te acercas a alguien que le tienes confianza que es mayor que te va a asesorar, para que no la riegues tanto, o sea, te da un consejo, para que no la riegues en el problema que tengas, ¿no? Y los maestros fueron eso para mi.</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Relación con los maestros.</p>
<p>LA: Ah ok, oye, y ¿Cómo cuáles recuerdas que hallan sido tus experiencias más importantes aquí en el IEMS?</p> <p>AV: Cuando hice mi Problema Eje.</p> <p>LA: Ajá, ¿Qué es eso del Problema Eje?</p> <p>AV: Es Problema Eje es una especie de mini tesis que te hacen para poder obtener tu certificado de media superior.</p> <p>LA: ¿y de qué fue tu Problema Eje?</p>	<p>Descriptiva.</p> <p>Problema Eje.</p>

<p>AV: Fue de transformación de imágenes utilizando proyección estereográfica.</p>	
<p>LA: ¿Y aún mantienes relación con los maestros de aquí? AV: Si, aún tenemos la amistad. O sea se hizo una amistad, claro yo los aprecio (a los maestros) y respeto ante todo, pero hay una amistad. Sigo teniendo una relación de confianza y de respeto</p>	<p>Elementos de inclusión Relación con los maestros.</p>
<p>LA: Que padre, oye, ¿y cómo era tu vida académica antes de entrar al IEMS? O sea, ¿cómo te iba en primaria y secundaria? AV: En primaria me iba regular, mi secundaria me iba regular, entré yo al IEMS por azares del destino, porque yo me había quedado en un bachilleres 3, en el plantel Iztacalco. Estuve ahí hasta cuarto semestre, tuve unos problemas, me salí...</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes académicos.</p>
<p>LA: ¿Qué problemas? AV: Me golpearon y estuve en coma un mes... LA: ¡Wow! ¿Cómo crees? ¿Había porros o algo así? AV: No, no, no, no fue problema de la institución, fue en una fiesta, con compañeros del Bacho, no, fue con ellos el problema, fue independiente. Yo estuve ahí hasta cuarto semestre, me golpearon, me di de baja, bueno, mis papás me dieron de baja en verdad, en sí. Después me aventé un año y medio trabajando, pero pues yo la verdad es que yo quería hacer algo de mi vida, o sea, quería seguir estudiando y una prima que tengo esteeee...estaba estudiando en el IEMS Iztapalapa 1 aquí en Cárcel de mujeres y este...y mi tía le comentó a mi mamá de que pues, de la escuela, de cómo entrabas, de qué tenías que hacer para entrar, y aquí entras mediante un sorteo. Yo, pues hice mi sorteo y me quedé en el plantel más cercano de mi casa y pus, comencé a aprender después de tirar mi tiempo y mi....</p>	<p>Capital cultural. Antecedentes académicos. Información previa del IEMS.</p>
<p>LA: ¿Cual es la diferencia que encontrabas en el lems y en el bachilleres? AV: Mmh... claro, este, en el IEMS se preocupan por que aprendas, en el bachilleres no.</p>	<p>Descriptivas. Diferencias del IEMS con otros modelos.</p>
<p>LA: O sea cuando tú dices que si se preocupan por que si se preocupaban que tu aprendieras, qué cosas hacían para que tu te dieras cuenta que se preocupaban? AVG: Mmhhh... me hacían asistir a asesorías, o sea, mis maestros me hacían asistir a asesorías (...) si no entrabas a clase, pues ya llegabas al cubículo a las asesorías así de "oiga maestro no entendí esto, lo traté de estudiar por mi cuenta pero no lo entendí" y te lo</p>	<p>Descriptivas Asesorías académicas. Elementos de inclusión. Actitud de los maestros.</p>

<p>explicaba. Y creo que en verdad todos los maestros de aquí son igual.</p>	
<p>LA: ¿Cómo igual? ¿En todas las materias te sentiste así, acompañado? AV: Si, si...si , acompañado más que nada LA: O sea, ¿para ti si fue importante que el lems tuviera esas características a diferencia de otros modelos? ¿Sientes que te permitieron terminar un bachillerato? AV: Si LA: ¿En qué sentido? AV: Ahh...en el sentido de que te llevaban de la mano, en ciertas materias te llevaban de la mano, en ciertas materias no, pero si..la verdad es que si fue una parte fundamental para que yo pus, acabara mi bachillerato, ¿no?</p>	<p>Elementos de inclusión.  Actitud de los maestros.  Actitud de los maestros.</p>
<p>LA: Oye, antes de entrar al IEMS ¿tenías idea de que ibas a meterte a una carrera? AV: No, la verdad es que no. LA: ¿A qué pensabas dedicarte antes de que entraras al IEMS? AV: Antes de entrar yo pensaba trabajar, o sea yo sabía y quería acabar la media superior, ¿no? Pero no sabia en dónde ni cómo ni en qué tiempo o sea sólo lo quería hacer pero no sabía en dónde. LA: ¿Para qué querías tu certificado de bachillerato? AV: Pues para trabajar LA: ¿Nada más para trabajar? AV: Si</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectiva de vida.</p>
<p>LA: ¿En qué momento fue que se te ocurrió que podías estudiar una carrera? AV: En el momento en el que egresé de aquí. O sea, la escuela te abre los ojos, ¿no? Te abre los ojos de el panorama que tienes más que de lo que te dice tu familia, más que lo que veas en ellos.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectiva de vida.</p>
<p>LA: Ah ya...qué bonito. Oye, cuéntame un poquito de tu familia, ¿qué hacen, ¿cuántos hermanos son, a qué se dedican tus papás? AV: Mmmhh...mi mamá viene de una familia de 8 hermanos, mi mamá es ama de casa. Mi papá viene de una familia de 7 hermanos y es militar retirado. Esteeeee...ya básicamente son esos, mi papá es jubilado. Es pensionado. Y nada más tengo una hermana.</p>	<p>Capital cultural.  Antecedentes familiares.</p>
<p>LA: ¿y en tu casa te decían que tenías que estudiar? ¿Tus papás? AV: Decían que querían que estudiara</p>	<p>Capital cultural.  Apoyo de la familia.</p>



<p>LA: ¿y en tu casa hay muchos libros, ibas a conciertos, al teatro?  AV: Mmhh...si, hay libros  LA: ¿De qué?  AV: Mhh..literatura de mi hermana, pero hay enciclopedias, como generales, no?  LA: Ah ok  AV: No puedo decir que se enfocan en algo, si hay libros pero son como restringidos. No me llevaban a conciertos, o sea, yo iba a conciertos, pero ellos no me llevaban. Yo iba al concierto de la Feria del libro...</p>	
<p>LA: ¿me puedes decir algo que tu puedas sentir que cambió de cuando tú entraste a cuando tu egresaste?  AV: Yo creo que cómo tratar a las personas, o sea yo..ahora que egresé de aquí y que estoy en una licenciatura puedo hablar con un maestro y no son cosas absurdas, ¿no? Son pláticas enfocadas a materias, a cosas, o sea a matemáticas y ese tipo de cosas. O sea yo creo que el IEMS sí fue una parte importante en mi vida. No tanto académica sino en mi vida personal.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Aprender a convivir.</p>
<p>LA: ¿porque lo dices? ¿A qué te refieres?  AV: Porque yo creo que aquí el IEMS, para mi, para mi en mi vida fue algo súper importante o sea yo creo que sí soy lo que soy pues si por los maestros, pues si por mi familia, pero yo creo que aquí te enseñan ciertas cosas que en otros lugares no. <b>Yo siento ya que puedo hacer lo que me proponga.</b></p>	<p>Elementos de inclusión. Cambios en su perspectiva de vida.</p>
<p>AV: Mmh...pues te enseñan a pensar. Si claro, y no sé, hay maestros buenos y malos en cualquier lugar, pero yo conocí a los maestros de aquí y me enseñaron a que me gustara la escuela. A partir de ahí me dieron ganas de conocer más cosas.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Cambio en la perspectiva de vida.</p>
<p>LA: Decías hace un momento que parte de lo que te conformaba de la persona que ahora eres es haber pasado por el IEMS, ¿tu sientes que fue por el lems o por el bachillerato?  AV: La verdad es que en otro bachillerato no hubiera sido lo mismo  LA: ¿Por qué?  AV: Porque yo como comentaba, yo ya estuve en un bachilleres, y ahí pus no les importa nada, no les importa si asistes a tus clases, si aprendiste o no y aquí...no sé si porque la escuela es muy pequeña, no se si en todos los lems sea igual, pero aquí como que te tienen más controlado, o sea aquí es como que te ve un maestro y te saluda, ¿no? Y sabes su nombre y él conoce tu</p>	<p>Descriptiva.  Diferencia del IEMS con otros modelos.  Elementos de inclusión.  Ambiente en el IEMS</p>

<p>nombre. Y yo cuando iba en el bachilleres yo sabía que el me daba clases y el ni sabía mi nombre y sabía que me daba clases, pero una relación nada más maestro alumno, o sea yo en mi rollo, tu en tu rollo y, pasar por el IEMS...pues aquí pues fue diferente, o sea yo veía no sé, a la maestra de biología y me saludaba y me preguntaba cómo estas y yo le preguntaba como está y todo bien y seguía su camino.</p>	
<p>LA: O sea que para ti si fue importante que la población de aquí del lems es muy pequeña... AV: Y creo que si es importante, porque si hay menos población se fijan más los maestros en ti, o sea se enfocan más en los alumnos y las parte de las asesorías, pues si hay menos alumnos, pues van a aprender mejor, o sea, yo si creo que está bien que seamos grupos de pocos alumno.</p>	<p>Descriptiva.  Grupos de 25. Asesorías.</p>
<p>LA: Ya...y ¿tú crees que si no hubiera habido sorteo sino examen de admisión hubieras podido seguir tu bachillerato? AV: No creo LA: ¿por qué? AV: Porque le comento que yo estuve un mes en coma y fue como un borrón de casset, volví a nacer o sea volví a nacer y yo para poder entrar otra vez a la media superior tuve que aprender a caminar solo, tuve que aprender a controlar mis movimientos de mis manos, tuve que saber leer, o sea fue un retroceso en mi vida, pero yo creo que no, que no hubiera podido con un examen de admisión como el Comipems.</p>	<p>Descriptiva.  Mecanismo de ingreso.</p>
<p>LA: OK. Oye, pues te agradezco mucho que me hayas platicado cuál fue tu experiencia en el IEMS, digamos que ya para cerrar, en resumen, ¿qué significó para ti el haber estado en el IEMS? AV: Mhhh... (pasan unos segundos, el alumno carraspea y traga saliva, evidentemente conmovido)...algo muy muy importante en mi vida y yo creo que si no hubiera estado en el IEMS no hubiera terminado mis estudios de nivel medio superior, la verdad. Yo creo que seguiría por ahí, por ahí, no siendo un delincuente, pero por ahí en la vida, sin, sin, sin normas, no estuviera en una licenciatura, o sea, fuera otra persona, por eso digo que me cambió el IEMS. Cambió mi modo de ver la vida, cambió mi modo de ser, cambió mi modo de vivir la vida.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Perspectiva de vida.</p>
<p>LA: ¿Algo más que quiera añadir? AVG: No, nada más.</p>	

## A1.8 Participantes: Exalumnos VN, HS, CH y CE

Iniciales de los estudiantes: VN, HS, CH y CE.

Fragmento	Categoría
<p>VN:Confieso que cuando comencé el nivel bachillerato, odiaba muchas materias como la Historia, pero con el pasar de los días comprendí y aprendí la importancia que ésta tiene en nuestras vidas, ya que, como dicen, quien no conoce de su historia está condenado a repetirla y claro, existieron muchas materias que al igual que ésta, no me gustaban, pero aprendí y hoy agradezco haberlas cursado.</p>	<p>Descriptiva. Contenidos curriculares</p>
<p>VN:Hace algunos años pensé que nunca terminaría la prepa y que no sería alguien en la vida, como dicen por ahí, pero con ayuda de algunas personas muy especiales y de los maestros que día a día me enseñaron, yo estoy aquí y no, ya no soy la misma niña tímida y negativa que ingresó a este instituto.</p>	<p>Elementos de inclusión. Cambio en la perspectiva de vida. Relacional.</p>
<p>VN:Hace escasos años concluí orgullosamente el nivel medio superior en este plantel y hoy cumplo el sueño. A lo largo de mi carrera he aprendido algo, las pruebas en un juicio son unas de las partes más importantes, es por eso que hoy estoy aquí, junto con mis compañeros, como una prueba más de que en este modelo educativo nos dan las herramientas para continuar con el siguiente nivel, el nivel superior.</p>	<p>Elementos de inclusión. Perspectiva de vida. Experiencia en el IEMS</p>
<p>VN: Porque yo quiero que las demás generaciones tengan la misma oportunidad, que tengan las mismas becas, instalaciones adecuadas, presupuestos adecuados.</p>	<p>Elementos de inclusión. Compromiso social.</p>
<p>VN: Ya basta de desvalorizar este sistema educativo, abajo las malas administraciones. Por un IEMS sin robos y sin lucros, por un IEMS que respete, garantice y promueva nuestro derecho a la educación.</p>	<p>Elementos de exclusión. Lo que puede mejorarse.</p>
<p>VN:Esta es una breve introducción de lo que yo vivi en este plantel al igual que lo que están ustedes viviendo hoy en día, es importante saber que el IEMS no nace espontáneamente, como antecedente tenemos que el IEMS cubre esa necesidad que se tenía de que el Estado nos garantice a nosotros, de</p>	<p>Descriptiva. Surgimiento del IEMS</p>

<p>acuerdo al artículo 3 constitucional, una educación. No se estaba cubriendo esta garantía porque muchos de los estudiantes no alcanzaban ninguna opción, por el examen<sup>8</sup> y claro, no se quedaban en la UNAM, no se quedaban en el Poli, pero ni siquiera se quedaban en Conalep, y en ninguna otra institución. Es a partir de esta necesidad, de que se garantice la educación media superior, que nace el IEMS.</p>	
<p>VN: Dentro de las bondades que tiene esta institución, podemos ver que contamos con cubículos especializados para nosotros los estudiantes, en los que al final del día podemos estudiar, podemos exponer, estos espacios no los cuenta cualquier institución, es como algo muy característico del IEMS, los que se encargaron de hacer la logística de las instalaciones, se empeñaron demasiado en abarcar cada punto y este punto es muy importante para nosotros, porque a lo mejor en las casa no tenemos un espacio adecuado en el que podamos decir: “bueno, tengo silencio, tengo concentración”, pero a lo mejor tú llegas a la escuela y encuentras un cubículo vacío y dices a lo mejor puedo estudiar para mi examen y pasar y desenvolverme adecuadamente en la escuela.</p>	<p>Descriptiva. Instalaciones.</p>
<p>VN: También tenemos otro espacio muy importante, que es el de los cubículos de los maestros. No cualquier institución cuenta con cubículos en los que estén los maestros gran parte del día y tú puedes acercarte y decirles, “ ¿sabes qué?, no entendí tal tema” o “ ¿sabes qué?, tengo un problema en casa”. Porque incluso es una parte importante, el apoyo que tenemos al tener cubiculos con maestros, dentro de estos cubiculos se les facilita mantener el material que ocupan con ustedes.</p>	<p>Descriptiva. Instalaciones. Asesorías.</p>
<p>VN: Otra de las ventajas del IEMS, en cuastión de las estructuras, los planteles son muy grandes, encontramos las canchas, donde están jugando, el auditorio.</p>	<p>Descriptiva. Instalaciones.</p>
<p>VN: Otra parte importante es la variedad de cultura que te enseñan en el IEMS, que no encuentras en cualquier institución, tenemos dos materias obligatorias, musica y artes plásticas, esto es parte</p>	<p>Descriptiva. Currículo IEMS.</p>

<sup>8</sup> Se refiere al examen de Comipems.

<p>de la formación cultural que debemos tener toda la vida. Tengo un profesor actualmente, en derecho, que dice nosotros tenemos que romper los estigmas de que los abogados somos ignorantes y no tenemos cultura. Porque sí, es cierto, independientemente de la carrera que elijan, tienen que conocer y saber un poco de todo, en este caso, pues yo les quería compartir una vivencia personal, hace poco tuve un examen en Derecho Administrativo y justo fue con este maestro que nos insistía en que leyéramos, en que nos acercáramos a la cultura y que era bueno que los abogados supiéramos un poco de todo y en este caso tuve un examen de 30 preguntas.</p> <p>VN: La verdad estaba súper difícil, no constesté siete preguntas y el maestro nos dice al comienzo del examen que teníamos dos preguntas que nos iban a ayudar y fui de las últimas que entregue el examen, pero yo sí respondí las dos preguntas. Entonces, le entrego el examen y me dice: “Eres la única que respondió las ultimas dos preguntas”, eran sobre arte y entonces recordé, ¡qué padre!, me acordé del maestro Aarón. Gracias al maestro Aarón que me insistió en que aprendiera sobre vanguardias, que aprendiera sobre artistas, que viera obras de arte, me ayudaron esas dos preguntas. Fue muy halagador que al terminar el examen me dijera: “fuiste la única que las respondiste”, así que pensé: “Gracias al IEMS, de verdad gracias, porque a pesar de que dicen que el arte y la música no te dan de comer, pues no tiene nada que ver”.</p>	
<p>VN: Cuando yo estaba en la prepa, es como una parte muy importante en tu vida, porque es donde tú decides qué vas a hacer durante toda tu vida y a lo mejor si no incluyen algunas materias como la música y el arte no puedes decidir verdadera y libremente.</p> <p>Al incluir estas dos materias hay una inclusión de capacidades, puesto que no todos tenemos las mismas capacidades y aptitudes al poner estas dos, dices: “ok, no estoy entre la física, no estoy entre la matemática, pero me gustan mucho las artes plásticas, me gusta la música, me gustan las artes y entonces es una forma de inclusión”. El modelo educativo IEMS es incluyente.</p>	<p>Elementos de inclusión. Orientación vocacional.</p> <p>Descriptiva. Elementos de inclusión. IEMS como modelo incluyente.</p>

<p>VN: Por otra parte, quiero tocar esta parte del Problema Eje, que tal vez muchos ya lo están llevando o en algún momento lo van a llevar, es muy importante, independientemente del tema que ustedes elijan, es como prepararte para las cosas que vas a hacer a futuro, actualmente les puedo decir que conozco muchas personas de distintas instituciones y no me pueden decir como tal es que ...”no se cómo empezar a hacer mi tesis”. Ustedes tienen esa ventaja porque al hacer su problema eje, ya tienen una noción de la estructura que tiene que llevar una tesis y la llevan a la práctica, además de que llevan a práctica este pensamiento crítico que nos dan durante los tres años que estamos en estos espacios.</p>	<p>Descriptiva.  Problema Eje</p>
<p>VN: Otra de las ventajas del lesm son las modalidades, la escolarizada y la semi. La escolarizada es en la que tú vienes todos los días, haces tareas, escuchas la clase, etcétera. Pero la ventaja del semiescolarizado es que están incluyendo a todas esas personas que a lo mejor no pueden asistir diario a la escuela pero que tienen esa iniciativa, ese gusto de terminar la preparatoria.</p>	<p>Descriptiva.  Modalidades.</p>
<p>VN: Por otra parte el pensamiento crítico que nos dan es muy importante. Hace como un mes, concursé para participar en una ponencia con respecto a la desigualdad que tenemos las mujeres socialmente, políticamente y en específico en el Derecho. Entré a participar con 30 chicas, platicué con ellas en el tiempo que estuvimos preparando el trabajo y me di cuenta de que les cuesta mucho trabajo hacer un ensayo crítico. El ensayo crítico era de dos hojas y me lo pidieron en dos días. Hice siete hojas y me acordé. Ok, bueno, gracias a los maestros que me enseñaron a citar, que me enseñaron a buscar, porque ustedes tienen otra ventaja: ustedes tienen una materia que es de computación en la cual te explican cuáles fuentes son las confiables y cuáles no son confiables. Entonces para esta ponencia y me encuentro con que muchos de mis compañeros no sabían hacer un ensayo crítico. Aparte de que cuando...en el Derecho es muy importante ser crítico. Yo lo veo desde el aspecto de que si tu quieres un cambio, tiene que empezar por ti mismo. Yo critiqué una reforma que se hizo este año sobre la Ley Federal</p>	<p>Elementos de inclusión.  Pensamiento crítico</p>

<p>del Trabajo, yo la critico y de verdad en que me empeñé mucho en mostrar que esa ley tiene muchos vicios y el maestro que calificó el ensayo, quien supuestamente es uno de los mejores que hay en la UNAM, hizo un reconocimiento a mi trabajo. Me dijo: “Está super bien tu ensayo, pero no entiendo cómo lograste hacerlo en dos días”.</p>	
<p>VN: Eso es lo que te enseñan aquí, a no ser máquinas, como en Matrix, a no nada mas recibir la información, sino a criticar lo que piensas, criticar lo que te dicen los libros, criticar lo que te dicen los maestros, criticar lo que te dicen las noticias, porque así debe de ser, porque solamente así tú te vas a formar y porque solamente así es como vamos a formar una sociedad incluyente y una sociedad tolerante.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Pensamiento crítico. Compromiso ante la comunidad.</p>
<p>VN: Hay muchas ventajas dentro de este modelo y como una de sus desventajas quisiera plantear que existe una gran facilidad para entrar aquí, está muy bien el modelo educativo, pero o sea, sí es como que siento que ustedes que están aquí y ustedes que me están escuchando, deben valorar demasiado lo que ustedes tienen, lo que los maestros les enseñan, porque de verdad en muchos países ni siquiera tienen ese beneficio y muchas personas no tiene ese beneficio, entonces lo que sí les puedo decir es que valoren mucho el sistema educativo que ustedes tienen, sean más críticos ante lo que ven y escuchen y analicen todo lo que les dicen los maestros porque son personas muy capacitadas.</p>	<p>Elementos de exclusión.  Lo que se puede mejorar.</p>
<p>VN: Que tienen maestros que están preparados, son maestros de la UNAM, del Poli, aprovechen, porque el que quiere, estudia donde quiere, donde puede. Así que si quieren estudiar, háganlo. Y pues eso es todo.</p>	<p>Descriptiva.  Percepción de los Maestros</p>
<p>HS: Yo también quiero contar mi historia, yo estudio filosofía y pues un filósofo español Ortega y Gasset dice que para empezar a conocer, hay que contar una historia, así que les voy a contar mi historia.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Contar la historia.</p>
<p>HS: Cuando yo salgo de la secundaria, tardé un buen tiempo en continuar estudiando porque era muy inseguro, porque la vida de casi cualquier persona en este país se rige por símbolos de poder, por estructuras que todo el tiempo te minorizan, si vives en una zona peligrosa, si tienen dificultad en</p>	<p>Descriptiva.  Diferencia del IEMS con otros modelos.</p>

<p>entregar las tareas y los maestros los regañaban todo el tiempo, pero él trabajaba, además de estudiar.</p>	
<p>HS: Ese tipo de cosas van marcando cómo vas avanzando en tu vida académica y pues yo soy uno más de esa estadística, entonces cuando salgo de la secundaria, además de sentirme muy inseguro porque además la calificación fue de 7, 8... y además de sentirme inseguro para presentar el examen de Comipems, pues había que pagarlo y ya valió y no tenía dinero.</p>	<p>Descriptiva.  Mecanismo de ingreso.  Examen del Comipems</p>
<p>HS: Recuerdo mucho que un consejero de la secundaria me dijo: “hay una escuela a la que entran sin examen, una escuela para rechazados de la UNAM”, de nuevo estructurando el poder. Porque si pensamos un poco en el examen del Comipems, pues las preparatorias de la UNAM son las más solicitadas y el Poli, y si lo piensan todo van en estructuras verticales, te colocan en función de un número y en ese sentido, en un café filosófico en una feria del libro de la UNAM, dijeron que los que se portan muy bien son los que tienen 10 y los que se portan muy mal son los reprobados...yo no estoy muy convencido, pero su participación desató una polémica tremenda, pero el sistema funciona así y aunque no sea de verdad tan justa la cosas como lo dicen esos números, pues así lo manejan.</p>	<p>Capital cultural.  Información previa al ingreso.  Elementos de inclusión.  IEMS como modelo incluyente.</p>
<p>HS: Esa misma estructura desigual fue la que dio lugar a esta preparatoria, porque Iztapalapa y las estructuras de poder mantenían cárceles de sobra pero faltaban muchísimas escuelas en Iztapalapa. Entonces, el plan original era vaciar una cárcel de mujeres, llevarlas a otras instalaciones para remodelar la vieja cárcel de mujeres, entonces nuestros jóvenes para variar están yendo a parar a esas cárceles. En cambio si mi hijo quiere ir a la escuela hay que aprovechar, entonces es pasaje, es comida, entonces se organizan los que están hartos de esa situación y dicen: “no queremos una cárcel, queremos una escuela que prepare a nuestros jóvenes para tener un mejor futuro”. Y se organizan y toman las instalaciones de la cárcel y los maestros voluntarios empezaron a dar clases y la gente hacia vaquita, les compraba el queso, sillas, bancas. Con el paso de los años, con</p>	<p>Descriptiva.  Surgimiento del IEMS.</p>



<p>Cuauhtémoc Cárdenas, se le da el reconocimiento a la preparatoria.</p>	
<p>HS: Es una prepa pensada por y para el pueblo, aquí está el proyecto y se abren otras 19 prepas en la ciudad y la idea fue colocar las prepas en la zona periférica de la ciudad porque justo era donde hacían falta más escuelas, por ejemplo en la zona de GAM o Iztapalapa 4.</p>	<p>Descriptiva. Surgimiento del IEMS</p>
<p>HS: Entonces lo que ellos decían es que tampoco querían una escuela que jerarquice a los estudiantes, así que tal vez sea injusto el sistema de sorteo para entrar a estas preparatorias, pero al menos fue el menos injusto que se les ocurrió en aquel momento, no tratarnos como una cifra más. Mira, lo que nos puede servir ahora de consuelo es que cualquier persona tiene oportunidad de quedarse en la escuela.</p>	<p>Descriptiva. Mecanismo de ingreso.</p>
<p>HS: Cuando llego a la preparatoria me doy cuenta de que este consejero que decía que estas escuelas son para ninis y para rechazados, no era cierto.</p>	<p>Capital cultural. Información previa</p>
<p>HS: Es una escuela súper grande y ya pregunté y era por sorteo y el día que me enteré de que había quedado, fue como la cosa más feliz del mundo porque dije: "no sé ni cómo es la escuela, ni cómo sean los maestros, pero ésta es una oportunidad de seguir estudiando".</p>	<p>Descriptiva. Mecanismo de ingreso.</p>
<p>HS: Entonces me encuentro con una cantidad de materias que yo ni sabía de qué eran. En la primaria y en la secundaria tuve mucha felicidad para las matemáticas, entonces para el sistema educativo estaba capacitado, pero me encuentro con una gran diversidad de materias.</p>	<p>Descriptiva. Contenidos curriculares.</p>
<p>HS: Pero entonces empecé filosofía y me quedé impresionado, yo me acuerdo que mi primer ejercicio de filosofía fue en la preparatoria hay un ciclo de cine. Para no hacerles el cuento largo, mi primer trabajo de filosofía fue sobre Batman 2, me gustó mucho cómo colocó a los presos y a los civiles. Descubrí que podía hacer con la escritura algo más que narrar, también pensar.</p>	<p>Descriptiva. Currículo/materias</p>
<p>HS: Entonces empecé ahí poco a poco a reflexionar sobre lo que pasaba y conforme estudiaba y conocía maestros, empecé a tener palabras para decir lo que sentía y lo que pasaba y empecé a cambiar.</p>	<p>Elementos de inclusión. Cambios que provoca el IEMS</p>

<p>HS: Después no me quedé conforme con eso y, como decía Mercedes Sosa, fui suficientemente testarudo, entonces empecé a involucrarme con otros compañeros para otras cosas, jamás pensé que iba a involucrarme para dar pláticas de filosofía para niños en comunidades rurales, dar clases para preparar jóvenes de bajos recursos para poder entrar a la preparatoria, puro amor al arte.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Cambios que provoca el IEMS Compromiso ante la comunidad.</p>
<p>HS: Lo que quiero decir con esto es que estas preparatorias son como decía Platon “el ascenso de la caverna”, son como ese liberarte de las cadenas, son liberarte de la perspectiva que quieren que tu veas, que quiere el sistema: “como tú eres el de 6 entonces mereces menos que el de 10” y no. No es así, no podemos comprar este discurso y esta preparatoria no les compra el discurso.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Cambios que provoca el IEMS, la evaluación como inclusión.</p>
<p>HS: Al menos son una ventana distinta para mirar al mundo y la responsabilidad de quien estudia en estas preparatorias es volter, decidir salir de la caverna, decidir entender cómo funciona de veradad el mundo y entender ese discurso que nos han vendido a todas y todos y ese es el problema también con los que critican estas preparatorias, que quieren mantener el mismo esquema y es su responsabilidad valorizar un proyecto que nace dentro y para el pueblo, para mejorar la realidad de todas y todos.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Cambios que provoca el IEMS, compromiso con la comunidad</p>
<p>CH: Yo estudio la licenciatura en pedagogía, pero una de las líneas de pedagogía es la educación y al yo analizar este modelo educativo con los demás bachilleratos, me doy cuenta de que este es un gran modelo educativo.</p>	<p>Elementos de Inclusión.  Opinion del IEMS</p>
<p>CH: Tuve la experiencia de trabajar con los bachilleratos abiertos del Colbach, me doy cuenta en qué gastan los estudiantes, tuve el caso de una chica que pagó más de 15 mil pesos y su certificado fue con 6.5.</p>	<p>Descriptiva.  Diferencia del IEMS con otras escuelas.</p>
<p>CH: Entonces si ustedes quieren participar en una univarsidad, el mínimo es 7.4 y 7.5 y ustedes tien esa ventaja de que aquí su certificado sale a partir de 8. Si dan su mejor esfuerzo, tienen la oportunidad de sacar de 8 en adelante, y pueden participar para entrar a una institución superior.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Promedio de 8, elemento de educación inclusiva.</p>
<p>CH: Continuando con este aspecto: las facilidades, no en todas escuelas tienen las asesorías. Si ustedes van mal en alguna materia, tienen el</p>	<p>Descriptiva.  Asesorías</p>

<p>proivilegio de gozar de las asesorías, de gozar de los itnersemestres, de gozar de las evaluaciones especiales y aparte no tiene ningún costo, al contrario de otras escuelas.</p>	
<p>CH: También yo defiendo este modelo porque yo egresé de aquí, tal vez no vi a Vigotsy, Piaget, pero si vi arte, vi música, vi filosofía y eso me abrió el paso para hacer mis prácticas en una primaria donde su necesidad principal era la música, no tenían profesor de música y yo fui la única que estaba catalogada para ocupar ese puesto.</p>	<p>Descriptiva.  Curriculo</p>
<p>CH: Esta educación me dio esta cultura tan amplia, los invito a que reflexionen y defiendan este modelo educativo que es muy bueno y que lo apoyen.</p>	<p>Descriptiva. Artes</p>
<p>CE: Yo tengo la experiencia de estudiar una carrera que está relacionada con ciencias, pero muchos de mis compañeros no saben hacer ensayos, no saben de música, les preguntas de un tema político y lo banalizan o sea, realmente en esta preparatoria te abren un horizonte de posibilidades, no solamente por la cuestión de las humanidades sino también de las ciencias.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Formación crítica en artes y ciencias.</p>
<p>CE: En ese sentido, es lamentable que el gobierno no apoye, por ejemplo cuando yo cursé computación, las computadoras estaban un poco deterioradas, sin mantenimiento. La hemeroteca que de aquí se quedó con el puro nombre y no hay ninguna revista, las carencias que son evidentes y las autoridades que están atacando a nuestro modelo educativo.</p>	<p>Descriptiva.  Instalaciones, mantenimiento</p>
<p>CE: Sí es reponsabilidad de las nuevas generaciones el defender nuestro modelo educativo y hay dos formas, una, siendo muy buenos estudiantes, de excelencia y la segunda es salir afuera y compartir esa experiencia de qué se sienten y qué aprendieron en esta escuela.</p>	<p>Elementos de inclusión.  Compromiso con la comunidad.</p>
<p>CE: Los malos comentarios son de personas externas a la institución, ustedes como estudiantes qué pueden hacer, pueden graduarse en tiempo y forma, no pueden estar allá afuera fumado, que le den una cultura, un aspecto a esta institución, que vayan a sus clases, que demuestren lo que han aprendido, que pasen sus materias, para que se fijen más en esta escuela y digan: "esa escuela es buena, es de demanda". Yo respondería eso.</p>	<p>Elementos de exclusión.  Lo que se puede mejorar.  Críticas al IEMS.</p>

<p>HS: Yo pensaría en aquella inquietud que tuve para estudiar filosofía, pensando en una pregunta de un personaje de ficción: es una mesera que fue fabricada para ser mesera y la resistencia contruyó una universidad clandestina, ubicada en las afueras de Neo Seúl, y entonces ella se pregunta, de qué sirve acumular estos estudios, si no puedo utilizarlos para cambiar la realidad en la que vivo, y creo que esa es una piedra angular para cambiar: uno, nuestra realidad y dos, la realidad del IEMS, porque sí podemos llevar lo que estudiamos en los salones a las calles y apropiarnos de esos espacios. Por ejemplo, hay un proyecto que creo que fue en Colombia, que se llama “arquitectura urbana” y es de un sujeto que empezó a migrar y en los puntos donde había más tensión del crimen organizado, en las rutas de migrantes, decidieron organizar una especie de banqueta cultural con danzas, talleres, comedores comunitarios y lograron disipar de manera significativa al crimen organizado que secuestraba a las oleadas de migrantes, si pudiéramos hacer un proyecto así y esa solo es una opción.</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Compromiso social.</p>
<p>HS: imagínate, de la gran cantidad de materias del IEMS, llevar lo que sabemos hacer como estudiantes y como personas, como personas con saberes y con talentos y que se están formando a las calles y sobre todo a las calles y a lugares en los que sabemos que ocurren cosas como aquellas, no solo podemos cambiar la perspectiva de lo que tenemos en estas escuelas, podemos cambiar la realidad que estamos viviendo y podemos alterar de manera significativa el rumbo hacia donde nos dirigimos...</p>	<p>Elementos de inclusión.</p> <p>Compromiso social.</p> <p>Formación en artes y humanidades.</p>

## Anexo 2. La historia de RM

Una vez concluida la entrevista que describí en capítulos anteriores, RM y yo nos despedimos, y se ofreció a seguir ayudándome si hacía falta ampliar la información. A las 8:10 del mismo 5 de mayo, recibí estos mensajes por Whatsapp, donde, sin mediar entrevista, quiso dar su testimonio sobre aspectos de su vida antes de entrar a la preparatoria. El texto me parece tan conmovedor que decidí incluirlo como un anexo<sup>9</sup>.

[20:08, 4/5/2018] RM: También me encanta verte. Ya me habían dicho que era difícil hablar cuando te graban jajaja!! Se van la ideas. Espero te sirva de algo

[20:08, 4/5/2018] RM: Y mira...

[20:08, 4/5/2018] RM: mi vida:

Me llamo RM<sup>10</sup>, nací en la CDMX el 30 de agosto de 1982. Soy abogada postulante, con una maestría en derecho penal y la segunda de 5 hermanos, mi mamá trabajaba de limpieza y mi papá de albañil.

Siempre nos la pasamos rentando porque no teníamos casa propia ni mucho dinero, en esta parte de mi vida desde que comenzó a tener memoria hasta mis ocho años, aún con pobreza y limitaciones fue mi etapa más feliz estábamos todos juntos y la vida iba bien a pesar de las peleas que tenía mi mamá con mi papá a causa de su alcoholismo.

Un día mi madre comenzó a hacer maletas, a guardar cosas y ocultarlas hasta que un día antes de la partida nos dice que nos iríamos a vivir a Tlaxcala con un amigo de mi mamá y obviamente de mi padre.

---

<sup>9</sup> Se cuenta con la autorización de RM para su publicación, que se obtuvo vía telefónica.

<sup>10</sup> El nombre de la participante fue lo único que se modificó, para efectos de la confidencialidad.

Recuerdo que ese día casi no pude dormir y en esa mañana mi papá se acostó con mi hermano y yo a ver un episodio de caricaturas... mi hermano era más pequeño, con dos años y yo con 8 y un gran nudo en la garganta porque no le podía decir a mi padre que ya no lo vería más. Eso fue muy triste.

Cuando nos fuimos no teníamos a donde llegar nos dejaron en la terminal de\_\_\_ y ellos se fueron a buscar un lugar para vivir.. fueron largas las horas.. hasta que por fin llegaron y vivimos por un tiempo en un local de 4 x4 sin baño, con otras condiciones de vida, sin padre y al menos yo sintiéndome sin nada. así pasaron muchos años nos cambiamos de aquí para allá y cabe mencionar que el amigo de mi mamá también era alcohólico y que no nos quería.

Nos pegaba por cualquier causa que ese no era el problema como lo veía yo a esa edad y lo confirmo ahora, el problema era mi mamá que lo permitía. Aún así aprendimos a vivir así a dormir en el suelo a sobrevivir al frío a no comer en algunos días y a ser felices al menos cuando estábamos en la escuela y cómo seguía existiendo el problema del dinero se llegó el tiempo de elegir quien estudiaría la secundaria mi hermana o yo.

Y aunque mi hermana era muy buena para la escuela decidió ponerse a trabajar y darme la oportunidad por mí. Nunca he sabido porque fue así, pero se decidió que yo si estudiaría la secundaria, pero en ese lapso hubo tragedias en casa y malos ratos: abusos sexuales e incluso una violación de la que hasta la fecha nadie habla, aprendí a tragarme el miedo y a no permitir que ningún hombre me tocara. Nunca le dije nada a mi mamá, ya que ella no nos escuchaba. Con el tiempo se separó de su amigo dejándonos en Tlaxcala y en un cuartito donde apenas y cabíamos hasta que mamá se decide y regresamos a la ciudad.

Ya aquí terminé sexto grado y pasé a la secundaria yo siempre fui muy solitaria si acaso una amiga y era mucho...

Estábamos solas pero todo bajo control, mi mamá era muy amiga de mi hermana y yo en mi cápsula solita, como siempre, hasta que vuelve a regresar el amigo de mamá aunque yo ya sabía que tenía más amigos.. A empezar de nuevo otra vez cambio de casa que no duró mucho porque al terminar el primero de secundaria nos mandan para Michoacán, donde vivíamos con la abuela más malvada que he conocido. Nos enseñó a hacer tortillas a golpes, al igual que ordeñar vacas, recoger rastrojo, cuidar vacas y dándonos su famosa soya que parecía vómito (de recordarla se me enchina la piel).

En fin... inicié mi segundo de secundaria y valió gorro a nadie le importaban los alumnos como hasta la fecha sigue igual... el de mate se dormía el de inglés fumaba y platicaba afuera y los demás por igual así que perdí interés y me salí sin más, además de que era más divertido cuidar vacas y salir con en novio (aunque esté fue mi primer cuestionamiento... yo no me quería quedar en ese lugar por ningún motivo yo quería estudiar aunque mi padrastro dijera lo contrario, total no había nada que pudiera hacer)... pero una visita que nos hizo mi mamá le llore y le dije que ya no se fuera ya no quería vivir con mi abuela, al menos mi hermana era protegida por mi abuelo, mi hermano muy pequeño se quedaba con mi tía y mi mamá se quedó con el hijo que tuvo con ese señor.

Total que construyeron una casa de costera y lámina, piso de lodo en el cual dormíamos y regresar a lo mismo peleas y borracheras, mi mamá con más amigos y uno esperando a ver cuál era el estado de ánimo de mi madre, que de la nada explotaba y nos pegaba hasta que un día nos cansamos y nos fuimos, como no teníamos ni un peso nos fuimos a la casa de mis abuelos paternos, pero por algo nunca me quisieron, la favorita era mi hermana al igual que de mi padre.

Solo estuvimos ahí una semana en lo que pudimos ir a casa a sacar unos costales de maíz para venderlos y volver a la ciudad... Llegamos a casa de mi padre que aún y cuando no nos veía desde hacía ya 6 años siempre marco la diferencia entre mi hermana y yo.. jajaja!!! bueno solo fueron dos días los que aguanté vivir ahí

porque mi papá se la pasaba criticándome. Agarre mis dos mudas de ropa y me fui con mis tíos a pedir asilo y encontré trabajo rápidamente en una papelería a lado de su casa y mi hermana se echo una buenas vacaciones con mi padre.

Cambié de trabajo y me fui de mesera. Ganaba más y tuve amigos. Nos íbamos a parrandear los fines de semana: bailar y tomar y tomar así por dos años.. hasta que un día me dije a mi misma: “te estás pareciendo a tu padre” y así fue como dejé de beber. Poco después cambié de trabajo y me fui con un abogado y el quedó maravillado cuando me conoció y me llevo a su biblioteca llena de libros preciosos, eligió uno y me lo dio y me dijo: ponte a leer. Dos días después me pregunto si había leído el libro le dije que sí y él me pidió que le hiciera una síntesis. La verdad no tenía ya ni idea que era una síntesis así que le conté todo lo que había leído. se sorprendió porque lo leí todo y porque tenía buena memoria.

No hice ningún intento por estudiar y además terminé embarazada... entonces estaba sola y asustada. Fue como entonces volví a Michoacán, nació mi primera hija y ya casi al cumplir el año, me regresé a la ciudad a buscar a su padre. Total que nos casamos y eso no fue nada padre, porque teníamos muchos problemas... lo bueno de todo es que tenía mucho tiempo libre y encontré un INEA, lleve mis papeles y terminé la secundaria en tres meses como te conté y luego fui aceptada en la prepa.



## **Anexo 3: Notas para un programa de formación docente en Metodologías Activas.**

El material aquí contenido consiste en un material que puede ser utilizado por los docentes en un curso de Metodologías Activas. Son notas que tomé cuando acudí al “Verano de Formación Docente”, realizado en una estancia académica<sup>11</sup> en la Universidad Europea de Madrid, en julio y agosto de 2005.

### **A.2 Metodologías activas**

#### A2.1 Aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una metodología docente que utiliza el trabajo conjunto de los miembros de pequeños grupos de alumnos para maximizar el aprendizaje. El profesor planifica la tarea a realizar y los alumnos la desarrollan de forma colectiva, coordinada e interdependiente.

El núcleo del aprendizaje cooperativo consiste en que los alumnos trabajen juntos para completar una tarea donde se preocupan/ocupan tanto de su aprendizaje como del de sus compañeros.

Este enfoque reúne todas las características de un enfoque de la enseñanza centrada en el alumno. Es éste el que tiene que actualizar sus recursos y sus conocimientos para resolver una tarea en la que va a tener que contar con los recursos de otros compañeros. Este elemento garantiza el desarrollo de habilidades básicas de relación importante para el desempeño laboral, y además exige del alumno que se comprometa con su propio proceso de aprendizaje, lejano del papel pasivo al que está más acostumbrado.

---

<sup>11</sup> Consistía en un programa de movilidad de la Universidad del Valle de México, para acreditar cursos del programa de la Maestría en Ciencias de la Educación. El curso fue impartido por el Gabinete de Orientación Pedagógica de la Universidad Europea de Madrid.

Desde finales de los ochenta se han realizado diversas investigaciones (Jonson y Jonson, 1989) que relacionan los conceptos de cooperación y comunicación con los logros académicos, el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad, así como el fortalecimiento de la autoestima, entre otros. El aprendizaje cooperativo ha demostrado tener efectos positivos sobre estos aspectos, lo que la convierte en una de las herramientas más valiosas para el profesor.

Más concretamente, algunas de las ventajas del aprendizaje cooperativo son:

- Desarrolla habilidades interpersonales y de trabajo en equipo.
- Desarrolla habilidades intelectuales de alto nivel.
- Responsabilidad, flexibilidad y autoestima.
- Hace que trabajen todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula.
- Genera “redes” de apoyo para los alumnos “de riesgo”: alumnos de primeros cursos con dificultades para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.
- Genera mayor entusiasmo y motivación (en el profesor y en los alumnos).
- Promueve el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico.

Hacer trabajar a los alumnos de manera conjunta no es un elemento suficiente para que se desarrolle una situación de aprendizaje cooperativo entre los componentes del grupo. Putnam (1997) señala una serie de diferencias entre el aprendizaje cooperativo y los grupos de trabajo tradicionales, que nos permiten matizar los elementos que caracterizan esta metodología:

<b>Aprendizaje Cooperativo</b>	<b>Aprendizaje Tradicional</b>
Interdependencia positiva	No existe interdependencia positiva
Todos los miembros rinden cuentas de su responsabilidad	Solo se rinden cuentas a nivel individual

Instrucciones sobre habilidades para cooperar en el grupo	No se imparte instrucción sobre habilidades para cooperar en grupo
Preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros	No existe preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros
Grupos heterogéneos	Grupos homogéneos
El profesor puede seleccionar los grupos	Los estudiantes pueden seleccionar los grupos
Existe reflexión sobre el grupo y la consecuencia de sus objetivos	No existe reflexión sobre el grupo y la consecución de sus objetivos

**Tabla 17. Aprendizaje cooperativo y aprendizaje tradicional. Elaboración propia.**

Teniendo en cuenta estos aspectos, es esencial que el profesor estructure las sesiones que hagan que el trabajo de los grupos de alumnos sea realmente cooperativo. Para ello, es imprescindible tener en cuenta e incorporar los siguientes elementos:

- Interdependencia positiva: todos los integrantes deben confiar en los otros para conseguir el objetivo. Si uno falla en su parte, todos sufren las consecuencias. El éxito de cada cual depende del éxito de los demás. Es el elemento más importante del aprendizaje cooperativo. La tarea del profesor es estructurar la actividad de forma que suponga la interdependencia de los alumnos.
- Evaluación individualizada y responsabilidad personal: todos los miembros del grupo deben rendir cuentas de su parte de trabajo. En cada sesión deben establecerse dos niveles diferentes de responsabilidad: el grupo debe ser responsable de alcanzar sus objetivos y cada componente del grupo debe ser responsable de contribuir, con su actitud y tarea, a la consecución del éxito del trabajo colectivo. El aprendizaje cooperativo incorpora siempre la evaluación grupal y, en menor medida, la individual.

- Frecuente interacción cara a cara: aunque una parte del trabajo debe ser hecho individualmente, otra parte tan solo se puede dar de forma interactiva. Supone razonamiento sobre cómo resolver los problemas, explicar un determinado concepto o conocimiento a los demás, asegurarse de que lo han entendido, conectar el trabajo presente con aquello que se aprendió en el pasado, realizar observaciones a las conclusiones del resto, enseñar y animar a los otros, etcétera.
- Uso adecuado de destrezas interpersonales y grupales: los estudiantes deben adoptar un doble compromiso con la tarea (el aprendizaje del sistema académico) y con el trabajo de equipo (funcionar efectivamente como grupo). Se debe explicar y ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza, el empoderamiento, toma de decisiones, comunicación, y manejo de conflictos. Dado que cualquier interacción humana puede ir asociada al surgimiento de conflictos (Arendt,1993), los procedimientos para resolverlos constructivamente son especialmente importantes.
- Revisión periódica del proceso de grupo: los miembros del grupo periódicamente revisan el cumplimiento de tareas, identifican los problemas del grupo y deciden los cambios pertinentes. Esta dinámica de auto-evaluación está planificada de antemano y supone la identificación previa de los aspectos a observar por parte de los alumnos y los momentos dedicados a su discusión.

## **A2.2 Aspectos a considerar para la aplicación del Aprendizaje Cooperativo.**

En el momento en que decida comenzar a utilizar el aprendizaje cooperativo en una asignatura, el profesor debe plantearse las posibilidades y el modo de incorporar los cinco elementos de la metodología antes descritos.

La incorporación del aprendizaje cooperativo puede hacerse en toda la asignatura o en alguna de sus partes (un tema, un ejercicio, una práctica, etc.) Sea cual sea esa decisión, el proceso es el siguiente:

Explicitar los objetivos de aprendizaje.

Diseñar las actividades para alcanzar los objetivos.

Establecer los criterios para asignar los grupos.

Definir la evaluación grupal e individual.

Los grupos de aprendizaje cooperativo que se utilizan con más frecuencias son los grupos formales y los informales.

### **Grupos formales**

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo pueden organizarse para realizar tareas que ocupan una sola clase o para aquellas actividades que se desarrollan en varias sesiones de clase .

La secuencia de una sesión con un grupo formal es la siguiente:

1. Los alumnos reciben instrucciones y la definición de objetivos del profesor.
2. El profesor asigna cada alumno a un grupo, proporciona el material necesario, organiza el aula y puede asignar papeles concretos a los alumnos dentro de cada grupo.
3. El profesor explica la tarea y la organización cooperativa, especialmente la interdependencia y las exigencias individuales y de grupo.
4. El profesor observa el funcionamiento del grupo de aprendizaje e interviene para, a) enseñar habilidades cooperativas, y b) proporcionar ayuda en el aprendizaje académico cuando se requiera.
5. El profesor evalúa la cantidad y calidad del aprendizaje individual de cada estudiante y proporciona una estructura que asegure que cada grupo

reflexiona sobre la efectividad con la que los miembros están trabajando juntos. Si los alumnos necesitan ayuda para completar la tarea, se les anima a que primero busquen ayuda de sus colegas y, en segundo lugar, del profesor

## **Grupos informales**

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo se forman '*ad hoc*' para trabajar durante el periodo de una clase. Pueden tener diversos objetivos como:

- ° Dirigir la atención del alumno al material que debe aprender,
- ° Establecer un clima favorable para el aprendizaje,
- ° Ayudar a organizar con antelación el material que va a desarrollarse en la sesión,
- ° Asegurar que los alumnos interiorizan el material que se ha trabajado,
- ° proporcionar una conclusión a la sesión.

Este tipo de agrupamiento es especialmente útil para evitar que la atención de los alumnos decaiga en las sesiones expositivas.

En las primeras experiencias con esta metodología docente es aconsejable comenzar con grupos informales para, más adelante, diseñar actividades más complejas y de mayor duración para grupos formales.

### **A2.3 Técnicas para la aplicación de las estrategias de AC**

Existe una amplia gama de técnicas para que los alumnos trabajen de forma cooperativa dentro y fuera del aula. Destacaremos las siguientes:

#### **Rompecabezas.**

Un grupo de estudiantes recibe información en forma de rompecabezas, esto es, la información se les suministra desordenadamente aunque completa. La tarea del grupo de alumnos es doble: por una parte, ordenarla y, por otra, encontrarle sentido a los sus contenidos. Una alternativa es que la información esté fraccionada entre dos o más grupos debido a su complejidad. En este caso es necesario que exista intercambio de información entre los miembros de los diferentes grupos.

#### **Lector-Grabador-Verificador**

En esta técnica cada miembro del grupo de alumnos adopta un rol diferente. Uno es el lector encargado de leer a los dos miembros restantes del grupo el material que ha suministrado el profesor. Un segundo estudiante toma nota de los aspectos que le parecen más interesantes y que van a serles útiles para la producción final de la actividad. El tercer participante verifica que los contenidos del texto hayan sido correctamente comprendidos por los otros dos elementos del grupo.

#### **El papel del profesor en el aprendizaje cooperativo**

Para incorporar el aprendizaje cooperativo en la asignatura, el profesor debe sentirse con confianza para coordinar un proceso educativo en el aula en la que el papel activo corresponderá a los estudiantes.

Previamente deberá haber incorporado cambios en el programa de la asignatura, ya que éste suele estar diseñado para que los estudiantes trabajen en solitario.

Posiblemente requerirá la clarificación y rediseño de los objetivos de aprendizaje, el desarrollo de las actividades vinculadas, así como la planificación de la evaluación individual y grupal. Es indispensable la elaboración de materiales y documentos que serán utilizados en las actividades grupales.

La incorporación del aprendizaje cooperativo implica para el profesor asumir en mayor medida el rol de guía y desarrollar actividades de acompañamiento del trabajo grupal. Esto se llevará a cabo sistemáticamente en las actividades del aula o bien de forma planificada en las sesiones de seguimiento académico dedicadas a ello.

El nuevo papel del profesor supone un equilibrio entre confiar que los alumnos se responsabilicen de su propio proceso de aprendizaje, de forma que les permita realmente ser los verdaderos protagonistas de este y realizar la función de guía, interviniendo cuando sea realmente necesario para reconducir el proceso.

Para alcanzar este equilibrio es indispensable que el profesor se sienta cómodo en relación con los elementos propios de las dinámicas de grupo y de interacción entre los alumnos.

Para finalizar este apartado, cabe señalar que una de las competencias más importantes por parte del profesor, es la persistencia, que implica que será capaz de superar los obstáculos propios de cualquier cambio en la metodología docente (Jonson, 1989). La incorporación del aprendizaje cooperativo debe hacerse de forma progresiva y, preferiblemente, contando con el apoyo y trabajo conjunto de con otros profesores y con las autoridades.

Algunas sugerencias:



- Es preferible no formar grupos demasiado grandes. Lo ideal según las conclusiones de diferentes investigaciones es que sean de 3 a 5 alumnos. De este modo se garantiza la interacción entre todos los miembros del grupo.
- Conviene preparar a los estudiantes para trabajar en grupos cooperativos. Es necesario explicarles en qué va a consistir, por qué se utiliza esta metodología, qué se espera de ellos, qué obstáculos les puede suponer, etcétera.
- Es importante también enseñar a los alumnos habilidades básicas de interacción grupal, como pueden ser: explicar qué conductas son las apropiadas para este tipo de tareas (contribuir con ideas, ayudar a los otros a comprender los conceptos, escuchar y respetar las opiniones ajenas, intentar generar consensos, etcétera), qué tipo de conflictos pueden surgir, cómo resolverlos.
- Los alumnos deben desarrollar el trabajo con otros alumnos que no sean necesariamente sus amigos. Es poco recomendable dejar que los alumnos elijan a los miembros de su propio grupo, salvo excepciones que el profesor valorará.
- Es imprescindible planificar suficientemente las sesiones de aprendizaje cooperativo. No hacerlo puede suponer que los alumnos trabajen en grupos pero no necesariamente incorporen los elementos propios de esta metodología.
- Si enfatizamos demasiado la realización del “proyecto grupal” puede suceder que los alumnos piensen que es la única meta del grupo. No hay que olvidar que todos los alumnos deben dar cuenta de su aprendizaje (a través de

pruebas individualizadas, presentaciones en clase, tareas para completar en solitario, etcétera).

- El seguimiento del grupo mientras está trabajando es de vital importancia para alcanzar los objetivos de esta metodología. El profesor debe estar pendiente de las interacciones entre los alumnos y de las desviaciones o bloqueos que puede encontrar, y lo puede hacer sea paseando entre los grupos dentro del aula o planificando sesiones fuera del aula..
- Utilizar siempre materiales (por ejemplo, en la técnica rompecabezas) que están adaptados al nivel de dificultad necesario para que los alumnos aprendan.

## **A2. 4 Aprendizaje Basado en Problemas**

### Descripción de la metodología

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es una metodología docente basada en el alumno como protagonista de su propio aprendizaje. En este método el aprendizaje de conocimientos tiene la misma importancia que la adquisición de habilidades y actitudes.

Consiste en que los alumnos, en grupo de forma autónoma y guiados por el profesor deben encontrar la respuesta a una pregunta o problema de forma que el conseguir hacerlo correctamente suponga tener que buscar, entender, integrar los conceptos básicos de la asignatura. Los alumnos, de este modo, consiguen el aprendizaje del conocimiento de la materia, elaboran un diagnóstico de las necesidades de aprendizaje y trabajan cooperativamente.

Estrictamente, el ABP no requiere que se incluya la solución de la situación o problema presentado. Al inicio de un programa educacional, el alumno no tiene

suficientes conocimientos y habilidades que le permitan, en forma efectiva, resolver el problema. A lo largo del proceso educativo, a medida que el alumno progresa en el programa, se espera que sea competente en planificar y llevar a cabo intervenciones que le permitirán finalmente resolverlo de forma adecuada.

La pertinencia del ABP se fundamenta, según Branda (2004), en razones de carácter práctico: el incremento del conocimiento y de la información puede dar como resultado una sobrecarga curricular. El ABP permite:

- ° Compartir y corroborar fuentes de información al discutir los distintos aspectos del análisis crítico de un contenido/problema.
- ° La consulta que los alumnos hacen a expertos responde específicamente a las necesidades identificadas por los alumnos.
- ° El énfasis está relacionado con la identificación y comprensión de los principios y no con la memorización de detalles de conocimiento.

Sin embargo no se pueden obviar las razones de carácter pedagógico; se ha demostrado que el ABP aumenta la motivación a aprender, particularmente cuando las situaciones se relacionan con experiencias que les son familiares a los alumnos. Los alumnos trabajan sobre problemas que perciben como significativos o relevantes, por lo que intentan completar las lagunas de conocimiento para poder enfrentar nuevas o complejas situaciones.

Además lo esencial del ABP radica en que fuerza al alumno a dirigir su propio aprendizaje, al desarrollar habilidades de organización, trabajo conjunto, manejo de la información y análisis crítico de la evidencia, destrezas relacionadas con aprender a aprender.

Por último, existen también razones conceptuales: el ABP facilita, o fuerza a la interdisciplinariedad y la integración de conocimiento, ya que atraviesa las barreras propias del conocimiento fragmentado en disciplinas y asignaturas.

Por medio de esta metodología docente se pretende:

- Promover la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje.
- Desarrollar un aprendizaje profundo de los conceptos relevantes, no meramente memorístico.
- Desarrollar habilidades para las relaciones interpersonales, intelectuales y emocionales y para el trabajo en grupo.
- Desarrollar el razonamiento eficaz y la creatividad.
- Desarrollar habilidades para la búsqueda, análisis y visión crítica sobre la información.
- Desarrollar la capacidad para identificar los mecanismos básicos que explican los aspectos importantes de cada problema.
- Apertura para aprender de los demás y compartir sus aprendizajes.

Como ya ha sido expuesto, esta metodología descansa en el trabajo de los grupos de alumnos que de forma autónoma intentan resolver un problema diseñado por el profesor. El profesor asume un rol de apoyo, entrenamiento y seguimiento de las dinámicas de aprendizaje del grupo para cerciorarse de que se consiguen los objetivos de aprendizaje marcados.

Dado un problema, situación real o simulada, en el ABP los alumnos deben llevar a cabo las siguientes tareas (Branda, 2004):

- Utilizar estrategias de razonamiento para combinar y sintetizar la información presentada en la situación en una o más hipótesis explicativas.
- Identificar necesidades de aprendizaje relacionadas con el conocimiento, las habilidades y las actitudes.
- A partir de lo aprendido, identificar los principios y conceptos para poder aplicarlos a otras situaciones o problemas (abstraer y transferir el conocimiento).

Estas tareas se llevan a cabo dentro de un contexto que cuenta con:

- ° Los datos e información presentada por la situación o problema.
- ° Los objetivos de aprendizaje: tanto los establecidos por el profesor, que no son negociables, como aquellos adicionales identificados por los alumnos.
- ° El conocimiento, habilidades y actitudes adquiridas previamente.

Si se considera que el alumno puede planificar la intervención o “resolver” el problema, debido a que se encuentra en un curso más avanzado, éste tendrá que realizar las siguientes tareas:

- ° Utilizar estrategias de razonamiento – experto, clínico, científico- para combinar y sintetizar la información presentada en la situación en una o más hipótesis de trabajo.
- ° Formular planes para el manejo de la situación o problema, incluyendo la evaluación de la intervención.

Según el Gabinete de Orientación Pedagógica (UEM, 20015), de la Universidad Europea de Madrid (año fuente), las diferencias entre los ciclos de aprendizaje en la enseñanza tradicional y en la que está basada en problemas puede ser representada en el siguiente esquema.

### **Aprendizaje tradicional: lineal**

Se expone el problema, se aprende la información y se presenta un problema similar para aplicar lo aprendido.

### **ABP: cíclico**

Primero se presenta el problema, que puede ser diseñado por el profesor o buscado en la red o en fuentes documentales, después se identifican las necesidades de

aprendizaje, posteriormente el estudiante aprende la nueva información y por último, se resuelve el problema o se identifican nuevos problemas.

El seguimiento del aprendizaje con esta metodología se realiza en sesiones grupales, habitualmente de dos horas semanales, en las que se reúnen el profesor y un grupo de alumnos (suelen ser grupos de entre 6 y 12 alumnos) en una sala en donde se pueden sentar en círculo y apuntar ideas en un pizarrón.

Las fases de una sesión sobre ABP pueden variar, pero suele ser habitual el siguiente esquema:

- ° Lectura del caso
- ° Identificación del conocimiento previo
- ° Identificación de lo que desconocen
- ° Organización de la búsqueda de la información
- ° Evaluación de la sesión

Cada caso suele requerir de unas tres sesiones, la última de ellas permite identificar el conocimiento adquirido en relación con los objetivos de la asignatura.

Las sesiones de seguimiento son espacios de reflexión y puesta en común. Con el conocimiento adquirido únicamente durante las sesiones no se alcanzan los objetivos de la asignatura. Es imprescindible el estudio individual por parte del alumno.

### **La evaluación.**

La práctica de la evaluación debe ser congruente con los principios y prácticas de la instrucción llevada a cabo. Lo esencial del ABP es que los estudiantes aprendan al analizar y resolver problemas representativos de aquellos en los que van a tener que aplicar sus conocimientos en el futuro. Consecuentemente, un sistema de

evaluación válida valora/estima/juzga la competencia del alumno con un instrumento basado en la vida real, esto es, en problemas auténticos.

La interacción con los compañeros es fundamental en este método. Los estudiantes aprenden a reflexionar de manera crítica sobre su propio aprendizaje y sobre los procesos de aprendizaje y los productos de sus compañeros. La habilidad para trabajar de manera efectiva en un equipo es una meta dentro del entorno de ABP.

Por consiguiente, la evaluación de los procesos grupales y de la contribución individual a los mismo juegan un papel importante. Suele ser habitual incorporar pues la autoevaluación y la coevaluación entre compañeros.

Las sesiones de seguimiento centradas en la metodología tienen su propio proceso de evaluación. Es el contexto en el que se tienen en cuenta parámetros como “responsabilidad”, “habilidades de comunicación”, etcétera. En esas sesiones se garantiza un proceso de retroalimentación continuo al alumno respecto al proceso seguido.

### **El rol del profesor.**

La tarea del profesor consiste en ayudar a los alumnos a identificar, reflexionar y desarrollar el conocimiento previo (que conocen o creen conocer en relación con el caso expuesto), y a señalar las diferentes necesidades de información para resolver el problema planteado. Esta tarea se logra a través de preguntas que fomenten un análisis de la información recabada. Las características deseables de un profesor pueden resumirse en los siguientes puntos:

- ° Tener conocimiento de la materia y conocer los objetivos de aprendizaje de la asignatura.
- ° Conocer y dominar diferentes estrategias y técnicas de trabajo con grupos, así como de la correcta evaluación tanto individual como grupal.

- ° Capacidad para integrar y estimular la reflexión sobre las conclusiones de los alumnos, motivándoles a la búsqueda de información y a la búsqueda de un modo adecuado de organización del grupo.
- ° Habilidad para promover la utilización del pensamiento crítico en la resolución de problemas, así como la integración del conocimiento previo.
- ° Habilidades para estimular y dinamizar el grupo de manera efectiva hacia los objetivos expuestos.
- ° Evitar exposiciones magisteriales, salvo excepciones.
- ° Cerciorarse de que los conocimientos que adquiere el alumno son los adecuados a la luz de los objetivos propuestos.
- ° Cerciorarse de que el grupo es capaz de analizar, crítica y constructivamente, cuáles capacidades deben ser mejoradas.

Algunas sugerencias que pueden ser tomadas en cuenta son:

- Respecto a los estudiantes: familiarizados con la clase magistral tradicional y con el papel activo del profesor, tenderán a sentirse incómodos con esa metodología.

Deberán ser convencidos de que ellos son investigadores en busca de información y soluciones a problemas que pueden no tener una única respuesta correcta. Querrán saber lo que tendrán que hacer para aprobar. Esperarán que el profesor “mande” un determinado número de tareas, etcétera.

Si están acostumbrados al aprendizaje por apuntes o por libro se sentirán incómodos en los papeles del ABP en los que tienen que guiar la investigación, coordinarse con sus compañeros y generar un único trabajo.

Será por tanto necesaria una labor de concienciación e información por parte del profesor al presentar la metodología y la asignatura. Parece importante



dedicar suficiente tiempo inicialmente en el aula para aclarar los nuevos papeles de profesor y alumnos y presentar con claridad las características del ABP, aclarar dudas, plantear ventajas, etcétera.

- Respecto al profesor: al comienzo es inevitable sentir inseguridad, sensación de riesgo e incertidumbre; por eso, y porque la propia metodología lo demanda, es importante que el profesor no trabaje en solitario, sino en equipo. Por otra parte, esto beneficia al rediseño de la asignatura que requiere de conocimientos interdisciplinarios, y una inversión importante de esfuerzo y tiempo (elaboración de casos- problema, objetivos de aprendizaje, tutorías, etc.).

Existe el riesgo de ser demasiado directivos al principio, con lo que es fácil que el alumno vuelva a pensar que la solución pertenece al profesor.

El ABP exige confianza en el proceso de aprendizaje que pone en funcionamiento el alumno y esto supone asumir que es mejor no indicarle desde el principio las soluciones correctas sino esperar que las descubra por sí mismo.

## **A2.5 Método del Caso.**

Descripción de la metodología.

El Método del Caso, como metodología activa de aprendizaje, parte de la descripción de una situación real, que normalmente tiene que ver con una decisión, un desafío, una oportunidad, un problema o cualquier otra cuestión, afrontada por un alumno o grupo de alumnos en un aula o entorno de aprendizaje concreto, en un momento determinado.

A través del caso el alumno es llevado a un escenario para identificar, analizar, valorar, decidir y resolver. En definitiva, posicionarse, respecto a lo que en el caso

se describe, al considerar las distintas dimensiones que conforman esa realidad, generalmente compleja. Dicho de otro modo, un buen caso es aquél que describe un gran problema o dilema que el alumno debe resolver y para el que, como en la vida real, no suele existir una única solución. Además, por medio de la experimentación con un caso el alumno, normalmente, debe actuar asumiendo dos limitaciones que nuevamente le conectan con la realidad: limitación de la información disponible y de tiempo para tomar la decisión.

Para ello, el trabajo individual y en grupo se coloca en el mismo nivel de importancia, ya que el segundo es inviable sin el primero. El trabajo individual implicará el desarrollo de determinadas destrezas cognitivas que se complementan con el trabajo grupal en clase, tal como se describirá más adelante.

El Método del Caso asume que los alumnos poseen, en cierta forma, un conocimiento intuitivo de la realidad que, de forma guiada, supone la base para construir marcos conceptuales desde los que pasar a la acción (“resolver” el caso, teniendo en cuenta que no existe un algoritmo ni solución única). Para ello, en primer lugar, tenemos las competencias implicadas en el manejo de la información y, en segundo lugar, la capacidad de anticipar y evaluar el impacto de las decisiones adoptadas; ambas proporcionan un contexto óptimo desde el que conseguir una serie de objetivos de aprendizaje como son:

- Desarrollar la capacidad de observar/ identificar problemas.
- Analizar la información disponible: ordenación, tratamiento y simplificación de los datos, detección de la relevancia de estos, identificación de la información necesaria no disponible, etcétera.
- Generar alternativas en el proceso de toma de decisiones y argumentar posicionamientos.
- Analizar y evaluar las alternativas generadas.
- Desarrollar la posible implementación/ acción en función de la decisión adoptada.

- Evaluar las posibles consecuencias y/o impacto de la acción.
- Estar abierto a otras perspectivas y ser capaz de adoptar decisiones a través del consenso grupal.
- Desarrollar la capacidad de síntesis, produciendo nuevas combinaciones no evidentes con anterioridad (implica originalidad y creatividad).

Como se ha dicho con anterioridad, el Método del Caso “sumerge” a los alumnos en problemas y escenarios reales en los que deben decidir, de forma consensuada con otros alumnos, una estrategia, plan o decisión que permita dar respuesta al dilema planteado. La enorme versatilidad de este método permite, en función de los objetivos que se pretendan conseguir, hacer distintos tipos de casos, que en ocasiones pueden ser meramente ilustrativos de un tema a tratar.

Lo esencial será la *capacidad del profesor* para hacer que el alumno, de la forma más vívida posible, *se posicione respecto a ese hecho*.

Aunque con cierta flexibilidad, a la hora de poner en práctica esta metodología es aconsejable respetar ciertas exigencias formales y pedagógicas entre las que se encuentran:

- Exigencias formales:
  - Lectura/ análisis del caso por parte del alumno individualmente.
  - Análisis/ discusión del caso en pequeño grupo.
  - Discusión en gran grupo, con implicación en toda la clase.
- Exigencias pedagógicas: el profesor es solo un facilitador en el proceso de aprendizaje, por lo que debe saber estar en un segundo plano y manejar ciertas técnicas para dirigir debates y grupos de discusión (las cuales se expondrán en el apartado de habilidades docentes).

Es fácil confundir un ejemplo, una anécdota, un problema, una analogía... y pueden llegar a serlo, si se cumplen unos requisitos básicos como:

Se trata de un hecho real...

- ... que ha sido ratificado por sus protagonistas...
- ... en un entorno, institución o empresa también real...
- ... que se plasma en un documento que relata lo sucedido, y que puede variar en cuanto a su extensión, organización, complejidad conceptual a la que se refiere...
- ... que normalmente tiene material información complementaria (ilustraciones, gráficos, anexos, tablas...)
- ... y que trata de responder con eficacia a ciertos fines pedagógicos:

\*Estimular el interés o curiosidad por un tema.

\*Familiarizar a los alumnos con un tema novedoso.

\*Transmitir hechos o información esenciales.

\*Mejorar la comprensión de teorías y sus aplicaciones.

\*Desarrollar el pensamiento crítico.

\*Mejorar la capacidad de análisis organización y síntesis de la información.

\*Analizar un proceso de toma de decisiones.

\*Conseguir cambios de actitud (hacia un tema) de los alumnos.

\*Desarrollar competencias sociales como saber escuchar, abrirse a otras perspectivas, respetar opiniones de otros...)

\*Potenciar la autoconfianza y seguridad en la expresión de las propias ideas.

Por todo esto puede haber tantos tipos de casos como objetivos de aprendizaje. Los más utilizados son:

1. Caso “problema” o caso “decisión”: el caso termina con la descripción del dilema final, normalmente en forma de pregunta o puntos suspensivos. Los alumnos asumen el papel de la persona que debe decidir en el caso real.

2. Caso “evaluación”: se presenta un hecho pasado con la descripción del impacto y/o consecuencia de la decisión adoptada. El objetivo del estudio del caso será valorar dicha acción y generar posibles alternativas de solución.
3. Caso “ilustración”: se trata de una ejemplificación de la temática que se esté tratando en ese momento en la asignatura.

### **A2.5.1 Análisis de un Caso**

Existe un procedimiento más o menos estandarizado, sujeto a las variaciones que la versatilidad del método y los objetivos del profesor pueden marcar. El procedimiento se caracteriza por las siguientes fases:

#### **Primera Fase.**

Lectura/ análisis del caso por parte del alumno individualmente:

Debe tratar de responder a las preguntas básicas que definen el caso y, al adoptar el rol de protagonista, tener en cuenta que la pregunta final a la que debe responder es “¿qué haría yo en esta situación?” Una guía para esta primera fase sería preguntarse:

- ¿Quién/ quiénes tienen que tomar la decisión? ¿Qué tienen que decidir? ¿De qué trata el problema?
- ¿Por qué ha surgido?
- ¿Quiénes están implicados?
- ¿Cuándo se debe actuar, resolver, decidir?
- ¿Por qué es un dilema?

#### **Segunda Fase.**

Análisis/ discusión del caso en pequeño grupo:

Es el momento de poner en común y discutir lo que se ha trabajado individualmente. Normalmente a través de la puesta en común de los puntos indicados más arriba (o de otra guía de análisis propuesta por el profesor) y tratar de consensuar, en primer

lugar, el enfoque del caso y, en segundo lugar, proponer una alternativa de acción (en caso de que este sea el objetivo último del caso).

### **Tercera fase.**

Discusión en gran grupo:

Las propuestas de cada pequeño grupo son debatidas con toda la clase, con distintos fines en función de los objetivos previos planteados para la utilización del método del caso.

Normalmente se debe exponer a través de portavoces las conclusiones alcanzadas, o continuar con cuestiones abiertas en clases sucesivas, o rellenar una plantilla con preguntas que aparecen sin respuesta al principio de la sesión... hay diferentes técnicas de cierre del debate, que siempre deben recoger y reconocer el trabajo realizado.

### **A2.5.2 Cómo se escribe un caso.**

Un caso se define fundamentalmente por tres dimensiones:

1. La dificultad conceptual: teorías/s a la que hace referencia el texto o que se deben haber aprendido previamente para su análisis, vocabulario utilizado, técnicas necesarias para la resolución del caso.
2. La dificultad analítica: dependerá si están explicitadas o no las posibles alternativas, sus consecuencias, implicaciones, causas/ antecedentes del problema planteado. En definitiva, si el alumno al leer el caso puede responder con facilidad a la pregunta ¿cuál es mi tarea en esta situación? Cabe recordar que el alumno adopta siempre el rol de “actor principal” del caso u otro sugerido con anterioridad por el profesor.

3. La dificultad en la presentación de la información: viene definida por la homogeneidad de formatos, cantidad y complejidad de la información complementaria que se presenta (tablas, gráficos, anexos, resultados...) y longitud del caso. Puede ir desde una página hasta la extensión que el profesor decida que es necesaria

Escribir un caso es relatar un hecho. Obviamente, esto conlleva que el estilo de redacción es absolutamente personal, y la forma de llegar al hecho que se desea contar también presenta muchas opciones

Una propuesta de secuencia a la hora de redactar un caso podría ser:

1. Elegir un tema y su entorno.
  - Identificar el concepto que queremos tratar.
  - Buscar la organización, empresa, contexto donde se hace o se ha hecho algo de interés en relación con ese concepto.
  - Centrarse en un tema de actualidad y buscar “puentes” a la asignatura.
2. Buscar fuentes.

Es importante que el caso sea el resultado de sesiones de consulta, petición de información, etcétera, con las fuentes más idóneas de cada caso (las personas implicadas, organismos relacionados con el caso).

3. Escribir el caso.

En función de lo dicho anteriormente respecto a las tres dimensiones de complejidad, algunas pautas que pueden ayudar a “lanzarse” a la aventura son:

- Elegir el nivel descriptivo en el que se va a introducir el caso (describir primero el entorno en el que se desarrolla, contextualizar la actividad, la decisión, la problemática general, seguido de una descripción más pormenorizada de una parte de ese entorno, para centrarse, finalmente, en el ámbito específico

donde se desarrolla la acción, o de una forma mucho más explícita, llevar al alumno directamente al escenario del problema.

- Concretar con anterioridad el nudo y el momento final del mismo (a veces esto se hace en función de cómo se va desarrollando la redacción del caso).
- Separar los hechos de las opiniones (evitar estas últimas o describir de quién/quienes parten).
- Mantener indicadores temporales en la descripción del caso, especialmente cuando la secuencia de las acciones realizadas sea importante.
- Es deseable que sea entretenido y ameno a la hora de leerlo.
- Revisarlo varias veces y ser flexibles. El caso se va elaborando a medida que se va redactando.
- Un caso nunca es perfecto. Siempre falta información. Esta es una de sus debilidades a la vez que de sus fortalezas.

Las competencias docentes fundamentales necesarias para trabajar con esta metodología están estrechamente relacionadas con la gestión y dinámica de grupos, pero también es especialmente relevante otra competencia: 'saber escuchar'. De forma general, para introducir un caso (y la metodología para trabajarlo) el profesor debe ser capaz de:

- Justificar el caso: por qué ese y no otro.
- Tener claro cuál es el objetivo que persigue.
- Motivar a los alumnos para trabajarlo, en primer lugar, individualmente.
- Preparar el debate con anterioridad y ser escrupuloso con los tiempos dedicados a cada fase del trabajo en clase.
- Controlar el momento inicial: ¿Cómo va a empezar el debate o la puesta en común?
- Cuidar el cierre del debate.
- Ser provocador en el debate.
- Captar "puntos muertos" y dinamizar el mismo.
- No preguntar dando respuestas inducidas.



- Si surgen preguntas... dejar tiempo para que los alumnos respondan.
- Ser flexible para “tomar nota” de lo ocurrido en clase.
- ... creer en la potencialidad del método.

Algunas sugerencias que pueden ser tomadas en cuenta:

- Sé selectivo a la hora de utilizar casos. Mejor trabajar con los alumnos en un buen caso que muchos mediocres.
- La única forma de aprender a utilizar este método es utilizándolo.
- Intenta “compartir” casos que hayas trabajado en el aula con compañeros de tu área de conocimiento o de otras afines. Será muy enriquecedor.

### **Materiales para el Taller de Formación.**

### **Cumplimiento del desarrollo de habilidades de AC**

Taller: AC en Matemáticas: ¿cómo elaborar material?

<b>Indicador</b>	<b>Comentarios (momento, forma, etc.)</b>
Desarrolla habilidades interpersonales y de trabajo en equipo (interacción cara a cara)	
Desarrolla habilidades intelectuales de alto nivel.	
Hace que trabajen todos: cada alumno tiene una parte de responsabilidad de cara a otros compañeros, dentro y fuera del aula.	

Genera “redes” de apoyo para los alumnos “de riesgo”: alumnos de primeros cursos con dificultades para integrarse se benefician claramente de este modo de trabajar.	
Genera mayor entusiasmo y motivación (en el profesor y en los alumnos).	
Promueve el aprendizaje profundo frente al superficial o memorístico	
Interdependencia positiva	
Todos los miembros rinden cuentas	
Instrucciones sobre habilidades para cooperar con el grupo	
Preocupación sobre el aprendizaje de los compañeros	
Grupos heterogéneos	

Interdependencia positiva: todos los integrantes están a confiar en los otros para conseguir el objetivo. Si uno falla en su parte, todos sufren las consecuencias. El éxito de cada cual depende del éxito de los demás. Es el elemento más importante del aprendizaje cooperativo. La tarea del profesor es estructurar la actividad de forma que suponga la interdependencia de los alumnos.

Evaluación individualizada y responsabilidad personal: todos los miembros del grupo deben rendir cuentas de su parte de trabajo. En cada sesión deben establecerse dos niveles diferentes de responsabilidad: el grupo debe ser responsable de alcanzar sus objetivos y cada componente del grupo debe ser responsable de contribuir con su actitud y tarea, a la consecución del éxito del trabajo colectivo. El aprendizaje cooperativo incorpora siempre la evaluación individual y, en menor medida la grupal.

Frecuente interacción cara a cara: Aunque una parte del trabajo debe ser hecho individualmente, otra parte tan solo se puede dar de forma interactiva. Supone razonamiento sobre cómo resolver los problemas, explicar un determinado concepto o conocimiento a los demás, asegurarse de que lo han entendido, conectando el trabajo presente con aquello que se aprendió en el pasado, dando feedback a las conclusiones del resto, enseñando y animando a los otros, etc.

Uso adecuado de destrezas interpersonales y grupales: los estudiantes deben adoptar un doble compromiso con la tarea (el aprendizaje del sistema académico) y con el trabajo de equipo (funcionar efectivamente como grupo). Se debe explicar y ayudar a los estudiantes a desarrollar la confianza, el liderazgo, tomas de decisiones, comunicación, y manejo de conflictos. Dado que la cooperación va asociada al surgimiento de conflictos, los procedimientos para resolverlos constructivamente son especialmente importantes.

El profesor selecciona los grupos	.
Existe reflexión sobre el grupo y la consecuencia de sus objetivos	.
Observación y retroalimentación por parte del profesor	.
Evaluación individual y colectiva	.
Rol del Profesor: Clarificación de los objetivos de aprendizaje	.
Elaborar documentos que serán utilizados en las actividades grupales.	.
Abandono del rol y espacios protagónicos.	.

## **Proponiendo mi material (trabajo en parejas)**

Contenido matemático:

Objetivo de aprendizaje:

Distribución del contenido Equipo 1:

Equipo 2:

Equipo 3:

Equipo 4:

Evaluación grupal:

Evaluación individual:

Como cierre de este apartado, diremos que la adopción de estrategias de Aprendizaje Cooperativo por parte de los docentes requiere de un cambio en el papel del docente como figura central del aprendizaje y una profunda reflexión en cuanto a los motivos que lo llevaron a la docencia.

## Agradecimientos

A mi tutora, la Dra. Laura Echavarría, por su paciencia, apoyo y confianza.

A la Dra. Lourdes M. Chehaibar, por su entusiasmo y cariño.

A la Dra. Blanca E. Zardel, por haberme enseñado la importancia de mirar a los otros.

A la Dra. Norma Georgina Gutiérrez, por sugerirme el título adecuado para este trabajo y por el hermoso regalo de su amistad.

A la Dra. Elisa Saad, por hacerme sensible a la diversidad.

Al Dr. José Manuel Ibarra, quien tuvo siempre confianza en que podría llevar a cabo este proyecto.

A mis amigos y compañeros del Grupo de Aprendizaje Cooperativo del IEMS: Isabel de Castilla Juárez, Azael Morales y Ernesto López, porque el amor es el que nos ha mantenido juntos todos estos años, por escuchar y compartir ideas, por haber aprendido a mirarnos.

A mi amiga Ana H. Rodrigo, con quien discutí muchas de las ideas que están desarrolladas en este trabajo y que me acompañó en su elaboración, por haber estado y seguir estando, pese a todo, con su infinito amor.

A mis estudiantes del IEMS y de la Facultad de Ciencias, de quienes terminé siendo alumna: Iván Lechuga, Daniel A. Álvarez, Nadia Huerta, Noé Sánchez, Pamela Pérez, Jesús Enrique Santos, Rosita Mendiola, Alejandro P. Arriaga, Pável Flores, Felipe Maya, Jhonatan Zarco, Jessy, Bicho, Christian, Octavio, Úrsula, Guillermo Torres, Azu, Kasandra, Martha Cruz, Mariana Paulín, Fernando González, Ernesto Corona, Abigail, Citlali, Fernando Santana, Dafne Gallegos, Luis Fuentes, Martín Panting, Marcos Mata, Ricardo Villa, Miguel Centeno, Cynthia Itzel, Nidia E. Gómez, Thalía R. y tantos y tantas que se me escapan entre los dedos.

A mis compañeras y compañeros apasionados también por la educación y por la justicia social: María Esther Malacara, Alejandro Garciadiego, Ana Patricia Kuri, Alejandro Schmidt, Ángel Roque, Silvia Romero, Algebra Aguilar, Helena Lluís, Paloma Hernández, Noel Guerrero, Clara G. García, Jesús Valencia (EPD), Julio César Urbina, Meli Díaz, Marisa Miranda, Ximena Franco, Macbeth R., Alejandro Mondragón, José Luis Domínguez, Reyna Mondragón, Javier Valdéz, Karla E. Velasco y Eugenio Díaz Barriga.

A mi hermana Laura, mi madre Luchita (EPD), mi padre Víctor Fernando y mis hijos Luz Mariana Blaz y Víctor M. Rodríguez.

A los 43 maestros que siempre nos harán falta.