

SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LGEI: POLÍTICA EDUCATIVA

TESIS:

Reinserción en Educación Media Superior. Una mirada desde la política educativa en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

Que para obtener el Grado de
Maestra en Desarrollo Educativo

Presenta:

Cassandra Cabrera Ventura

Directora de tesis:

Mtra. María de Guadalupe Gómez Malagón

Ciudad de México, a 7 de noviembre de 2022

Índice

Introducción.....	3
Capítulo 1 Derecho a la educación y desigualdad educativa en la educación media superior mexicana.....	6
1.1 La gestión curricular y sus efectos en las trayectorias educativas de los jóvenes.....	6
1.2 El Derecho a la educación	9
1.3 Estrategias para combatir la desigualdad en la educación media superior en México	18
1.3.1 Programas sociales/educativos en México para el apoyo a la continuación de la escolarización.....	20
1.3.2 En búsqueda de justicia educativa y social	28
1.4 Alternativas educativas para “el regreso” que buscan contrarrestar la exclusión.....	32
1.4.1 Instituto de Educación Media Superior como política educativa.....	33
1.4.2 La reinserción escolar como forma de acceso al derecho a la educación	38
Capítulo 2 Claves metodológicas	40
2.1 El referente epistemológico para el análisis.....	46
Capítulo 3 Análisis	53
3.1 Viñetas de los participantes	53
3.2.1 Participantes de la Organización institucional	53
3.2.2 Participantes Docente-Investigador-Tutor	57
3.2 Categorización y subíndices	60
3.3 Análisis documental.....	75
3.4 Triangulación	87
Capítulo 4 Discusión	91
4.1 El papel de la educación y el currículum en la reinserción escolar.....	91
4.2 ¿Cómo se dan en la práctica los preceptos del proyecto educativo?	96
4.3 ¿Cómo impactan estas acciones en la gestión curricular que se relaciona con la reinserción escolar?.....	98
4.4 Una ruta alternativa.....	99
Capítulo 5 Conclusiones.....	102
Referencias	106
Anexo A.....	112
Anexo B	115
Anexo C	116

Introducción

El presente trabajo surge a partir de la realización de una investigación previa relacionada con el proyecto de vida de estudiantes del Instituto de Educación Media Superior y su vinculación con la deserción escolar (Cabrera, 2019). En dicha investigación se da cuenta de que los alumnos después de desertar, por distintas cuestiones, se reinsertaban a la escuela para culminar su meta de egresar del bachillerato, a pesar de hacerlo a destiempo. Este hecho llama la atención por la “facilidad” que tienen los estudiantes “irregulares” para regresar al plantel en condiciones favorables, pues en primer lugar no hay límite de edad para ingresar y reingresar, y en el caso particular de ser alumnos que anteriormente habían desertado se les toma en cuenta materias que ya habían cursado, también se les reasigna una beca de manutención y se les ofrece estar en una modalidad llamada estudiante independiente (siempre y cuando tengan un número específico de materias cursadas) en la cual el alumno puede ir cursando las materias de acuerdo a sus necesidades y tiempo, o en su defecto, puede volver a realizar un sorteo en el cual entra como estudiante nuevo en la matrícula del plantel, y por último, llama la atención que los alumnos del sistema escolarizado pueden cambiar de modalidad del escolarizado al semi escolarizado. Además, hay características interesantes que describen a los planteles del IEMS, como la de ser inclusivo, ya que se encuentran ubicados en zonas marginadas o en las periferias donde no hay oferta del nivel medio superior, lo que hace más fácil que los estudiantes de secundaria, que viven en zonas con las características anteriormente mencionadas, puedan retomar su trayectoria educativa y continuar en la preparatoria. Por otro lado, también pueden acceder estudiantes con discapacidades distintas y en ese sentido las evaluaciones se adecuan a cada caso, y no solo con las personas en tales condiciones, sino que también aplica con estudiantes neurotípicos que tienen dificultades con el aprendizaje y en su desempeño.

Dadas las condiciones anteriores de reingreso, es que hay interés en realizar un análisis a la gestión curricular y saber cómo estas oportunidades que se les otorgan a los alumnos son llevadas a cabo de acuerdo con proyecto educativo del IEMS. Para ello se piensa necesario realizar una indagación a partir de los preceptos que son base para el proyecto educativo, como lo son el derecho a la educación, la justicia social, la política educativa y los conocimientos y experiencias de los actores educativos en este contexto,

así como la política curricular que involucra la gestión curricular, es decir, las acciones que realizan los docentes y la organización institucional.

En el primer capítulo se desarrollan los temas de la gestión curricular y el derecho a la educación para dar cuenta de los posibles efectos que pueden impactar en las trayectorias educativas de los jóvenes estudiantes. Se ahonda un poco más sobre la construcción del derecho a la educación y sus principios plasmados en documentos rectores como la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en el Plan Sectorial de Educación y en la Constitución de la Ciudad de México. Consecuentemente, se retoma la historia del derecho a la educación en México, los progresos y desigualdades, por lo que este derecho ha sido cuestionado. Se indagan algunos programas sociales y educativos que se han promovido y ofertado para la continuación de la escolarización y los tipos de desigualdades que se desean superar. Se muestran políticas educativas que buscan justicia e inclusión en la educación escolarizada y se mencionan algunas alternativas de proyectos educativos específicos que tienen como objetivo contrarrestar la exclusión escolar, tal como lo es el Instituto de Educación Media Superior con la reinserción escolar.

El capítulo dos versa sobre las claves metodológicas que guiaron la parte empírica de esta investigación. Se muestra el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, la estrategia metodológica, el método y las técnicas utilizadas para desarrollar el trabajo, así como los análisis que se llevaron a cabo para dar cuenta de los resultados. Fue importante compartir en este capítulo los referentes epistemológicos que prácticamente son la base de la postura ética, pedagógica y política que se retomaron en este escrito; son la guía para hablar desde una postura que busca la inclusión, la justicia social y la democracia en la educación escolarizada.

En el capítulo tres se muestran los análisis basados en la recopilación de la información por medio de las entrevistas, la categorización y el análisis documental. Para esta parte se consideró importante realizar viñetas sobre los docentes entrevistados y el personal de la organización institucional, de tal forma que se pudiera comprender mejor el contexto desde donde se ubica cada actor educativo, y cuál es su postura dentro del instituto. En la última parte se muestra la triangulación entre de la información y la categorización, junto con los actores educativos que formaron parte de esta investigación.

Por último, están los capítulos cuatro y cinco donde se desarrolla la discusión y la conclusión del presente trabajo. En este sentido, la discusión comienza con una breve descripción sobre el contexto social, económico y político en el que la educación escolarizada está inmersa y cuáles son los objetivos que supuestamente quiere alcanzar relacionados con el derecho a la educación, la inclusión y la educación de calidad. Se tocan puntos como la relación que tiene el derecho a la educación con la gestión curricular, las ideas de meritocracia y el progreso en la educación, y qué tanto estas son efectivas en condiciones de desigualdad. Consecuentemente, se describen los ideales transformadores que el IEMS promueve en su proyecto educativo y se retoman los puntos que se consideran de inflexión para así llevarlos a la reflexión y al estudio de los procesos, las conductas e interacciones del IEMS entre sus actores educativos y se retoma el impacto de estas acciones en la gestión curricular que se relaciona con la reinserción escolar. Así mismo, se propone llevar a cabo una sistematización de los procesos que marca el proyecto educativo del IEMS para que la política curricular del instituto pueda brindar más y mejores resultados.

En las conclusiones se menciona que el IEMS, a pesar de contar con un proyecto educativo que persigue objetivos contrahegemónicos en el campo educativo y que permiten la promoción de la reinserción escolar, pareciera no cumplirlos por las dinámicas en las que los sujetos interactúan y se relacionan de acuerdo a su cargo, las creencias y los ideales que tienen los actores educativos sobre la educación y la institución educativa. Por último, se mencionan algunas tensiones entre lo que marcan los principios del proyecto educativo con las acciones de política educativa que se dan en la práctica educativa, de tal forma que se puedan reconocer áreas de oportunidad y procedimientos que faciliten la gestión curricular con los principios éticos y políticos del derecho a la educación que pueden dar paso a la reinserción escolar sin estigmas.

Capítulo 1 Derecho a la educación y desigualdad educativa en la educación media superior mexicana.

1.1 La gestión curricular y sus efectos en las trayectorias educativas de los jóvenes.

Comúnmente se tiene la concepción de que la escuela, como una de las instituciones con más antigüedad y una de las más visibles en la modernidad, es el espacio más grande dedicado a la socialización y distribución del conocimiento en la sociedad para satisfacer necesidades colectivas, las cuales se cubren en la actualidad por medio de la incorporación de los individuos al mundo laboral con el fin de trabajar para el progreso económico. La escuela, como una institución social, la cual ha sido capaz de poner en práctica la definición de educación forjada por la modernidad (Pineu, 2016), se relaciona con los valores, normas, comportamientos, rituales, roles, etc. que se conocen, transmiten y transforman dentro de las sociedades y grupos; dan ciertos marcos de actuación y comprensión de la vida social (Cabruja, 2003). Al mismo tiempo, también generan efectos sobre las personas, respondiendo a funciones del control social, organizando y estructurando las relaciones sociales que a su vez limitan las actividades y comportamientos de sus integrantes.

El currículum forma parte de esta estructura y de la institución escolar, ya que, de acuerdo con Gimeno (2010) este determina lo que pasará en las aulas y entre los docentes y los estudiantes; es un instrumento potente para la transformación de la enseñanza y es inmediato por la función que permite orientar al profesorado. De esta forma, el currículum proporciona un marco para que el profesor desarrolle nuevas destrezas relacionadas con conceptos del conocimiento y del aprendizaje (Stenhouse, 1991) con el objetivo de formar individuos que posean habilidades y capacidades que les permitan integrarse al mundo laboral y/o continuar con el académico, lo que permite que el currículum, además de facilitar y estimular el proceso de aprendizaje y desarrollo de alumnos y profesores, también se vincula con los cambios sociales y culturales que se gestan fuera de la escuela debido a que la educación es apreciada como un factor para responder a las necesidades del mercado laboral (Gimeno, 2010).

Ya hace tiempo que los economistas han relacionado la educación con la productividad y el desarrollo, por lo que el pensamiento sobre curriculum alude a la

relación del sistema educativo con las políticas económicas (Apple, 1986; En Gimeno, 2010). El Estado, al contemplar a la educación como proyecto político en las sociedades democráticas, en teoría, asume la realidad para definir ciertos objetivos o metas y poder lograr la sociedad del futuro que se desea –sobre todo el económico-, de tal manera que parte de las fortalezas del presente y también de las debilidades para así planear estrategias que compensen las desventajas diagnosticadas.

Estas tareas relacionadas con la administración educativa, de la cual emerge el campo de la gestión educativa y, por lo tanto, curricular, surge en EE. UU. durante los años sesenta, en Reino Unido en los años setenta y en América Latina en los años ochenta, adquiriendo distintos matices en cada región, sobresaliendo el carácter técnico instrumental asociada a los resultados y al direccionamiento de la perspectiva clásica anglosajona (Tello, 2016). De acuerdo a Tello (2016) la introducción de tal temática de gestión educativa en Latinoamérica comenzó desde una perspectiva crítica liberal que intentaba evaluar en términos de costo-beneficio y posteriormente se desplegaron objetivos relacionados al impacto, logros, rendición de cuentas y la legitimación de la inversión social en forma de dinero, esfuerzo y tiempo.

La predominancia del discurso económico en la educación ha impactado en rubros de la vida política y social, y, por lo tanto, a la aceleración de apostar en el crecimiento y la integración económica mundial para alcanzar el desarrollo por medio de los procesos educativos, ajustándose a una lógica de competencia, productividad, inversión y rendimientos (Jarquín, 2021). Además, en países en vías de desarrollo como México, la falta de sociedades democráticas concurrentemente muestra relaciones de poder asimétricas que representan a un conjunto de acciones direccionadas a conservar el poder y aprovecharse de ello (Torres, 2020). En este sentido, los programas, proyectos y procesos educativos a nivel político pueden sufrir ciertas modificaciones que pongan en desventaja al sector más vulnerable de la sociedad; es decir, pueden incrementar las desigualdades en lugar de atenuarlas, situación que produce injusticias en los resultados de las trayectorias educativas, impactando también en la cognición de las personas y en las situaciones laborales.

La trascendencia política y social del currículum y su gestión afecta directamente al derecho, a la educación y a los requerimientos para cumplir las condiciones de inclusión social y educativa en una sociedad contemporánea. La gestión y su práctica en educación, específicamente la curricular, se despliegan desde el Estado, en las políticas educativas,

tanto a nivel macro político como el micropolítico, impactando distintos ámbitos que van desde la infraestructura, los presupuestos, los materiales, hasta las diferencias en la oferta de conocimiento, como los distintos tipos de bachilleratos. Por ello es importante comprender que hablar de gestión curricular comprende retomar una posición pedagógico-política y un conocimiento flexible hacia las subjetividades de las personas, el entorno y la realidad institucional (Tello, 2016), ya que un proceder no ético en la gestión curricular puede dar pie a injusticias que se direccionan hacia ciertas poblaciones que ya viven desigualdades sociales.

De acuerdo con Plá (2016) se estudian en menor grado las complejidades de los contenidos curriculares como problema de justicia social o se concentran en la relación calidad educativa y resultados de aprendizaje prescritos por organismos internacionales e institutos de evaluación a nivel nacional, dejando de lado la *“problematización de los tipos de conocimiento que se prescriben y observan en los procesos de exclusión simbólica”* (Plá, 2016, p.55). De esta forma, el currículum puede legitimar las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales hegemónicas, acrecentando la injusticia curricular (De la Cruz, 2016) y cognitiva (Boaventura 2006 y Tenti 2008), ya que determina, en gran parte, las oportunidades de insertarse en el ámbito laboral, pues los mejor “preparados” y los que tengan mayores credenciales serán los que probablemente accedan a un trabajo con mayores derechos sociales, a diferencia de un estudiante que solo tenga una carrera técnica o que solo haya podido culminar el nivel medio superior. Desafortunadamente, en el contexto actual, la relación entre juventud-estudio-trabajo se caracteriza por la vulnerabilidad y la tendencia a la exclusión social, por lo que los jóvenes requieren vencer las numerosas barreras para llegar a tener oportunidades en materia de trabajo, la continuación de los estudios, de justicia social y de necesidad económica.

El impacto del currículum en las vidas de los estudiantes es de gran importancia, pues puede definir los proyectos personales, educativos y laborales de los estudiantes, viéndose reflejado en las oportunidades económico-sociales a las que podrían (o no) tener acceso. Pero además de los proyectos educativos que se gestan desde el currículum, se tiene la oportunidad de facilitar el desarrollo de sus capacidades centrales de los estudiantes para que por medio de estas ellos puedan denunciar injusticias, proteger y exigir protección de sus derechos; que se tenga conciencia y respeto por la dignidad humana (Nussbaum, 2012).

El neoliberalismo ha reconfigurado la función de la educación, de los procesos de escolarización y del propio currículo, afianzándose en los principios de libertad individual y competencia, privilegiando al mercado económico “libre” regulado por la oferta y la demanda. Lo anterior ha provocado un debilitamiento de los sistemas democráticos, trayendo consigo, sistemas autoritarios y facilitado prácticas racistas, las cuales atentan contra cualquier intento de dignidad e intelectualidad (Giroux, 2008). Así mismo, aunque la segregación social ya no es una norma, el neoliberalismo propicia la separación entre clases sociales, debido a que los estudiantes con mayores desigualdades asisten a escuelas públicas y los que tienen mayores capacidades económicas y también culturales, asisten a las escuelas particulares debido a su competitividad y mejores resultados de acuerdo con las pruebas estandarizadas y a los mandatos del mercado.

Debido a que la educación tiene un carácter hegemónico del modelo neoliberal y que este exige adoptar ideologías y perspectivas epistemológicas desde los países centrales, es que se requiere crear resistencias por medio de una cultura contrahegemónica que pueda favorecer a los menos favorecidos, con frecuencia marginados o excluidos de los sistemas educativos y sociales y de la participación democrática (Connell, 2002; en De la Cruz, 2016).

Al promover el estudio, análisis y reflexión para que los currículos puedan ser más justos y acordes a las situaciones de los entornos escolares, internos y externos, también se promueve el acceso a los derechos educativos y a otros derechos humanos esenciales que facilitan la transición de los estudiantes en el ámbito educativo y la movilización al ámbito profesional, sobre todo en entornos desiguales. Para ello es necesario retomar los preceptos que fundamentan los derechos relacionados con la educación y a otros derechos que se vinculan con el bienestar de las personas en un Estado democrático.

1.2 El Derecho a la educación

En el escenario internacional el Derecho a la Educación (DE) se ha convertido en un referente esencial para promover y evaluar las obligaciones fundamentales de los

Estados miembros de la UNESCO con respecto a la educación, de forma tal que el DE sea un derecho de los individuos y un derecho humano que potencie el desarrollo de la persona. El derecho educativo, entonces, es considerado como un derecho clave; *“no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación”* (Latapí, 2009, p.258). La implementación de compromisos internacionales referentes a la educación como derecho fundamental, tal como se constituyó en el Marco de Dakar del año 2000, significa integrar también los derechos humanos en toda política educativa y en todos los niveles educativos (Tomasevski, 2004), de modo que los gobiernos tengan la capacidad de traducir lo normativo a la realidad.

El derecho a la educación, como expresión de un proceso civilizatorio orientado a mejorar su justiciabilidad y exigibilidad ha sido resultado de luchas sociales, políticas e ideológicas de resistencia que surgen en México en el siglo XIX a partir de corrientes de pensamiento libertario, el cual confrontaba a las corrientes científicas provenientes de Europa y Estados Unidos que tenían como base concepciones innatistas, es decir, se pensaba que había grupos sociales que no podían alcanzar niveles “superiores” de civilización y conocimiento. Durante este periodo, Simón Rodríguez (maestro de Simón Bolívar) anticipa la responsabilidad del Estado en la educación y declara que la educación es un instrumento poderoso de transformación individual y social, defendiendo la educación de las personas originarias de África y América. A la par, había defensores de la educación, pero con un propósito colonialista, pues su aspiración era alcanzar niveles similares a las naciones europeas; prácticamente sus metas eran racistas, ya que su transformación civilizatoria excluía a los indígenas y a los negros, pues se les consideraba como seres salvajes (Vázquez, 2008).

La primera vez que la educación apareció en la Constitución mexicana como parte de un conjunto de “derechos del hombre” que fundan la república, en el texto de 1857, fue en el Art. 1º: “El pueblo mexicano reconoce que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales”, y entre esos derechos se menciona el de la libertad de enseñanza: *“Art. 3o.- La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio y con qué requisitos se deben expedir”* (sic) (Tena, 1999:607; En Aboites, 2012). Pero la consecuencia de que no había esclarecimiento en aquel tiempo sobre la accesibilidad a la educación para todos y que

fuera garantizada por la sociedad y el Estado, tuvo un alto costo. Todavía, a finales del siglo XIX menos de diez por ciento de la población podía leer y escribir, pero el contenido se desvió hacia un orden religioso, pues Benito Juárez (UNAM, 1981; En Aboites, 2012) menciona que aprendían y escribían sobre catecismo.

Sin embargo, fue para finales del siglo XIX y comienzos del XX que se establecieron acuerdos sociales que planteaban la necesidad de fincar los derechos y la igualdad para todos, por lo que se realizaron acuerdos políticos donde el Estado se veía obligado a incluir derechos específicos para las mayorías, a pesar de que las concepciones conservadoras no dejaron de estar presentes, incluso en las declaraciones internacionales. En el caso mexicano, los derechos a la tierra, laborales y el derecho a la educación se convirtieron en pilares fundamentales de la construcción de un Estado que de cierta forma pudo ofrecer estabilidad al país, incluyendo a las clases trabajadoras. De esta forma, para 1934 el artículo tercero estableció una versión radicalmente nueva para el derecho a la educación: la laicidad y gratuidad de la enseñanza básica (Aboites, 2012). En este artículo se declara abiertamente el papel protagónico del Estado y limita la instrucción privada, así como la presencia de intereses religiosos y comerciales; incluso, se determina que la educación oficial será socialista, pues se deseaba tener una sociedad igualitaria en lugar de una donde la riqueza se concentren en los grupos más privilegiados; de alguna forma las organizaciones de campesinos, obreros y sectores populares se convertían en actores principales.

En 1946 el presidente Ávila Camacho decidió suprimir el adjetivo de “socialista” del artículo Tercero, siendo parcialmente aceptado por los sectores populares, pues a cambio solicitaron y lograron que se incluyera la gratuidad universal. El derecho a la educación se llega a concretar después de la creación de la Secretaría de Educación Pública y el aumento sustancial de los recursos para el sector educativo. Para la década de los años 50, comienza la ampliación del sistema escolar, se duplica el número de escuelas y profesores y se otorgan libros gratuitos, lo que progresivamente propició el aumento el número de estudiantes, sobre todo a partir del Plan de Once Años impulsado por Jaime Torres Bodet.

Para este periodo la educación se convierte en un patrimonio social impulsado por la Constitución, la cual responsabiliza al Estado de su implementación y a un magisterio comprometido para cumplir con la promesa de un futuro para millones de niñas, niños y

jóvenes. Desafortunadamente, el crecimiento que se había dado en educación se vio afectado por la crisis económica, el corporativismo, la burocratización y el autoritarismo que desintegraron el propósito social del desarrollo, generando la crisis social de 1968, pero provocó la movilización estudiantil para propiciar un aumento en la matrícula universitaria y sindicalización de los trabajadores universitarios.

En la década de los años ochenta el gobierno De la Madrid acepta la política económica del Fondo Monetario Internacional y se lleva a cabo un reajuste en los gastos del gobierno, lo que provoca reducción significativa de la matrícula de educación básica y disminuye el crecimiento de otras modalidades educativas. Las nuevas agendas propuestas por las confederaciones patronales de México descentralizaron y ampliaron la red de educación privada y empresarial, y la revisión y planes de estudio, en donde se incluyen contenidos relacionados con la moral y la religión, tanto en escuelas públicas como en privadas. En 1992 se realiza otra modificación al artículo Tercero y se aprueba la Ley General de Educación que norma la descentralización, la evaluación y creación de escuelas privadas.

Pareciera que la educación se mueve cada vez más hacia un ámbito privado, pues en el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) se establece y regula favorablemente la participación de inversionista y empresas en educación, favoreciendo la práctica y la teoría de la educación como algo privado (Aboites, 2007). Posteriormente, se obliga a México a llevar a cabo recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) al tramitar su ingreso y debe llevar a cabo cambios en materia educativa relacionados con evaluaciones y estímulos internacionales en escuelas públicas a nivel básico y medio superior.

Para 1993, el artículo Tercero Constitucional sufre cambios en donde desaparecen las limitaciones que existían sobre la participación educativa de particulares, las empresas y la Iglesia, por lo que la responsabilidad del Estado se vuelve ambigua, a pesar de pronunciarse a favor del derecho a la educación, por lo que la educación privada comienza a llenar ese espacio. Las resistencias sociales surgieron desde el comienzo de los años ochenta que, si bien no reivindicaban el derecho a la educación como tal –pues sus luchas iban más hacia la defensa del salario y de los presupuestos para las universidades-, defendían el acuerdo social que sustentaba las posibilidades de ejercer ese derecho por medio de huelgas y manifestaciones, sin embargo, el gobierno no demostró interés ni

cambios estructurales para atender las peticiones de las universidades públicas y los sindicatos.

A mediados de los años noventa, la rebelión zapatista, en 1994, se moviliza y demás movimientos comenzaron a centrarse en el tema del derecho a estudiar debido a que el incremento de jóvenes rechazados de instituciones públicas iba en aumento. También se cuestionaban los distintos tipos de instituciones, pues no era lo mismo salir del bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México o del Instituto Politécnico Nacional que egresar de una universidad tecnológica o estatal.

“Esta era una respuesta a la creciente diferenciación entre instituciones que provocaron las políticas impulsadas por los organismos internacionales y las de financiamiento. La consecuencia fue que un grupo reducido de instituciones podían ofrecer a los estudiantes niveles buenos y hasta excelentes de formación, mientras que en otras muchas prácticamente estaba asegurada una educación deficiente.” (Aboites, p.378)

Desde el periodo presidencial de 1994-2000 ocupado por Ernesto Zedillo, ya se planteaban políticas basadas en el Programa para la Modernización Educativa (PME) que se venían implementando desde el sexenio de Carlos Salinas de Gortari que abarca de 1989 a 1994 (Villa, 2013). Esto tuvo mayor impacto tanto en la educación superior como en el nivel medio superior (EMS) debido a que el currículo nacional no apelaba a una dimensión cívica o de socialización de valores, *“sino a una lógica economicista de la educación, fundamentada en la productividad del trabajo”* (Jarquín, 2021, p.75).

Esto afectó directamente a poblaciones marginadas como los indígenas, los afrodescendientes, los pobres, las mujeres y personas de las periferias. De igual manera, la llegada de nuevos modelos institucionales y pedagógicos empobreció todavía más el ejercicio del derecho a la educación, pues la escolarización se redujo a la capacitación intensiva para el trabajo y los docentes instructores eficientes en la especialización de habilidades concretas. Según Aboites (2012, p.380) la introducción de las competencias en el ámbito educativo *“favorece el desplazamiento de una formación profesional que incluye destrezas indispensables, elementos científicos, humanistas y técnicos, así como filosofía y arte”* que proporciona herramientas para la participación democrática del proceso educativo.

Dentro de las iniciativas que reflejan la hostilidad en la visión empresarial-neoliberal que ha ido adoptando el derecho a la educación, la evaluación es claramente una de las que mayores efectos han tenido en el cumplimiento de este. Por ejemplo, una acción específica fue la implementación del examen único a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) desde 1995 en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. El objetivo principal de su creación radicó en lograr una coordinación interinstitucional para atender de forma conjunta y transparente la demanda de la educación media superior. En este proceso, todos los aspirantes realizan un mismo registro y de forma “igualitaria” se evalúa sus habilidades y conocimientos. Y con el fin de garantizar la imparcialidad de dicho concurso, COMIPEMS a través de un acuerdo encomendó al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) la elaboración y calificación del examen que realiza el concurso.

A pesar de que con estos acuerdos se busca tener una cobertura más amplia y “justa” en el nivel medio superior, este resulta insuficiente e inadecuado, pues en realidad las diferencias en conocimiento y aprendizaje no pueden ser totalmente medidas por reactivos de opción múltiple que ofrece el examen. El proceso de selección es más bien una implementación económica y objetiva, pero no beneficiosa para la comunidad escolar perteneciente a este nivel educativo, pues además de servir para justificar el rechazo de miles de adolescentes participantes, permiten canalizarlos a las opciones técnicas que pocos demandan, por lo que hay deserción debido a que la asignación no está en su primera opción.

El uso de los exámenes provocó movilizaciones intensas enfocadas en reivindicar el derecho a la educación. Los padres y madres de familia accionaron y mandaron su queja a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH), a lo que la CNDH respondió: *“el derecho a la educación implica solamente la realización y calificación no discriminatoria del concurso de selección correspondiente”* (CNDH, 1997, P. 5), es decir, el derecho a la educación básicamente radicaba en la presentación del examen. Esta situación *“refleja la ambigüedad de la lógica neoliberal, la cual insiste en reivindicar discursivamente el derecho a la educación, pero al mismo tiempo lo concibe como algo que puede estar separado de la responsabilidad del Estado y de su concreción obvia que significa el acceso y permanencia en una escuela.”* Aboites (2012, p.383)

En la actualidad, la cobertura y obligación de la educación ya abarca hasta el nivel universitario, pero no fue hasta el 2012 que se aprueba la obligatoriedad en la educación media superior (Diario oficial de la Federación, 2012). Ahora, el derecho a la educación, el cual se fundamenta en la Constitución de 1917 en su artículo tercero, en su discurso específica que además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica, se impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior, separándose la educación básica y la educación superior.

En el caso particular de la Ciudad de México, el artículo 8 de su constitución menciona que se impartirá educación en todas las modalidades y niveles, en los términos y condiciones previstas en la Constitución Política de México y leyes en materia, lo que implica que será laica, gratuita, inclusiva, intercultural, pertinente y de calidad. Además, todas las personas tienen derecho a la educación en todos los niveles, al conocimiento y al aprendizaje continuo. Para ello habrá acceso igualitario y una formación adecuada a la edad, las capacidades y necesidades específicas, por lo que se garantiza su permanencia independientemente de su condición económica, étnica, cultural, lingüística, de credo, de género o de discapacidad. Se asume a la educación como un deber primordial y un bien público indispensable, que la responsabilidad de su cumplimiento se comparte con las autoridades, el personal docente, las familias y demás actores educativos (Constitución de la CDMX, 2020, pp.10-11).

Si bien, se han hecho esfuerzos implementando reformas, propuestas de programas, proyectos y modelos educativos que intentan mejorar las condiciones educativas como lo marca en los documentos rectores y ampliar oportunidades para acceder a los niveles educativos obligatorios, todavía existen problemas considerables en el tránsito, la permanencia y la conclusión, además de los déficits en aprendizajes y en materia de inclusión. En esta búsqueda y acción por promover mejores oportunidades educativas y sociales, es que se otorga la obligatoriedad de la educación media superior a la población, como una respuesta justa a la demanda social, y como avance para enfrentar y erradicar la desigualdad y la pobreza.

De esta forma, como expresión de la política educativa de la administración actual en México, el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2020-2024 privilegia el derecho a la educación de los jóvenes al establecer objetivos prioritarios dirigidos a la educación media superior obligatoria por medio de sus objetivos 1 y 4:

El objetivo 1 se refiere a garantizar una cobertura universal de la educación media superior que proporcione una educación equitativa, intercultural, integral e inclusiva para adolescentes para el periodo de 2021-2022. Menciona que para lograrlo es necesario desarrollar estrategias, programas y acciones regionales y locales orientadas a romper las barreras de acceso para mejorar las condiciones de aprendizaje y de vida, por lo que se plantea impulsar medidas a favor del ingreso, tránsito, participación y permanencia en el sistema educativo a partir del otorgamiento de becas y alimentación para los grupos históricamente discriminados con el propósito de alentar la culminación de los estudios (PSE, 2020. Pág. 204).

El objetivo 4 propone garantizar que los materiales didácticos, la infraestructura, su mantenimiento y las condiciones del entorno sean óptimas para contribuir a los fines de la educación que tienen que ver con el proceso de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo nacional. Para ellos se plantea llevar a cabo políticas educativas eficaces, organizadas y consistentes en las escuelas y salones de clase (PSE, 2020. pág. 208).

Lo anteriormente descrito corresponde a la planeación y al discurso que propone la actual política educativa en México, sin embargo, y desafortunadamente, a tres años del gobierno de la llamada “*cuarta transformación*” (4T) estos objetivos educativos no han correspondido totalmente con la realidad en términos de cumplimiento educativo (Senado de la República, 2021) A pesar de que ha habido incremento y variedad en la oferta de la educación media superior a lo largo de los años, esta suele ser de baja calidad, pues no es suficiente en términos de cobertura y suele propiciar abandonos tempranos (Solís, Rodríguez Rocha y Brunet 2013, y 2015, Weiss 2012, Ramírez, 2015).

La deserción escolar, por ejemplo, ha sido uno de los grandes problemas en la EMS, por ello también ha sido uno de los más estudiados. Regularmente, los factores que son analizados respecto de la deserción van desde las causas individuales, que abarcan propósitos, compromiso, experiencias y la voluntad de abandonar en sí los estudios (Tinto, 1992), factores estructurales como la pobreza del hogar (Haveman, 1995; En Ogarrio, 2012), características escolares como calidad, acceso y oportunidades (Escudero, 2005; Freire, 1997, p. 42; Román, 2013); capital cultural (Bourdieu, 1997; Tenti, 2008) y política organizativa (Román, 2013), hasta expectativas de los padres con respecto al logro educativo de sus hijos (Marjoribanks, 2002).

Cuando se habla de deserción escolar, se hace referencia a un fallo en el sistema educativo, pero también a uno social por las graves consecuencias que tiene el sujeto en adaptarse a las crecientes exigencias laborales, lo que puede resultar en mayor exclusión. El rol del sujeto (en este caso el estudiante) en este proceso sobresale, pues en cierta forma se entiende que comparte esta decisión. Sin embargo, es uno de los actores principales a los que con mayor frecuencia se les mira como una imagen negativa ante la sociedad, pues en muchas ocasiones pareciera que la decisión de dejar la escuela solo se vincula con la falta de voluntad. Este estigma puede afectar su autoestima y confianza para mejorar en el futuro, a pesar de que existen los otros agentes involucrados y responsables en el proceso de la educación y en específico en el de la deserción: docentes, padres y madres de familia, autoridades educativas, etc.

Algo imprescindible que se podría cuestionar es: ¿Salen los alumnos del sistema escolar o más bien es el sistema social quien expulsa a sus alumnos? Freire (1997, p.42), en el contexto brasileño, dice:

“En primer lugar, me gustaría oponerme al concepto de deserción. Los niños pobres brasileños no desertan de la escuela, no la dejan porque quieren. Los niños de los sectores populares brasileños son expulsados –no, obviamente, porque esta o aquella maestra, por una cuestión de pura antipatía personal, expulsa a estos o aquellos alumnos o los reprueba-. Es la estructura misma de la sociedad la que crea una serie de situaciones de las cuales parece imposible salir, y de dificultades, unas ligadas a otras, de lo que resultan obstáculos enormes para los niños pobres no solo para llegar a la escuela, sino también para, cuando llegan, permanecer en ella y en ella hacer el camino al que tienen derecho.”

La mayoría de los análisis suelen enfocarse precisamente en algunas de las instancias y agentes más cercanos al fracaso: la *individualización* (fracasan los estudiantes, no el sistema escolar), su *privatización* (si un alumno no ha logrado los rendimientos esperados, él es el primer y casi exclusivo responsable) y la *atribución de culpas a las víctimas* (falta de capacidades, de motivación o de esfuerzo) (Escudero, 2005). Un ejemplo claro se encuentra en el resumen ejecutivo de PISA 2012 (OCDE, 2016, p. 5):

“Demasiados alumnos en todo el mundo están atrapados en un círculo vicioso de bajo rendimiento y desmotivación, que los hace seguir sacando malas notas y perder aún más su compromiso con su escuela”.

Desafortunadamente, ciertas alternativas no van más allá de reclamar más que esfuerzos a los estudiantes, proponer su marginación del sistema porque, como suele afirmarse, no pueden o no están dispuestos a involucrarse en el estudio, cumplir con los cursos, “dar el ancho”.

Los factores que se involucran con la deserción escolar son vastos, sin embargo, en la presente investigación se destacan los que tienen que ver con los factores externos al estudiante, es decir, factores estructurales que tienen efectos directos en la deserción escolar, como lo es la pobreza, la marginalización y el bajo ingreso económico familiar. De esta forma, se evita señalar a los jóvenes y se intenta ir más allá de simplificar la deserción a una cuestión individual, psicologizante o que toma como partida que el desarrollo de habilidades o capacidades, como la de ser tolerante a la frustración o ser resilientes, es la única forma de combatir la deserción.

1.3 Estrategias para combatir la desigualdad en la educación media superior en México

En la actualidad, la Educación Media Superior es el máximo filtro para continuar los estudios de Educación Superior en México. El informe 2021 de *“Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021”* de la Secretaría de Educación Pública indica que para dicho ciclo escolar la tasa de deserción escolar en la EMS alcanzó 10.8%. En términos de eficiencia terminal en EMS de la República Mexicana es de 66.7%, mientras que la Ciudad de México tiene una tasa de 58.3%, lo cual resalta la importancia de implementar iniciativas que prevengan y combatan la deserción escolar; el hecho de ser excluido del sistema educativo, de no tener la oportunidad de acudir a una institución educativa o tener que abandonarla, no solo afecta notablemente la vida escolar de los jóvenes, sino también la vida pública y la relación con los otros, pues la serie de retos sociales, económicos y políticos que impactan su vida se vuelve todavía más compleja.

La desigualdad en el ámbito educativo en México, no es una cuestión únicamente de poder adquisitivo, sino que es mucho más grave, pues la desigualdad educativa implica

cuestiones que van desde el ingreso a la escuela, la permanencia, la inclusión en los aprendizajes, la homogeneidad en las aulas, hasta la gestión e implementación del currículum. Teresa Bracho (2019) menciona que es un problema que también impacta de forma social y cognitiva en la vida de las personas:

“la desigualdad es un ordenamiento sociocultural que se ha convertido en parte de la vida de todos los mexicanos [y que es importante estudiarla] porque reduce la capacidad y funcionamiento de las personas, reduce su salud, afecta su amor propio y sentido de identidad, y limita los recursos para actuar y participar en el mundo.” (p.19)

Hay distintos programas impulsados desde las políticas educativas que tratan de contrarrestar las desigualdades sociales para que los estudiantes puedan continuar y ejercer su derecho a la educación. Algunos de ellos están directamente relacionados con la superación de esta desigualdad educativa, como por ejemplo lo fueron: el Programa Escuelas de Tiempo Completo y Programa para la Inclusión y Equidad Educativa. Otro ejemplo es el programa “Oportunidades”, que se implementó en otras administraciones con el objetivo de ampliar las oportunidades educativas, reducir desigualdades e impulsar la equidad para estudiantes de educación media superior. Sin embargo, su funcionamiento no fue del todo claro, pues hay cuestionamientos respecto a si fueron programas enfocados en promover la equidad o promover la excelencia académica (Troncoso, 2008), cuestión que pone en duda sus propósitos de mitigar las desigualdades socioeconómicas.

Otro tipo de programa social son las becas, de las cuales se ha creído que como la acción más efectiva para combatir las desigualdades sociales, económicas y estructurales en la educación pública. La población a la que principalmente va dirigida es a estudiantes con características relacionadas con la pobreza y la desigualdad social. De acuerdo con Miller (2012), estas políticas nacen después de la posguerra. Algunos países decidieron adoptar esquemas de políticas sociales que se orientaron bajo la premisa de una adquisición progresiva de derechos sociales con la redistribución igualitaria de oportunidades, y así llegar a tener una integración social junto con el desarrollo económico. De esta forma, la intervención del gobierno “neutralizaría” los efectos de clase a largo plazo y posibilitaría un avance en la igualdad social. Para el caso de la educación, la desigualdad se aborda *“como producto del efecto diferenciado en las probabilidades de acceder a mejores y más altos niveles educativos en función del origen social.”* Miller (2012, p. 22) El propósito de esta intervención pública fue disminuir este

efecto de origen, es decir, ubicar a los individuos en una situación semejante para la competencia y poder disminuir al máximo la desigualdad.

Para este momento, el planteamiento resultaba congruente con los valores de la sociedad moderna de justicia y libertad. En las décadas de los años sesenta y setenta, se suponía que los efectos de clase podrían ser neutralizados de tal forma que los efectos de escolarización darían paso a un avance significativo en materia de igualdad social, pues por medio de la educación se podría aspirar a una mejor calidad de vida, es decir, mejores ingresos económicos y estabilidad social. Así, las desigualdades subsecuentes se tomarían como “normales” del funcionamiento social, debido a que no tendría vinculación con la herencia de los privilegios sociales, sino con las cualidades individuales. Ya para la década de los años 80, la lógica neoliberal sustituyó la iniciativa de acceso universal al bienestar social, lo cual implicó anteponer la asistencia social (Domingues, 2009; En Miller, 2012). *“Al separar la “prestación” de un servicio con la adquisición de un derecho, se reduce a una suerte de asistencia social y de contención a la exclusión social.”* (Miller, 2012).

Para el caso específico de la educación, la distribución de oportunidades educativas constituye un problema social, político, administrativo y también pedagógico debido al vínculo que guarda con la organización de miembros de una sociedad, con la posibilidad de construir opciones y transformaciones en su entorno y sobre todo para acceder a otros bienes y poder hacer valer derechos esenciales. En una sociedad tan compleja como la actual -que promueve la erradicación de la desigualdad- es necesario accionar desde varios espacios públicos y políticos en los que pueda haber programas y proyectos sustanciales, acciones gubernamentales y de la acción social que, efectivamente, aporten a la mejora de la calidad de vida de las personas; la educación es uno de ellos.

1.3.1 Programas sociales/educativos en México para el apoyo a la continuación de la escolarización.

En México, se han puesto en marcha distintos proyectos enfocados en el apoyo a los estudiantes y sus familias en diferentes ámbitos como el económico, la salud y la

cobertura escolar para una educación de calidad, con el fin de sostener las trayectorias escolares. Sin embargo, es sabido que en países en vías de desarrollo como lo es México, donde los escenarios son tan cambiantes en relación con la ciencia, la tecnología, estructuras económicas y sociales, es que se hacen todavía más importante la implementación de diversas estrategias como acciones de política educativa que contrarresten las desigualdades y amplíen las posibilidades para que todas las personas, de cualquier edad, puedan culminar la educación básica y continuar con la educación superior.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), por ejemplo, es un organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública que brinda servicios de educación básica en localidades marginadas a lo largo del país. De esta forma, se ha logrado el alcance a poblaciones de grupos específicos como la población infantil agrícola, la migrante y los niños que viajan con sus padres en compañías circenses. Uno de los ejes rectores de los modelos educativos que utiliza el CONAFE ha sido la educación comunitaria, el cual promueve la participación y organización de las localidades.

Por otro lado, los Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes o PILARES, por sus siglas, son un programa de la Ciudad de México enfocado en garantizar el derecho a la educación gratuita, laica, incluyente, diversa y a erradicar el rezago educativo, particularmente de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, para que puedan lograr una vida plena. La población a la que va dirigida este programa es la que reside principalmente en barrios, colonias y pueblos con bajos o muy bajos Índices de Desarrollo Social, de tal manera que favorezca la inclusión de personas que han abandonado los estudios.

Otro proyecto que promueve la educación escolarizada de forma inclusiva es el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, que desarrolla y brinda los servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria; y que facilita la formación para el trabajo. El INEA está fundado en el autodidactismo y la solidaridad social, mediante programas educativos acordes a las necesidades de una población específica, enfocándose principalmente en la atención educativa para adultos. Este instituto promueve la educación para toda la vida, pues permite que personas que en algún momento no

podieron ingresar a la escuela cuando eran jóvenes, lo puedan hacer después de tiempo, a pesar de que esto pareciera muy alejado de su realidad.

Por último, también es importante considerar programas como el de Educación sin Fronteras, el cual fomenta la participación activa de los diferentes sectores de la sociedad para construir un mundo más justo, equitativo y solidario para las personas migrantes que por distintos motivos se ven obligados a atravesar el país o quedarse en él. Este programa es parte de la Estrategia del INEA para brindar atención educativa a personas migrantes, ya sean connacionales, retornados o repatriados, solicitantes de la condición de refugiados, refugiados, beneficiarios de protección complementaria o extranjeros viviendo en México.

Como se había mencionado anteriormente, las becas son parte de las acciones de política educativa que tratan de reducir la exclusión social. Por ello, la administración actual, además de continuar con los proyectos antes mencionados, echa a andar, a través de la coordinación nacional de becas para el bienestar, el programa de becas. Este se enfoca en fortalecer una educación inclusiva y equitativa hacia la población que se encuentre en situación de pobreza o condiciones de vulnerabilidad. La misión principal de estas becas es:

“contribuir a la protección del Derecho a la Educación y al Desarrollo Humano, disminuyendo el nivel de deserción escolar, mediante el otorgamiento de becas educativas a las y los niños y jóvenes que se encuentren inscritos en escuelas públicas y que vivan en una situación de vulnerabilidad.” (Coordinación Nacional de Becas, 2021)

Las becas tienen cuatro modalidades de apoyo que se adecuan a distintos niveles educativos.

1. Beca Educación Media Superior

Benito Juárez: Alumnas y alumnos que cursan la Educación Media Superior en instituciones públicas de modalidad escolarizada.

2. Beca Educación Básica

Bienestar para las familias: Familias en condición de pobreza y con integrantes que estudian en educación inicial, preescolar, primaria o secundaria, menores de 15 años.

3. Beca Educación Superior

Jóvenes construyendo el futuro: Alumnas y alumnos en condición de pobreza o vulnerabilidad, que viven en zonas con altos índices de violencia, así como a estudiantes de origen indígena y afrodescendientes, que estén inscritos en alguna institución prioritaria de Educación Superior del Sistema Educativo Nacional.

4. Elisa Acuña: Apoya a estudiantes, egresados y docentes de instituciones públicas de Educación Superior, para que continúen su profesionalización en igualdad de condiciones.

Ahora, ¿realmente estas becas están cumpliendo con su propósito? De acuerdo con Miller (2012), ni la continuidad, ni la permanencia, ni la misma titulación cumplen, en sí mismos, los propósitos de equidad que busca la educación porque no asegura que al tener las credenciales se pueda tener unas mejores oportunidades laborales ni una mejor calidad de vida. Lo que sí muestran son avances en los propósitos redistributivos de la oportunidad educativa, es decir, la oportunidad de estar en la escuela y recibir la beca, pero no son sinónimos con la equidad, ni con la disminución de la desigualdad, pues como lo menciona Miller (2012) estas son de corto alcance, por lo que se cuestiona si realmente estos programas compensatorios procuran la disminución de la desigualdad.

Si en los programas de becas sostienen que los ritmos escolares sean los mismos y que la rigidez de los currículos continúen, esto solo representa que las becas podrán tener un efecto de solvencia económica, pero no de apoyo académico, pues esos mismos jóvenes que les hace tanta falta la beca, también necesitarán de mayores oportunidades para regularizarse y requerirán además de un acompañamiento que les pueda ofrecer estrategias pedagógicas individualizadas para que así puedan alcanzar el nivel que se les piden. No se puede olvidar que el estatus de encontrarse en riesgo de deserción se da porque antes ya hubo indicadores como: el ausentismo, bajo rendimiento académico, e incluso problemas de conducta.

El sostenimiento de las trayectorias educativas en la educación escolarizada se complejiza debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo de las

habilidades y capacidades, y el crecimiento personal, no solo depende de la díada alumno-profesor y la ayuda económica, sino que hay más factores que afectan notablemente el trayecto educativo, como lo son las políticas sociales, económicas y por supuesto, las políticas educativas. Por lo que se considera pertinente en este punto cuestionarse: ¿salen los alumnos del sistema escolar o son excluidos del mismo sistema escolar por las condiciones que proporciona el Estado?

Además, cabe preguntarse: ¿hay alumnos que regresan?, si es así, ¿qué actividades procuran en los períodos fuera de la escuela?, ¿por qué deciden regresar? La Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (ENDEMS) 2012, reveló situaciones importantes al hallar que el 67% de los jóvenes que ya habían desertado, mencionaron seguir interesados en continuar sus estudios de EMS. Esto posibilita el interés y con ello, la propuesta de políticas preventivas enfocadas en evitar la deserción y en políticas sustanciales que favorezcan la reinserción escolar (SEP-SEMS, 2012). Entonces ¿qué pueden hacer las instituciones educativas para impulsar estas intenciones de regresar, y que los que regresen puedan culminar?

La visibilización de las desigualdades es un factor primordial para comprender algunos porqués de la deserción escolar, pero también para comenzar a entender las formas en las que se puede actuar para que los jóvenes tengan la posibilidad de regresar a la escuela. Si suponemos que la reinserción escolar son aquellas acciones cuyo propósito es asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes que por situaciones de diversas índoles (pedagógico, psicológico, socioeconómico, familiar y/o un determinado contexto) se encuentran en procesos de exclusión escolar y fuera del sistema educacional (Torres, 2017).

Para tener una amplia visión sobre el panorama en el que se dan las desigualdades educativas y sociales en México, a continuación se abordan los tres rubros que Solís (2019) propone, los cuales podrían permitir identificar qué problemáticas específicas probablemente están afectando o afectarían a la implementación de los programas y políticas educativas en relación con los propósitos de atenuar las desigualdades que imposibilitan la continuación de las trayectorias educativas:

- 1) Desigualdad en los aprendizajes, habilidades y competencias adquiridas:

Estas desigualdades se ven reflejadas en las evaluaciones y también la continuación a otros niveles escolares. Se vinculan, en primer lugar, con el nivel socioeconómico de los estudiantes y el capital cultural de sus familias. Otras formas en las que se manifiesta esta desigualdad, además de la influencia que tienen las características socioeconómicas propias, puede ser el involucramiento docente, es decir, que los profesores se ocupen de que los estudiantes entiendan, que respetan la expresión de los compañeros y los consideran, y dan seguimiento grupal e individual, así como retroalimentación de tareas y exámenes (Valenti, 2018). Y, aunque en menor medida, también el involucramiento de los padres influye positivamente, sobre todo cuando está enfocado en los aprendizajes y estabilidad de los niños (Acevedo, Valenti y Aguiñaga, 2017; En Valenti, 2018).

Lo anterior supone entonces que, los instrumentos de evaluación deberían tener en cuenta otro tipo de habilidades más allá de los conocimientos para que estos sean pertinentes a las condiciones de origen y así poder garantizar atención oportuna a los jóvenes de todos los niveles socioeconómicos. Por otro lado, supone que se sigan incluyendo los dispositivos de apoyo económicos, sociales y pedagógicos para atender estas desventajas iniciales (Miller, 2019).

2) Desigualdad en las probabilidades de progresión escolar entre niveles educativos:

México, además de encontrarse fuertemente rezagado en el ámbito de la cobertura a nivel media superior, tiene alta desigualdad en las probabilidades de transición (Solís, 2019), por lo que es pertinente hacer referencia a que un derecho no es algo que se ofrece ni puede ser compatible con cualquier idea de la educación como mercancía que se compra o se vende, ni tampoco depende del talento o del esfuerzo de cada persona, por lo que se tendría que considerar a la educación como un derecho que abandone el principio de meritocracia en la cuestión del acceso, ya que de continuar con múltiples mecanismos como la distribución de la oferta, el acceso o los criterios de evaluación de los alumnos, -que en lugar de ofrecer oportunidades de desarrollo profundizan las desigualdades- seguirá perjudicando a los alumnos de sectores más desfavorecidos.

Estas consideraciones invitan a poner en cuestión a la meritocracia como el principio de justicia central del sistema educativo, lo cual no supone eliminarlo, debido a que diversas razones indican que no es posible ni deseable deshacerse del principio

meritocrático (Dubet, 2005; Duru-Bellat, 2009, En Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) porque:

“En primer lugar, este principio supone que hay algo igual a todos: la capacidad de manejar el propio destino haciendo uso de la libertad, que da a su vez el derecho y el poder de medir el propio valor con respecto al de los otros. En segundo lugar, porque –en el plano empírico– el mérito no es una simple ilusión, ya que aún en un grupo socialmente homogéneo, la distribución del desempeño será siempre desigual. Y en tercer lugar, porque el principio meritocrático responde a la necesidad ética de distinguir esfuerzos y desempeños disímiles” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p. 57).

Si una sociedad no otorgara ningún valor al esfuerzo y al desempeño, sería sin dudas percibidas como injusta. Es Dubet (2005; Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011) quien califica al principio meritocrático como “ficción necesaria”, ya que es imposible educar sin creer en él. Por ello, es que se llevan a cabo investigaciones relacionadas con políticas de equidad y cobertura (Mendoza, 2013) que contrastan al concepto de meritocracia y revelan las carencias del sistema educativo sobre los mecanismos de ingreso al bachillerato. Rivera (2006) demuestra que por la cantidad de aspirantes rechazados es que se vuelve relevante el análisis de estos mecanismos que otorgan el acceso a la EMS. Así mismo, Sandoval (2007) menciona que la inequidad en la distribución de oportunidades que demuestra el nivel satisfactorio de logro académico, además de seguir existiendo, tiende a aumentar. Por otro lado, también sobresalen los problemas psicopedagógicos a los que se enfrentan los jóvenes a partir del examen de selección (Girardi y Ruiz, 2010).

La clave radicaré, entonces, en la ponderación del principio meritocrático, al combinarlo con otros principios de justicia. Así, el mérito podrá ser considerado como criterio de justicia solo, y luego de haber garantizado derechos educativos fundamentales a todos los estudiantes, como lo son: el acceso a condiciones adecuadas de aprendizaje, la adquisición de los saberes prioritarios o la posibilidad de transitar distintas esferas de

oportunidades de aprendizajes y vinculación, educativa, universitaria y laboral. El acceso justo a la educación media superior entonces tendrá que ser una condición para continuar las trayectorias educativas.

- 3) Desigualdad entre las opciones educativas en un sistema educativo caracterizado por una profunda segmentación en la oferta educativa.

Esta tiene que ver con las distintas opciones de nivel educativo que, no solo está marcada por la desigualdad que hay entre las escuelas públicas y privadas, sino también entre los subsistemas, turnos, ubicación y modalidades en el sistema público. La entrada a ciertas instituciones, por ejemplo, está determinada por las condiciones socioeconómicas familiares, siendo lamentablemente *“legitimado por la ilusión meritocrática de exámenes de admisión que no considera los efectos acumulados por la desigualdad y la experiencia educativa previa en los resultados de esos exámenes”* (Solís, 2019, p.26).

La implementación del examen único a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en México, tiene como objetivo principal lograr una coordinación interinstitucional para atender de forma conjunta y transparente la demanda de la educación media superior. En este proceso, todos los aspirantes realizan un mismo registro y de forma “igualitaria” se evalúa sus habilidades y conocimientos. Y con el fin de garantizar la imparcialidad de dicho concurso, COMIPEMS a través de un acuerdo encomendó al Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) la elaboración y calificación del examen que realiza el concurso.

A pesar de que con estos acuerdos se busca tener una cobertura más amplia y “justa” en el nivel medio superior, este resulta insuficiente e inadecuado, pues en realidad las diferencias en conocimiento y aprendizaje no pueden ser totalmente medidas por reactivos de opción múltiple que ofrece el examen. El proceso de selección es más bien una implementación económica y objetiva, pero no beneficiosa para la comunidad escolar perteneciente a este nivel educativo, es por ello que el examen único no parece una opción que reduzca las brechas de la desigualdad en la educación medio superior.

1.3.2 En búsqueda de justicia educativa y social

¿Qué es lo justo en educación? En teoría, tendría conexión con el mismo derecho a la educación al ofrecer ciertas garantías que permitan el desarrollo del estudiante dentro del centro escolar, como lo son: infraestructura adecuada, materiales, docentes en formación continua, etc. Sin embargo, una educación justa sería insuficiente si solo se centrara en lo que se relaciona con el espacio escolar, pues también tendría que relacionarse con las condiciones en las que vive el día a día un estudiante: acceso a una buena alimentación, a tener una vivienda digna donde pueda tener un espacio para el estudio, a los servicios básicos -como lo es ahora el internet-, y a recursos materiales que le permitan la movilidad de su casa a la escuela y a espacios de desenvolvimiento recreativo.

Como anteriormente se mencionó, tanto la meritocracia como la desigualdad de oportunidades, son factores que afectan o interfieren con el cumplimiento pleno del derecho a la educación y también de la misma justicia que supuestamente se busca en una sociedad democrática. Sin embargo, hay más factores que atraviesan esta situación y uno de ellos es la teoría del capital humano. En la actualidad, uno de los valores esenciales que se busca en una sociedad es que las personas cuenten con cierta formación escolar y que alcancen la mayor cantidad de diplomas para así poder demostrar sus conocimientos, o mejor dicho, su capital humano.

El capital humano, como propuesta económica de Gary Becker en 1964, el cual explicaría los niveles de crecimiento económico de la economía norteamericana durante la primera mitad del siglo pasado, se refiere específicamente a que las formas de capital intangibles, como lo es la educación, son aptitudes y habilidades adquiridas que pueden aumentar los ingresos de una persona a lo largo de su vida (Jarquín, 2021) y por ende, se pueden considerar inversiones. Así, el capital humano consiste en acumular capacidades y aptitudes en las que las familias se vuelven los inversionistas de sus hijos con la esperanza de que se posicionen, por medio de la escolaridad, en el mercado laboral, esperando tener mayores oportunidades de las que los padres tuvieron.

Esta promoción del capital humano es un primer impulsor de la meritocracia, pues alienta a la acumulación de credenciales para tener mejores oportunidades. No obstante, esto no puede ser posible debido a la importante vinculación del origen de las personas

con su movilidad social, es decir, el éxito no depende solo del esfuerzo y de la capacidad, sino del origen de clase social desde la que se encuentran las personas. Por lo tanto, para comprender las formas en que la educación no parece tan justa como se podría esperar, es importante tener perspectiva desde las clases sociales, las desigualdades, la economía, el género y la raza, entre otras.

Desafortunadamente, se nos ha dado la idea de que el ingresar a la escuela es garantía de movilidad social, que se puede cambiar el camino por donde los padres y madres de familia tuvieron que pasar; trabajos inseguros, precarizados, mal pagados. Sin embargo, de acuerdo a Baudelot y Leclercq (2008, p.174) no se puede estar totalmente seguros de poder escapar al destino de sus padres porque: *“la escuela se revela lo suficientemente fuerte como para deculturar, pero es demasiado débil como para aculturar durablemente a todos aquellos que acoge e integrarlos a un universo cultural y profesional que asegure el pasaje de una clase social a otra.”* Los privilegios o la falta de estos, de alguna manera, son predictores de la posición social de los individuos.

En México, el informe del COLMEX sobre desigualdades 2018 menciona que niños y jóvenes de hogares con recursos económicos y culturales escasos tienen menos posibilidades y herramientas para enfrentar las demandas materiales y simbólicas del sistema educativo (COLMEX, 2018), dando como resultado que solo un 58.3% termine el bachillerato (SEP, 2021). Y en el caso de los aprendizajes acumulados de los que todavía siguen en la escuela, se observa que los jóvenes de contextos privilegiados (índices socioeconómicos muy altos) a pesar de haber tenido un descenso en sus aprendizajes, persisten con los buenos resultados en comparación de los jóvenes que provienen de contextos pobres, pues no hay crecimiento significativo en relación con sus aprendizajes (COLMEX, 2018).

Esta situación se desarrolla a partir del enfoque neoliberal con el que se ha pintado la educación escolarizada y la educación pública desde el siglo pasado, pues sus valores se asocian a metas del mercado que supuestamente están impregnadas por el anhelo de tener un futuro mejor. Sin embargo, esta “mejoría educativa”, y también social, ha ido enfocada a los objetivos del mercado y, por lo tanto, se han hecho modificaciones curriculares que satisfacen esas necesidades. Este discurso progresista que adoptan los gobiernos, empresarios y organizaciones internacionales ha contado una sola historia (y

la hacen parecer que es la única) de cómo funciona el progreso de una sociedad por medio de la escolarización de sus individuos de la siguiente forma: *“a mayor educación-habilidades, mayor productividad individual; a mayor productividad, mejor remuneración salarial, y con ello, mayores posibilidades para el desarrollo generalizado de la sociedad”* (Jarquín, 2021, p.67). Los efectos de esa fórmula mágica posicionan al capital humano por encima de la pedagogía que implica una educación liberadora y consciente, para organizar la escuela y la vida académica a partir de la competencia e individualidad, por encima de una educación crítica, democrática e igualitaria.

A partir de evidenciar estos rubros sobre la desigualdad en la educación, es que puede ser posible guiar ciertas acciones que promuevan el cumplimiento del derecho a la educación para que los jóvenes continúen con sus trayectorias educativas. Ante estas consideraciones, ya se han desarrollado ciertos tipos de políticas educativas que han sido propuestas desde el Estado mexicano (Solís, 2019), las cuales proponen atenuar las desigualdades educativas en México y enfrentar los obstáculos para la mejora educativa. La importancia de clasificar las políticas educativas relacionadas con la desigualdad, radica en la gestión, dirección y análisis de las acciones de política educativa, de tal forma que cubran el derecho a la educación que todos los estudiantes tienen, y satisfagan las necesidades específicas de la población estudiantil. A continuación se presentan las políticas educativas clasificadas por Solís (2019):

- a) Las políticas destinadas al incremento en la cobertura educativa.

No cabe duda que incrementar la cobertura es un prerrequisito para reducir la desigualdad, sin embargo, en el caso de México, que ha ampliado la cobertura del nivel medio superior, se topa con un reto mayor: incrementar la educación superior. Por lo que podría preverse que este incremento sea paralelo y así evitar el desplazamiento a la desigualdad social y al desempleo. Se podría, entonces, cuidar de que esta ampliación en la cobertura ofrezca opciones que también puedan garantizar un aprovechamiento en el aprendizaje y la continuación escolar o en su defecto, la vinculación al mercado laboral.

- b) Las políticas destinadas a reducir la estratificación social en los procesos de acceso entre opciones educativas, particularmente en las instituciones educativas públicas.

Para el caso de la educación media superior y superior, la noción de justicia en el acceso, que está basada en la meritocracia, impide dar cuenta de que los mecanismos de selección en realidad reproducen la desigualdad de oportunidades que se va arrastrando desde los niveles básicos. Bajo el argumento de que los resultados en los exámenes de evaluación demuestran los méritos y esfuerzos personales, se legitiman estas prácticas educativas desiguales. Por lo que es fundamental promover una noción de justicia que sí, premie los esfuerzos y méritos académicos luego de haber garantizado derechos educativos fundamentales a todos los estudiantes, y, por otro lado, contemple la inclusión social en el acceso al sistema educativo:

“Esto implica, traducido a políticas específicas de ingreso a las instituciones educativas públicas, dos posibles modificaciones: por un lado, ponderar los resultados de los exámenes de admisión en función de los antecedentes socioeconómicos y étnicos de los aspirantes. Por otro, establecer sistemas de cuotas de acceso socioeconómicas, que compensen las desventajas que tienen los jóvenes con privaciones socioeconómicas o provenientes de grupos étnicos discriminados y así se garantice un acceso a las opciones educativas públicas de mayor demanda.”

(Solís, 2019, p. 29)

- c) Las políticas destinadas a la retención en la escuela de los estudiantes con desventajas sociales y económicas.

Ahora bien, ya que se ha propuesto la facilitación en el acceso, habría que cubrir otros rubros que permitan la continuidad de las trayectorias educativas, es decir, la permanencia, la conclusión y también el regreso a los niveles educativos. Por lo que es necesario, reconocer que los jóvenes, al venir de contextos sociales, económicos y culturales desiguales, ingresan a la escuela con varias desventajas, por lo que deberían recibir un trato adecuado a sus condiciones para procurar la equidad. De acuerdo con Solís (p.27):

“Esto implica, en primer lugar, vencer las inercias culturales de nuestro sistema educativo que tiende a imponer sobre los estudiantes un supuesto de homogeneidad social que no existe, y en segundo lugar, realizar grandes inversiones en cursos y programas de nivelación y apoyo, de asesorías

especializadas, de involucramiento de los padres, etcétera, que permitan que la escuela se convierta en un agente institucional que contribuya a reducir las desigualdades y no a acentuarlas”

En esta clasificación se puede observar que no solo es necesario la parte distributiva y económica, sino también el poder garantizar la continuidad y el respeto a la diversidad de cogniciones y niveles de aprendizajes, pues las poblaciones estudiantiles son heterogéneas. Para ello es importante la promoción de currícula que permita el reconocimiento de las condiciones de las que puede provenir cierta población estudiantil y de esta forma, poder accionar y gestionar prácticas que promuevan una educación más digna y que en efecto, pueda proveer de oportunidades después de haber transitado por la escuela sin pasar por alto el desarrollo de capacidades y habilidades de las que los estudiantes se puedan apropiar para desenvolverse en la sociedad con autonomía, pensamiento crítico y participación social.

Específicamente, en esta investigación, hay interés en lo que respecta a la desigualdad en las probabilidades de progresión escolar entre niveles educativos, y en las políticas destinadas a la retención en la escuela de los estudiantes con desventajas sociales y económicas, las cuales se retomarán más adelante.

1.4 Alternativas educativas para “el regreso” que buscan contrarrestar la exclusión.

La educación en México, en específico la educación media superior, es un problema socioeducativo muy complejo que involucra a bastantes actores y demanda acciones de parte de las autoridades para erradicar las desigualdades estructurales que impactan directamente en las trayectorias educativas. Estas desigualdades pueden causar la exclusión social y la escolar, debido a los mecanismos de selección, a la falta de equidad en el sistema educativo y a las carentes alternativas para cursar el nivel medio superior en situaciones complejas de carácter económico y cultural por las que pueden atravesar los jóvenes estudiantes. De esta manera, la exclusión escolar se relaciona con la obstaculización de oportunidades en el desarrollo intelectual, personal y social debido a que se interponen barreras para acceder a la educación superior o a un trabajo que permita tener una vida digna (Escudero, 2005). De acuerdo con Tenti (2008), la exclusión escolar tiene dos caras: una tradicional que se caracteriza por la cantidad de alumnos que están

fuera de la escuela, cuando por derecho constitucional deberían de estar adentro, y la exclusión del conocimiento, la cual tiene que ver con los aprendizajes significativos impartidos en las aulas.

1.4.1 Instituto de Educación Media Superior como política educativa

Con el propósito de contrarrestar las desigualdades de origen y evitar la exclusión escolar, es que se han gestado algunas propuestas de innovación curricular y de política educativa dirigidas a la educación media superior como el Telebachillerato Comunitario (Weiss, 2017), las Ciberescuelas en el programa PILARES (Gaceta CDMX, 2020) y el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS, 2006). Estas acciones de política educativa surgen con el objetivo de ofrecer educación en las zonas que no tenían acceso a este nivel educativo, vinculándose con el rubro de la desigualdad en las probabilidades de progresión escolar entre niveles educativos debido a que son servicios gratuitos, de libre examen y con flexibilidad curricular que facilitan la continuidad en el sistema escolarizado. De igual forma, se vinculan con las políticas destinadas a la retención en la escuela de los estudiantes con desventajas sociales y económicas, ya que permiten culminar el nivel educativo después de los tres años normativos, y cuentan con asesorías personalizadas.

Para esta investigación se retomó el caso del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, el cual surgió debido a la preocupación de la falta de cobertura a nivel media superior. Comenzó cuando en 1995, el entonces Departamento del Distrito Federal decidió construir un nuevo reclusorio y la comunidad al oponerse buscó apoyo para construir en su lugar una escuela. Lo obtuvo de parte de Cuauhtémoc Cárdenas, quien en ese entonces se encontraba en campaña por la gubernatura del DF. La petición consistía en que en lugar de un centro penitenciario, se construyera un centro educativo, solicitud que fue atendida cuando Cárdenas llega al gobierno del DF en 1997, tomando como referencia el modelo de los setenta del CCH de la UNAM. Es así que en 1999, comenzó el proceso de construcción y pudieron tomar clase 130 jóvenes en situaciones precarias (Alavez y Varela, 2012). El proyecto continuó creciendo, y en diciembre del 2000, cuando Andrés Manuel López Obrador asumió la jefatura del

gobierno local, impulsó aún más el proyecto, alcanzando 22 planteles, que existen hasta la fecha. Si bien no son suficientes para cubrir la población atendible, forman parte de los esfuerzos por cubrir una demanda social en apoyo a las zonas marginadas de la actual CDMX.

Como parte de la creación de los IEMS, se diseña el Proyecto Educativo, el cual coloca al estudiante al centro, ya que se espera que participe activamente en su formación y aprendizaje inmediato y futuro. Al alumno se le considera como un individuo con derechos, proveniente de un contexto social y cultural específico, con necesidades y perspectivas concretas que idealmente serán atendidas durante su proceso formativo. Así mismo, se espera que el estudiante tenga experiencias significativas, facilitando su emancipación y desarrollo personal, académico y social.

Como parte de los antecedentes en investigaciones del IEMS, se puede encontrar a Alavez y Varela (2012), quienes analizan el contexto político en el que surge el instituto, su población objetivo, filosofía, orientación pedagógica y plan de estudios. Uno de los puntos a resaltar es que el IEMS no ha firmado convenio con la SEP para implementar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) a su gestión curricular, situación que permite al IEMS regirse por sus propios criterios, como por ejemplo respecto a la duración de los estudios, la cual normalmente se estima en un plazo de tres años, pero el IEMS reconoce las circunstancias de vida de los jóvenes y les brinda la opción de que cuenten con tres semestres adicionales para que terminen sus estudios de bachillerato. De igual manera se reflexiona sobre el papel del IEMS en relación con las políticas de cobertura, ya que busca ampliar el acceso a los jóvenes al nivel media superior por medio del ingreso por sorteo.

En Cabrera (2019), se indaga sobre la relación de acciones de tutoría del Programa de Atención Tutorial, con la construcción del proyecto de vida de los jóvenes estudiantes, y si aquellas tienen relación con la deserción escolar. Como resultado se menciona que los estudiantes compartieron sus aspiraciones y experiencias con las tutorías personalizadas y lo importante que estas eran para continuar estudiando, así como sus aspiraciones académicas y sus experiencias con empleos precarios, sin embargo, lo más relevante fue que todos tuvieron en común un elemento clave: ellos ya habían desertado anteriormente, algunos del mismo IEMS, otros alumnos de instituciones distintas, pero se reinsertaron a la escuela para concluir el bachillerato. Una de las aportaciones de esta

investigación es que ofrece una propuesta metodológica para acercarse al estudio de la reinserción escolar en jóvenes de nivel medio superior.

La oportunidad de regresar al IEMS se sustenta en la flexibilidad curricular del proyecto educativo, y en este sentido, es que llama la atención que desde el proyecto del IEMS se abra la oportunidad de regresar a la escuela con ciertas ventajas relacionadas con la validación de materias anteriormente cursadas y al acceso a las tutorías que se llevan a cabo en el IEMS, entre otras cosas. Cabe señalar que la reinserción escolar no está planteada como tal en el proyecto educativo del IEMS, sino que se trata de una construcción categorial propia con la que se intenta describir y analizar las acciones que permiten u obstaculizan que la comunidad educativa gestione el currículum a partir del proyecto. Por ello, a continuación se retoman investigaciones relacionadas con experiencias de reinserción escolar que brindan orientación a la presente investigación.

Por ejemplo, la investigación de De la Cruz, G. y Matus, D. (2019), que no se relaciona específicamente con el IEMS, pero sí con las experiencias de estudiantes que retornaron a la educación media superior. El análisis que se realizó revela que cierta experiencia en el campo laboral generó en los participantes un proceso reflexivo sobre su futuro, mismo que, de acuerdo con los autores, les permitió replantear sus expectativas sobre la educación. Una de las contribuciones de esta investigación es la recuperación de las experiencias de los jóvenes que retornan a la escuela, de tal forma que con la información recuperada se pudieran atenuar posibles causas del abandono escolar desde la acción educativa. Además, propone una serie de líneas generales a atender (De la Cruz, G. y Matus, D., 2019, p. 24-25):

- a) *“la necesidad de fortalecer y hacer eficientes los programas educativos que dan seguimiento y orientación a las trayectorias escolares de los estudiantes desde la dimensión académica, escolar, emocional y familiar;*
- b) *brindar orientación y establecer rutas de supervisión que permitan detectar de manera eficaz el desempeño en la enseñanza y la atención escolar que dan los docentes a los estudiantes desde la perspectiva de estos, y no solo a través de las evaluaciones académicas que se establecen desde el sistema educativo;*
- c) *diseñar metodologías flexibles para la orientación de las prácticas escolares, que atiendan los intereses, las inquietudes y las necesidades académicas de los estudiantes;*
- d) *implementar mecanismos de participación y actividades que fortalezcan la afiliación escolar de los estudiantes, los cuales deberán estar diseñados con una perspectiva vinculatoria en la toma de decisiones y, por lo tanto, relacionados genuinamente con sus intereses;*

- e) *valorar el régimen académico de los planteles, a fin de establecer modelos “abiertos” que partan de la inclusión escolar y sean flexibles a las realidades y necesidades de los estudiantes;*
- f) *instrumentar estrategias escolares que aprovechen las experiencias de los estudiantes de retorno escolar, a fin de que, a través de sus experiencias, puedan contribuir a la valorización y la afiliación de la comunidad escolar hacia sus estudios;*
- g) *diseñar políticas educativas que apunten específicamente a la incorporación de los estudiantes de retorno escolar, las cuales contemplen las condiciones y las necesidades que tiene este grupo de jóvenes.”*

Hay un giro relativamente reciente sobre la emergencia para retomar la trayectoria educativa como un proceso no necesariamente lineal sino que puede ser fragmentado (Guerra, 2009; En Blanco, 2014). De esta forma, la educación no puede ser entendida como un camino lineal, sin contradicciones, retrocesos ni crisis, puesto que su complejidad la hace un proceso más que un progreso; en la educación se avanza, hay grados y competencias, pero también se retrocede, se deserta y siempre existe la posibilidad de retomar;

“Los jóvenes pueden decidir interrumpir temporalmente sus estudios sin que esto configure una situación de deserción, o pueden revertir decisiones de salida escolar anteriores que parecían definitivas. Lo anterior supone la necesidad de volver a pensar los procesos y racionalidades que resultan en determinados niveles de logro escolar y, específicamente, en la decisión de interrumpir los estudios” (Blanco, 2014, p. 479).

La posibilidad de regresar a la escuela y retomar el nivel educativo, en este caso el medio superior, involucra cuestiones que van desde el derecho a la educación, la justicia social, la equidad y la inclusión escolar, los cuales son parte de las propuestas de los documentos rectores en México y en la Ciudad de México, con el fin de garantizar una educación digna. Con lo anterior es necesario una aproximación a la gestión curricular que permita entender de mejor manera los procesos que conlleva la reinscripción. Por lo tanto, es necesario saber a qué se refiere específicamente la acción de que la escuela facilite la reinscripción escolar: “aquellas acciones cuyo propósito es asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes que por situaciones de diversas índoles: pedagógico, psicológico, socioeconómico, familiar y/o un determinado contexto,

se encuentren en procesos de exclusión escolar y fuera del sistema educacional (Torres, 2017).

El tema de la reinserción escolar no es un tema muy novedoso como podría parecer, pues distintos autores ya lo han abordado debido a su importancia en relación con el derecho a la educación, como Villa (2007), quien sugiere que para promover la equidad en la educación media superior habría que abrir más espacios educativos, compensar las desventajas socioculturales y de logro educativo, y crear nuevas estrategias pedagógicas. De esta manera, Villa (2007) propone mirar las distintas dimensiones en el análisis de la desigualdad de oportunidades educativas, las cuales van más allá del ingreso, la permanencia y los resultados educativos de los alumnos, para así fomentar acciones que permitan el reingreso de los jóvenes a la educación media superior y poder modificar los mecanismos de ingreso de estudiantes y aspirantes. Por otro lado, Troncoso (2008; en Mendoza, 2013) evidencia el valor de realizar una reflexión y análisis desde la interdisciplinariedad de las políticas públicas y educativas que integran marcos conceptuales sobre desigualdad y equidad, ya que son procesos necesarios para la planeación de las mismas, de tal forma que faciliten la integración de los jóvenes al nivel medio superior.

Respecto a experiencias con programas de reinserción escolar, Sucre (2016) hace una recopilación de algunos de ellos en América Latina. Por ejemplo, en Chile el *“Programa de Reinserción Escolar”* funciona a través de proyectos de intervención destinados a orientar a los sujetos a lograr la escolaridad obligatoria. Específicamente, este proyecto está dirigido a población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social (Espinoza et al., 2013; En Sucre, 2016). En Ecuador, el programa *“Siempre es Momento para Aprender”*, impulsa la nivelación y reinserción educativa para personas de distintas edades. Para el caso de Uruguay, conlleva un programa similar al de Ecuador, pero además se realizan tutorías de forma personalizada, de tal manera que surja un encuentro pedagógico entre el tutor y el estudiante, para favorecer el aprendizaje, en lugar de ser un espacio correctivo o de remediación (Webnode, 2014; En Sucre, 2016). Parte de las lecciones que propone Sucre (2016) para continuar con los programas de reinserción escolar y que funcionen de manera efectiva son: 1) la importancia de la prevención, 2) el valor de la evaluación de los programas, 3) fomento de las alianzas

público-privadas, y 4) la incorporación de acciones que promuevan el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Otro proyecto sobre reinserción escolar en América Latina, se encuentra en Argentina y es llamado *“La escuela de reingreso”*, la cual se crea a partir de investigaciones que evidenciaron una gran cantidad de alumnos que se encontraban fuera del sistema educativo, por lo que se implementaron escuelas de reingreso, de tal manera que los alumnos pudieran culminar el nivel secundario, de otra forma tendrían que esperar hasta cumplir los 18 años para entrar a alguna escuela de adultos. *La escuela de reinserción* se caracteriza por su flexibilidad curricular, ya que los alumnos que reprueban una o más materias tienen derecho a continuar al siguiente módulo o semestre. Algunas de las claves de su modelo pedagógico es su trabajo colectivo entre docentes, que la educación sea responsabilidad de todos y la participación sea vital. De igual modo, la justicia curricular y la pedagogía de la dignidad son parte esencial de este proyecto de reinserción.

1.4.2 La reinserción escolar como forma de acceso al derecho a la educación

Por lo tanto, el IEMS es potencialmente una institución que en teoría gestiona la reinserción escolar en contextos donde es más complicado culminarla en el tiempo establecido, debido a situaciones que rebasan a los estudiantes como lo son: la violencia, la falta de una economía digna y las pocas oportunidades que hay para terminar. En este sentido, es, al parecer, un proyecto educativo lo suficientemente inclusivo, claro y conciso como para gestionar desde el currículum la reinserción escolar que tiene como propósito la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes que se encuentren en procesos de exclusión escolar y fuera del sistema educacional, sin embargo, habría que cuestionar si en la práctica la gestión curricular es la indicada para que este proceso pueda ser efectuado y realmente guiado tanto por los docentes como por la organización institucional. Por ello, se requiere la indagación de las experiencias, conocimientos y procedimiento de estos actores que, por un lado, podrían estar en consonancia con el proyecto educativo, pero que además también podrían agenciar sus comportamientos, ya sea para facilitar esa reinserción y el proceso educativo que ello conlleva, o para obstaculizarlo.

Capítulo 2 Claves metodológicas

El Instituto de Educación Media Superior es una iniciativa educativa que promueve una educación situada en un plano frente a la complejidad y los retos que el mundo actual plantea a la educación. Por ello, es que ofrece sus servicios a una población específica que geográficamente se encuentran en zonas periféricas en donde hay muy pocas opciones y oportunidades de estudiar el nivel medio superior, además de que la población se caracteriza por la desigualdad social, económica y cultural. Teniendo en cuenta las características generales de la población a quien va dirigida el proyecto, es que el IEMS ofrece mayores oportunidades para cursar el nivel medio superior, promoviendo una atención personalizada y ofreciendo flexibilidad curricular en la duración de estudios y en la evaluación. De manera puntual, la reinserción escolar es una oportunidad que forma parte de la flexibilidad y atención que proporciona el instituto, posibilitando que más estudiantes egresen de dicho nivel escolar a pesar de que su trayectoria sea a “destiempo”. Por ello, esta investigación tiene como objetivos los siguientes:

- Conocer las formas en la que la gestión curricular puede hacer efectivo el derecho a la educación y la justicia social a través de la reinserción escolar.
- Describir la articulación que tiene la reinserción escolar con el derecho a la educación y la justicia social descrito en el proyecto educativo del IEMS.
- Analizar los procesos de la gestión curricular y las percepciones de los mismos en el contexto de la organización institucional y de los docentes-tutores-investigadores del IEMS, a fin de documentar las formas en las que pueden favorecer u obstaculizar la reinserción escolar.
- Indagar sobre las opiniones que los alumnos tienen respecto a la reinserción escolar y si aquellas se vinculan con el programa de atención tutorial descrito en el proyecto educativo, el cual es parte de las políticas curriculares.

A continuación se presenta la estrategia metodológica, método y técnicas utilizadas en el desarrollo de la tesis, así como algunos análisis realizados. El objetivo general de la investigación fue analizar el potencial de la gestión curricular como acción de política educativa para garantizar condiciones de reinserción escolar en estudiantes de educación media superior, por lo tanto, se explican las coordenadas del trabajo las cuales

se apega el enfoque metodológico cualitativo, específicamente con los acercamientos referidos al análisis de contenido, análisis documental y al análisis del discurso al seguir con los planteamientos de Van Dijk (2000) sobre la interacción social desde la noción de acción y contexto. De Guba y Lincon (1989; En Patton) con los fundamentos del constructivismo, y de Berger y Luckman (2008) a partir de la institucionalización. Para el análisis se utilizaron la codificación y categorización a través de las categorías para pasar al proceso de reducción de los datos (Olabuénaga, 2003), el análisis de contenido, así como una triangulación como mecanismo de control de calidad de los datos analizados y recabados.

Se consideró a la investigación cualitativa de corte descriptivo interpretativo como la aproximación metodológica pertinente para la realización de este trabajo, ya que permite conocer de manera más profunda los procesos que conlleva la reinserción escolar en relación con la gestión curricular en el contexto de la organización institucional y del docente-tutor-investigador del IEMS, así como con las opiniones de los jóvenes estudiantes. Denzin y Lincoln destacan la investigación cualitativa como “*multimetódica, que implica un enfoque interpretativo y naturalista hacia su objeto de estudio*” (1994: p. 2; En Rodríguez, 1999, p. 32), lo cual significa que su finalidad radica en comprender a las personas e interpretar su realidad de acuerdo a los significados que los participantes involucrados les dan en su ambiente natural. Esta recuperación de información se da por medio de diferentes técnicas como: entrevista, historias de vida, grupos de discusión, observación, textos históricos, etc. La elección correcta de las teorías y métodos apropiados, así como el análisis de perspectivas, son algunos de los rasgos esenciales de la investigación cualitativa. (Flick, 2004).

El investigador cualitativo trata de comprender la realidad y entenderla, pues estudia los casos y los fenómenos en sus contextos o escenarios naturales. En este sentido, es un observador del otro y pretende realizar interpretaciones y representar las distintas realidades que observa. Es preciso decir que las interpretaciones están permeadas por el propio bagaje del investigador y se realizan a partir del marco de referencia que considere pertinente. Según Denzin y Lincoln (2011, p. 50): “*incorpora diferentes herramientas, métodos y técnicas para representar e interpretar el problema*”, y crea representaciones de la realidad compuestas por partes: “*corta, edita y une partes de la realidad*” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 52).

Para esta investigación se realizó un estudio de caso, el cual se interesa por las similitudes y lo común entre las personas; se pretende la comprensión por medio de sus experiencias y conocimientos, pues se tiene un “*sincero interés por aprender cómo funcionan en sus afanes y en su entorno habitual, y con la voluntad de dejar de lado muchas presunciones mientras se aprende sobre el caso*” (Stake, 1999). Se escogió el estudio de caso porque su preocupación y objetivo central es la comprensión de una instancia singular, lo que significa que el objeto estudiado es caracterizado como único, como una representación singular de la realidad que es multidimensional e históricamente ubicada (André, 1998, p 21; En Moreia, 2002).

Ahora, de igual manera, es importante mencionar los porqués del método. El método, el cual se entiende como el camino específico que permite acceder al análisis de los distintos objetos que se pretende investigar, engloba todas las operaciones y actividades que, regidas por normas específicas, posibilitan el conocimiento de los procesos sociales. Específicamente se utilizó el método de análisis del discurso de la interacción social desde la noción de acción y contexto de Van Dijk (2000) que va más allá que el sentido común, pues:

“[...] *el discurso no solo debería estudiarse como forma, significado y proceso mental, sino también como estructuras y jerarquías complejas de interacción y prácticas sociales*” (p. 26).

Intuitivamente, las acciones son la clase de cosa que las personas hacen y en algunas ocasiones se puede actuar social, moral o legalmente, aunque físicamente no se “haga nada” como: mantenerse en silencio, permanecer sentados, contenerse a hacer algo. En las acciones que involucran dimensiones socio cognitivas –como el conocimiento y las creencias personales o socialmente compartidas- también hay intencionalidad para producirlas o realizarlas, es decir, las acciones tienen metas y eso hace que tengan significado o sentido, lo que a su vez hace que pareciera que los actores tengan algún propósito.

De acuerdo con este análisis, el discurso es obviamente una forma de acción, pero es sobre todo una actividad humana intencional, controlada y con un propósito; por lo general no hablamos, escribimos, escuchamos o leemos de modo accidental. Lo mismo

sucede mediante la escritura y el habla: se pregunta o se afirma algo, se defiende, se promete, se evita dar una respuesta, se cuenta una historia, se es cortés o se persuade a alguien; estas y muchas cosas más hacemos con palabras y usualmente hay un propósito determinado de por medio.

“Estas acciones pueden tener propiedades muy diferentes, pero todas son actos comunicativos. Aunque las intenciones y los propósitos suelen describirse como representaciones mentales, también son socialmente relevantes porque se manifiestan como actividad social y porque nos son atribuidos por otros que interpretan esa actividad: es así como los otros nos interpretan o definen como personas más o menos racionales y, al mismo tiempo, como actores sociales.”
(p.29)

El análisis de la acción puede depender de la perspectiva que adoptamos, en particular la del hablante o la del receptor. En esta clase de análisis, *“lo que prevalece suele ser la perspectiva y la interpretación del otro: la actividad discursiva se vuelve socialmente real, sí tiene consecuencias sociales reales”* (p.30). De esta manera, las personas hacen más cosas con el discurso de las que se imaginan –que no son intencionadas, que están más allá de su control o que solo son interpretadas de esa manera por otros-. Para realizar el análisis del discurso como acción social, se necesita llevar a cabo no solo los actos de habla (como promesas), sino actos concretos de habla o escritura, además de los actos proposicionales, tales como significar algo cuando hablamos o escribimos. En este sentido, el contexto es parte de la estructura de aquellas propiedades de la situación social que son sistemáticamente relevantes para el discurso y sus análisis; es algo que se necesita saber para comprender de forma apropiada lo que está pasando: el suceso, la acción o el discurso.

En el caso concreto de esta investigación, los participantes, de los cuales se describen sus características a continuación, son los sujetos de los que se obtuvo información sobre la gestión curricular, es decir, las acciones y las prácticas educativas que ejercen en el contexto específico del IEMS relacionadas con la reinserción escolar.

Los participantes a quienes se les invitó a colaborar en esta investigación de acuerdo a la elección de criterios (“criterion-based-selection, Patton, 1990) fueron: seis

docentes-tutores-investigadores, al coordinador, al técnico-administrativo del sistema escolarizado, al técnico-administrativo del sistema semiescolarizado, al encargado de la jefatura de unidad departamental (JUD), así como al asesor del mismo. La decisión de hacer a estos actores parte de la investigación fue tomada desde el conocimiento de su rol y sus mecanismos de acción en la escuela para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el caso de los docentes-tutores-investigadores, y de la implementación y seguimiento de normas para el caso de la organización institucional. Estos actores son importantes porque sus interacciones y decisiones pueden ser agentes de apoyo académico y seguimiento para los estudiantes u obstaculizar las trayectorias escolares de los mismos.

De igual forma, se les invitó a participar a 40 estudiantes, 20 estudiantes regulares y 20 estudiantes que han experimentado la reinserción a la escuela, ya sea que sean alumnos del Instituto de Educación Media Superior, o alumnos que habían desertado de otras instituciones y que reingresan al sistema escolar pero esta vez en el IEMS. La edad de este grupo de participantes fue variable debido a las características propias de los estudiantes que acuden al Instituto de Educación Media Superior.

Por lo anterior, se llevaron a cabo entrevistas, se analizaron e indagaron los documentos oficiales -el proyecto educativo-, y se recopiló información a partir de la aplicación de un cuestionario a estudiantes. Como técnica para la obtención de información, se utilizó la entrevista individual semiestructurada con el propósito de buscar lo que es importante y significativo para los informantes, *“sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su propio mundo”* (Ruiz Olabuénaga, 2003). Se parte de preguntas semiestructuradas, pero focalizadas al tema de estudio. Para que la entrevista individual fuera adecuada, de acuerdo con Ruiz Olabuénaga (2003), se facilitó un intercambio de comunicación cruzada, a través de la cual se busca transmitir interés, motivación, confianza y garantía, para que así, el entrevistado devuelva a cambio información personal en forma de descripción, interpretación. Es importante mencionar que la empatía es condición esencial para una interacción auténtica.

Otra técnica que se utilizó en esta investigación es el cuestionario (Ruiz Bueno, 2009). Este se construye a partir del tema a estudiar, la forma y el contenido de las preguntas, su orden y la forma en la que se presentan. En el cuestionario que se construyó

para la investigación se utilizó la entrevista cognitiva (Smith y Molina, 2011) como forma de validar las preguntas empleadas.

Como última técnica, se empleó el análisis documental del proyecto educativo del IEMS, el cual se retoma de Pinto (1991) quien menciona que:

“el análisis documental está construido por un conjunto de operaciones (unas de orden intelectual y otras mecánicas y repetitivas) que afectan al contenido y a la forma de los documentos originales, reelaborándolos y transformándolos en otros de carácter instrumental o secundarios, con el objetivo último de facilitar al usuario la identificación precisa, la recuperación y la difusión de aquellos.”
(Pinto, 1989, p. 328).

Esta obtención de información involucra también un proceso de síntesis que conlleva a la conformación del documento secundario que logre desentrañar la información contenida para lograr realizar un análisis de contenido que logre estar al alcance de la comunidad. El objetivo del análisis de contenido del proyecto educativo se centra en conocer las particularidades que marca el mismo.

Para la parte del análisis se realizó un análisis cualitativo de contenido, el cual procede de forma cíclica y circular, sometiéndose a múltiples lecturas y manipulaciones para dar paso al proceso de codificación y categorización a través de la clasificación de categorías para pasar al proceso de reducción de los datos (Olabuénaga, 2003). De esta forma se llevó a cabo, como primer paso, la categorización, es decir, la simplificación de la información, reduciendo el número de unidades de registro a un número menor de clases o categorías con el fin de sistematizar la información, captar mejor el contenido y compararlo. Este procedimiento permitió dos tareas concretas: 1) establecer las relaciones entre las diferentes categorías y 2) señalar los conceptos sensibilizadores, que destacan por la importancia que les atribuye el entrevistado (p.229).

Como segundo paso, se realizó una triangulación como mecanismo de control de calidad de los datos analizados y recabados, debido a sus dos funciones principales:

- 1) El enriquecimiento (validez interna) que una investigación recibe cuando, a la recogida inicial de datos y a su posterior interpretación, se aplican diferentes técnicas, se adopta una distinta perspectiva o se le añaden diferentes datos.*

- 2) *el aumento de confiabilidad (validez externa) que dicha interpretación experimenta, cuando las afirmaciones del investigador vienen corroboradas por la contrastación empírica con otra serie similar de datos (Olabuénaga, 2003 p.229).*

De acuerdo al planteamiento del problema, los objetivos y la estrategia metodológica, es que se forman los supuestos siguientes:

1. Si bien el proyecto educativo del IEMS contempla el cumplimiento de objetivos relacionados con el derecho a la educación y la justicia social –como lo es el proceso de reinserción escolar-, existen prácticas educativas e institucionales que lo obstaculizan.
2. La implementación de acciones de política educativa, como la gestión curricular, por parte de los docentes-tutores-investigadores para atender a los estudiantes - como se realiza en el programa de atención tutorial- propicia que el IEMS cumpla sus objetivos para promover la reinserción escolar.
3. El IEMS responde al derecho a la educación y justicia social porque impulsa la escolarización pública a partir de la gestión curricular como ingreso por sorteo, flexibilidad sobre el tiempo para cursar el nivel medio superior y por la disposición geográfica de los planteles.

2.1 El referente epistemológico para el análisis

El presente trabajo se aborda desde la política educativa, por lo que se realizó una revisión teórica conceptual que estuviera acorde a los objetivos, supuestos y a la recolección de datos. Ya que dentro de la problemática se aborda el tema del potencial de la gestión curricular como acción de política educativa, es que se retoma la gestión curricular como el procedimiento de reconocimiento e implementación de acuerdo a las necesidades particulares de los centros, programas y proyectos escolares. En este sentido, el proceder de la gestión requiere de una posición pedagógico-política, reflexiva y con conocimiento sensible a las subjetividades de las personas, el entorno y la realidad institucional (Tello, 2016). De tal manera que el trabajo de gestión vaya más allá de listar fortalezas y debilidades, y más bien consista en “*un insistente esfuerzo por leer*

críticamente el mundo para cambiar lo que hoy pasa de manera injusta” (Freire, 1997), posibilitando la democratización y el análisis crítico de la realidad educativa y también social.

Estas políticas educativas se rigen desde lo que establece el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y la Ley General de Educación, es decir, lo legislativo y normativo. De igual manera, la política educativa está involucrada con la capacidad que tienen sus distintos actores en el gobierno, dependiendo régimen político, para elaborar estrategias y sostenerlas, siendo estas parte de las dimensiones simbólica y discursiva que el gobierno en turno adopta (INEE,2018) y que plasma dentro del Programa Sectorial de Educación (PSE).

Las políticas educativas son retomadas en esta investigación desde las políticas públicas (PP), que de acuerdo con Aguilar (2012), son acciones de gobierno que tienen como propósito realizar objetivos de interés público y que se alcanzan con eficacia y eficiencia. Las políticas públicas son un subconjunto específico y sobresaliente de la acción pública de gobierno. Por un lado, son acciones de política, en tanto se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes resulten en hechos sociales. Luis F. Aguilar (2010, p. 31) lo frasea en forma clara:

"la política pública se entiende [...] como un plan específico de acción, un plan limitado, orientado hacia el logro de objetivos relacionados con la solución de problemas específicos y con la mejora de situaciones de vida social, cada una de las cuales es diferente y posee su propia circunstancia" Aguilar (2010, p. 31).

De esta forma, la PP conlleva un proceso integrado por varias *acciones intelectuales* (de información, análisis, cálculo, crítica...) y *acciones políticas* (de movilización, discusión, persuasión, negociación, acuerdo, etc.), interdependientes y eslabonadas, que preceden y preparan la toma de decisión del gobierno y posteriormente la llevan a cabo. En un proceso cuya estación central es sin duda la toma de decisión, pero que implica actividades que preceden y prosiguen a la decisión gubernamental. Las PP

parten desde las teorías del Estado, centrándose en determinar la mejor solución para los problemas fundamentales de la convivencia humana, o lo que suele entenderse por el bien común (Capella, 2004).

La Política Educativa (PE), la cual es parte de la Ciencia Política en su aplicación al caso concreto de la educación, y las políticas educativas son múltiples, diversas y alternativas (Pedró y Puig, 1998). En este sentido, cuando se habla de Política Educativa, se hace referencia a una línea de acción específica, y las políticas educativas son el resultado de esas acciones que implementa la autoridad pública. De acuerdo con Dale (Mainardes, 2015; En Tello, 2015), es importante destacar que cuando se hace referencia a política educativa y a la investigación de/sobre políticas, se hace referencia a un campo complejo y en permanente expansión. En general, los estudios de políticas educativas abordan los siguientes ejes temáticos:

- a) estudios de naturaleza teórica sobre temas relacionados con la política educativa (Estado, neoliberalismo, las relaciones entre el sector público y el privado, fundamentos teóricos-metodológicos de la investigación sobre políticas educativas, entre otros)
- b) análisis de políticas y programas
- c) políticas educativas y gestión (educativa y escolar)
- d) legislación educativa
- e) aspectos relacionados con el financiamiento de la educación
- f) análisis de políticas curriculares
- g) políticas sobre el trabajo docente (formación, valorización, carrera, etc.)
- h) cuestiones relacionadas con las demandas educativas, oferta, acceso, calidad, derecho a la educación, movimientos de lucha por la garantía del derecho a la educación.

Desde la perspectiva de Dale y Tello (Mainardes, 2015) que parten del análisis de las contribuciones de Sayer (1984), Pawson y Tilley (1997), Dale (2010, 2012) y Ball (2012b; Ball et. Al., 2012; En Mainardes, 2015), mencionan que el objeto de estudio del campo es el análisis de la política educativa formulada por el aparato del Estado, en sus diversos niveles y esferas (federal, estatal y municipal) incluyendo también cuestiones

relacionadas a las demandas educativas y su atención (o no), al derecho a la educación, a la legislación educativa, a los movimientos de lucha por la garantía del derecho a la educación, entre otros aspectos. El análisis abarca estudios de naturaleza teórica, estudios con base empírica y estudios para la superación de la realidad (Tello, 2015). Este último se refiere a cambiar la realidad o mejorarla a través de propuestas de intervención con la implementación de determinadas políticas o programas, particularmente, son investigaciones ligadas a organismos nacionales o internacionales, fundaciones e institutos de investigación, contratados por órganos oficiales (Ministerios de Educación, Secretarías de Educación) o investigadores autónomos, los cuales no deben ser confundidos con la producción académica de conocimientos que posee otras características.

Por otro lado, las investigaciones de las políticas educativas contemplan diferentes dimensiones de estudio:

- 1) el análisis del proceso de formulación de políticas
- 2) el análisis respecto a los contenidos de determinada política, programa, o procesos de implementación, interpretación de la política o programa en el contexto de práctica (escuelas, salón de clases, etc.)
- 3) la evaluación de las políticas, abarcando el análisis de resultados y las consecuencias.

De ese modo, el objeto de estudio del cual se ocupa el investigador de políticas educativas es esencialmente el análisis de políticas educativas. Para Meinardes y Tello (2015) con base en los autores citados anteriormente, parten de la premisa de que al menos tres niveles de análisis pueden ser identificados en el estudio de las políticas educativas:

- el primero se refiere a la identificación de agendas de mayor amplitud de las políticas, es decir, las estructuras y determinantes más generales de las “políticas de la educación” (Dale, 2010; En Meinardes, 2015)
- el segundo nivel involucra la identificación de mecanismos más generales que determinan la configuración de las políticas educativas, y
- El tercero se relaciona con la formulación, implementación, evaluación de políticas, resultados y consecuencias,

A partir de este marco teórico es que se decidió abordar esta investigación de la siguiente manera:

Se seleccionó el tercer nivel de análisis que se relaciona con la implementación y consecuencias de políticas educativas. Se escogió la dimensión de análisis respecto a los contenidos y la interpretación de un programa en el contexto de su práctica en la escuela. Y como eje temático retomaron las políticas curriculares y las políticas educativas y gestión, que recuperan los saberes didácticos para el docente, los modelos educativos y su impacto en los proyectos y prácticas curriculares (Alcántara, 2010). Debido a la diversidad de las políticas curriculares, es importante mencionar que estas se recuperan desde la definición de Conelly (2012) y las políticas educativas y gestión desde una perspectiva crítica (Tello, 2016, 2011)

Por un lado, las políticas curriculares cumplen dos funciones: la de guiar la práctica y la de establecer una posición ante las políticas, las cuales reflejan frecuentemente el punto de vista del gobierno en cuestión; representando una posición política concreta. De acuerdo con Conelly (2012), existen tres tipos de políticas curriculares: formales, implícitas y discretas (prudential). Las formales son guías oficiales y obligatorias, están diseñadas para leerse como instrucciones sobre el contenido y los resultados del currículum escolar. Sus planteamientos se expresan de diferentes maneras: visión, objetivos, disciplina, alumnos, estándares y lo que los alumnos saben y deberían saber. Por otro lado, las implícitas se refieren a las que emanan de la administración y del gobierno y que influyen en la práctica del currículum, también se refieren a planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que, con frecuencia, acompañan el currículum formal. Por último, las discretas se refieren a la experiencia y conocimiento práctico empleado por los docentes, escuela, administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares implícitas y formales, a las situaciones locales. Los tipos de política curricular que se analizaron en esta investigación son las implícitas vinculadas a los planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que acompañan el currículum formal, y las políticas curriculares discretas, ya que se relacionan con la experiencia y conocimiento empleado por los docentes y el personal administrativo y escolar.

Y, por otro lado, las políticas educativas y su gestión desde la perspectiva de Tello (2011), la cual abarca la reflexión sobre la política educativa para Latinoamérica caracterizada por interpretar la realidad escolar desde la política educativa y la Justicia

social en Latinoamérica (construida en oposición a los mandatos del neoliberalismo teórico) (Tello, 2015b), así como por tres tópicos que propone con la intención de no simplificar a una concepción técnica y en su lugar posibilitar la potencialidad y la fertilidad de la epistemología para el análisis de las políticas educativas como campo teórico. Estos son: la epistemología del oprimido, la perspectiva interdisciplinaria y la realidad extraña.

	Tópicos		
	La epistemología del oprimido	Perspectiva interdisciplinaria	La realidad extraña
P r o p u e s t a	Su contribución versa en que la epistemología del oprimido lee el mundo con la mirada del oprimido, ya sea política o epistemológica, como un espacio del sí mismo CON el otro, contrario de lo que se observa muchas veces en investigación sobre PE: se desarrollan política educativa <u>para</u> el oprimido y no del oprimido.	Se propone por la necesidad de la integración de disciplinas y campos de conocimiento como una propuesta que plantea un pensamiento solidario en el sentido de una reflexión que persigue una mirada abarcativa y en continua construcción.	Propone rechazar la colonialidad del saber Si bien no se trata de ignorar la potencia de otras regiones, si sugiere asumir la responsabilidad a los problemas latinoamericanos desde la sensibilidad intelectual y la capacidad de estar atento a “nuestra propia tierra”.
C o n t r i b u c i ó n	Lo que evita es tomar la posición de una cultura dominante y la legitimación de la injusticia.	Posibilita comprender al otro, o lo “otro”, con el fin de resolver problemas que en conjunto ofrecen soluciones efectivas.	Enfatiza que las tendencias a problematizar las situaciones educativas son realidades regionales, evitando centrarlas en problemas de países centrales (eurocéntricos).

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia a partir de Tello (2012)

En este sentido, esta investigación se posiciona como partidaria de la lucha para lograr una sociedad menos injusta y con mayor igualdad en un contexto difícil en donde se prioriza lo privado y lo exclusivo frente a las desigualdades y ausencias del Estado. La escuela pública, en este caso el Instituto de Educación Media Superior, como parte de la estructura de un sistema capitalista neoliberal, es el referente empírico que se requiere analizar y comprender para tener la posibilidad de accionar desde la política educativa, ya sea promoviendo prácticas inclusivas como la reinserción escolar, o reforzando las

buenas prácticas que permiten la continuidad de los estudios escolarizados y su terminación, pero sobre todo el aseguramiento del acceso al conocimiento. De esta forma, se busca que lo público, lo popular, se ponga al centro y a disposición de la población para proveer a las personas en condiciones precarias una oportunidad para la movilidad social y el ejercicio de sus derechos, en específico al derecho a la educación y su relación con los que este promueve.

Esta lucha en contra de la injusticia y la desigualdad también es una lucha que requiere una revolución cultural que busque dignificar a las personas, las comunidades y colectivos que han sido excluidos y segregados debido a las diferencias cognoscitivas que el contexto actual demanda. Para el caso de la educación escolarizada, el acceso y la evaluación pueden ser dispositivos que reproducen estas desigualdades sociales, probablemente debido al paradigma de justicia que la escuela adopta. Y esto viene desde la percepción pública acerca de la calidad educativa que afecta sobre el valor de la educación y la justicia de lo que se distribuye. Sin embargo, a pesar de que exista una redistribución de los bienes (como el acceso garantizado y becas), estos no serán suficientes hasta que se considere el reconocimiento y la participación de las minorías en los asuntos públicos y su modificación en pos de su bienestar. La escuela entonces tiene la tarea de, además de democratizar el acceso, superar las dificultades en términos de inclusión y acceso al conocimiento.

Desde este paradigma es que se cree que la reinserción escolar abre esta segunda oportunidad a la escuela para proveer una educación justa y digna que resulte no solo en la credencialización para un trabajo o empresa, sino además en el desarrollo y la transformación del individuo en y para su comunidad, que tenga conciencia social y sea consciente de las opresiones en la que se desenvuelve. Para ello, es necesario pensar esta problemática desde una epistemología que no sea eurocentrista, colonialista o neoliberal, sino que permita construir e interpretar desde el pensamiento social latinoamericano. Que sea una política educativa *del oprimido* y no *para el oprimido*. Por último, es importante mencionar que se adopta una posición no neutral ante las injusticias y sí una perspectiva interdisciplinaria debido a la diversidad y complejidad de las problemáticas educativas actuales, para de esta forma se posibilite el cambio que tanto se anhela: el de la justicia social.

Capítulo 3 Análisis

Esta sección da a conocer los resultados y el análisis que corresponden a la interpretación de lo expresado en las entrevistas realizadas a docentes y a trabajadores de la organización institucional, además del cuestionario aplicado a 40 estudiantes, las cuales fueron guiadas por los indicadores propuestos a partir de la categorización realizada con base en la teoría y el trabajo empírico. El análisis se hace de manera transversal, no caso por caso, debido a que su objetivo consiste en dar cuenta de las interacciones que se van entrelazando entre los actores educativos. También se muestra el análisis documental del proyecto educativo, los resultados de los cuestionarios y por último la triangulación de la información.

3.1 Viñetas de los participantes

A continuación se muestra una breve viñeta de cada uno de los participantes, pues de esta manera se puede conocer un poco más sobre su contexto en la gestión curricular y en las percepciones sobre la docencia y tutoría de los estudiantes. De esta forma, se ve al participante como una persona, más que solo respuestas a ciertas preguntas. Ellos y ellas forman parte imprescindible del IEMS y su correcto funcionamiento para que los estudiantes sean acreedores de los beneficios que este instituto propone.

3.2.1 Participantes de la Organización institucional

En este apartado se describen las tareas que realiza cada persona perteneciente a la organización institucional, además de una breve reseña sobre sus opiniones generales respecto a la reinserción escolar y su gestión en el plantel.

– **Coordinador**

El coordinador es la persona que principalmente dirige el horizonte del plantel. Él monitorea el trabajo docente así como las situaciones de los alumnos que están en riesgo de deserción o que desean reingresar al plantel. El coordinador, junto con las academias y el equipo técnico-administrativo evalúan las situaciones personales y deciden el tipo de evaluación especial se les designa a los alumnos para efectuar su regreso o regulación. Estas pueden ser: desde el cambio a perfil de estudiante independiente hasta evaluaciones especiales tipo extraordinarios, que puedan regularizar al estudiante.

El coordinador tiene claro que el IEMS es una oportunidad para los jóvenes que no pueden ingresar a otros bachilleratos por medio del concurso de COMIPEMS. Un punto importante en la gestión presente es que en la situación del COVID se les ha dado el apoyo a los estudiantes para que puedan tomar las clases en línea en el plantel, en caso de que los estudiantes no cuenten con dispositivos necesarios para tomar sus clases.

→ **Técnico administrativo de servicios escolares escolarizado**

El papel de técnico-administrativo tiene a su cargo tareas referentes al seguimiento de los estudiantes en relación con los resultados de sus evaluaciones y con los que han dejado de asistir, que se encuentran en rezago o que solicitan regresar. De acuerdo a la entrevista, el docente-tutor-investigador es el encargado de dar a conocer determinada situación al técnico-administrativo sobre los estudiantes, ya sea que se encuentren en riesgo de deserción o que se encuentren rezagados, de tal forma que se puedan llevar a cabo estrategias que posibiliten la regulación académica del estudiante por medio de evaluaciones especiales, que se cambie del perfil de estudiante regular o irregular a estudiante independiente, o que realicen el sorteo de nueva cuenta. Una de las principales estrategias es la localización de los estudiantes por vía telefónica directa para conocer su situación personal y saber si esta todavía es compatible para regresar a la escuela. Dependiendo de la respuesta del estudiante es que se le propone el regreso por medio de evaluaciones especiales o firmando una carta compromiso.

La técnico-administrativo tiene claro que algunos de los que desertan lo hacen porque consideran que no pueden continuar estudiando en ese momento, pues sienten que por el hecho de “ir mal” deben salir. Sin embargo, cuando deciden reingresar al plantel es probable que lo terminen de forma adecuada, ya que ella menciona que se ven o están más maduros. Hay otros que, a pesar de haber reingresado y de tener mayor edad, continúan con los rezagos académicos: no terminan. Ha notado que los estudiantes que solicitan el regreso y se encuentran trabajando, terminan más pronto el nivel debido a la necesidad de acreditarlo para continuar en su trabajo; parecen estar mucho más comprometidos.

Ella menciona que se siente muy comprometida con su labor y que para ella es necesario que cada persona que solicita sus servicios se sienta escuchada. Menciona también que en la situación de la pandemia se sintió muy comprometida con la

continuación de sus labores, a pesar de haber podido decidir no ir y que el sindicato la respaldaba.

→ **Técnico administrativo de servicios escolares semiescolarizado**

El técnico-administrativo del sistema semiescolarizado tiene a cargo completamente a los estudiantes, pues en este sistema no hay tutores que puedan, de alguna forma, canalizar sus procesos académicos ni facilitar parte del seguimiento, por lo que en esta área básicamente el técnico es el encargado de dar seguimiento y acompañamiento a los estudiantes. De igual forma, en las situaciones de riesgo de deserción se utilizan las llamadas telefónicas para saber la situación personal de cada estudiante y de acuerdo a ello poder ofrecerle opciones para su regreso.

El tema de la pandemia ha sido relevante y respecto a ello menciona que en la pandemia sí hubo deserción que no solo consistía cuestiones laborales, sino que los estudiantes tenían que cuidar a sus hermanos menores para que sus padres salieran a trabajar o porque lamentablemente sus padres fallecieron y no tienen opciones de continuar en la escuela.

Por otro lado, ella menciona que los alumnos no son regulares por dos motivos principales: porque no les gusta estudiar o porque tienen asuntos laborales. La beca también ha sido un incentivo para continuar estudiando, sin embargo, ella menciona que debido a que la beca ha cambiado del status de excelencia académica a apoyo económico social, ya no existe esa motivación por la que los estudiantes ponían más empeño en sus estudios a pesar de que la beca de excelencia representaba mayor ingreso, pues era de \$1300 y la de apoyo económico y social es de \$800.

Un factor importante que ella menciona es que la generación del semiescolarizado sale casi completa a comparación del escolarizado, ya que los egresados son de muchas generaciones distintas. Ella considera que esto puede ser debido a que los docentes en el semiescolarizado no son basificados, pues a ellos se les paga por hora y considera que los profesores trabajan con mayor dedicación por sus condiciones laborales.

Relacionado con su labor en el instituto, dice que le gusta mucho trabajar en el plantel por el desarrollo y el crecimiento que tienen los estudiantes a lo largo de su trayectoria, pues se ve su madurez, por ejemplo, cuando ya son capaces de defender lo que ellos piensan. Menciona que el IEMS es una institución noble y es una buena

institución porque algunos estudiantes se quedan en buenas universidades como la UAM, la UNAM, el Politécnico y la UACM.

→ **Jefe de Unidad Departamental**

El Jefe de Unidad Departamental o JUD es el encargado de proveer al plantel de los servicios necesarios para su funcionamiento, por lo que no está involucrado directamente con los estudiantes, pero a pesar de ello sí tiene conocimientos sobre los elementos esenciales del IEMS en el proyecto educativo, como el acompañamiento con las tutorías y el de la psicóloga del plantel.

Las principales tareas del JUD son relacionadas con la parte administrativa: las prestaciones, generar reportes mensuales de los docentes como trabajadores, los horarios del personal de mantenimiento, el personal de sistema de sistemas, que existan insumos, que las instalaciones y que estas sean adecuadas.

Él menciona que está muy satisfecho con su labor en el plantel, pues por ejemplo, han podido beneficiar a los estudiantes con las clases virtuales prestándoles equipo de cómputo y se ha tenido servicio también del comedor comunitario. Considera que es importante dar las opciones y satisfacer las necesidades para que los estudiantes y docentes puedan realizar sus estudios y labores correspondientes.

→ **Asesor en Jefatura de Unidad Departamental**

Las tareas que hace el asesor de jefatura de unidad departamental son las mismas que el mismo JUD. Sin embargo, pareciera que no solo es apoyo en esa área, sino que también es apoyo en la coordinación.

Él opina que las oportunidades que otorga el IEMS son muy bondadosas y piensa que es necesario actualizarlas quizá en el área de psicopedagogía para que les oriente a comprender lo que implica darles varias oportunidades para regularizarse, pues el sistema no es remedial, sino que es un escalón para tener un mínimo de movilidad social. Considera que el sistema podría caer en un fomento a la beca perpetua y es algo que quizá no es tan conveniente para la institución, sobre todo porque siguen llegando los alumnos de nuevo ingreso y las posibilidades para los rezagados se aminoran.

Sabiendo las condiciones actuales sobre las escuelas en el país, considera que habría que redireccionar los conocimientos a los de vanguardia mundial porque así se podría evolucionar a tener una mejor sociedad.

3.2.2 Participantes Docente-Investigador-Tutor

En este apartado se recuperan en general las tareas que realizan un docente-tutor-investigador de acuerdo al proyecto educativo y una breve reseña de sus opiniones generales respecto a la reinserción escolar y sus estrategias.

El perfil del docente-tutor-investigador involucra el trabajo grupal que prácticamente son las clases frente a grupo, en donde su función no es simplemente la transmisión de conocimientos y las tutorías, las cuales buscan atender las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes. De acuerdo con el proyecto educativo, también tienen que trabajar con sus academias para emplear mejores estrategias educativas que se adapten a la población estudiantil.

A continuación se realiza una breve descripción de cada uno de los participantes, la cual se construyó a partir de lo que cada uno compartió a lo largo de sus entrevistas.

▸ **Docente de la academia de Filosofía**

Comenta que de parte de los coordinadores que han pasado por el puesto, la mayoría no conoce el proyecto a fondo y que no se cumple lo que en un principio se había propuesto desde el IEMS; que el coordinador haya tenido experiencia en el plantel como docente-tutor-investigador. Parece que ahora hay mucho amiguismo entre las vacantes administrativas y operativas, situación que entorpece las trayectorias educativas debido a la falta de conocimiento de los coordinadores, de tal forma que no se les da la atención ni la información necesaria a los estudiantes para que puedan gestionar sus tiempos de baja escolar o el regreso.

Ella menciona que la situación de los estudiantes que salen y deciden regresar, puede volverse más complicada por las responsabilidades que acumularon mientras se encontraban fuera de la escuela: ser madre o padre de familia y tener un trabajo formal. Los padres en este sentido tienen un papel fundamental en el sentido de la presión y el apoyo que se les da a los jóvenes para continuar estudiando, para que “hagan más que lo que hicieron sus padres” y puedan acceder a mejores oportunidades.

▸ **Docente de la academia de Física**

Menciona que el factor tutorial para él no ha sido tan relevante en su práctica docente, pero sí dice que es un espacio importante que es valioso porque se pueden retomar temas importantes para los alumnos. En este sentido, dice que no hay un verdadero programa de tutoría que se encuentre sistematizado o evaluado para su mejoramiento, pues la responsabilidad total se deja a decisiones de los docentes. Sobre el reingreso, el profesor resalta que en su experiencia casi no tiene alumnos de reingreso y que los pocos que lo hacen y terminan el nivel, tienen el perfil de estudiante independiente, es decir, les faltan pocas materias.

Comenta que hay una situación latente desde la organización institucional que se refleja en la no claridad en cuanto a la permeancia de los estudiantes en la institución y por consecuencia llega a generar la deserción escolar definitiva, pues a pesar de que no se les da de baja se crean mensaje o procedimientos que los ignoran y abandonan al estudiante.

Piensa que la posibilidad que tienen los estudiantes de darse de baja y regresar es una oportunidad para los que van mal o no están en una situación favorable para continuar estudiando, de tal manera que después de tomarse un tiempo, puedan regresar con distinta actitud y metas para terminar. Sin embargo, la organización institucional no les informa sobre sus opciones para, por ejemplo, hacer el sorteo, regresar y continuar. Que resulta en que los estudiantes se sienten fracasados cuando se dan de baja y eso provoca que su deserción sea definitiva.

▸ **Docente de la academia de Literatura**

La profesora resalta que la educación sexual, sobre género y feminismo, es una parte fundamental para la educación y la continuación del estudio de los estudiantes, pues es una forma de mostrarles que hay otras oportunidades, otras opciones para continuar con su trayectoria escolar. Sin embargo, estos temas no están dentro del programa, sino que ella los introduce en las tutorías y piensa que es indispensable que formen parte de la misma. También resalta que para tener mayores herramientas en las decisiones del proyecto de vida son las habilidades para la vida y menciona que esto puede ayudar a garantizar la continuación de los estudios.

Comenta que se deben repensar el tema de las bajas temporales y el tiempo de permanencia, así como el seguimiento en las tutorías, que se conozcan bien las problemáticas de los jóvenes y como la institución si puede apoyar.

▸ **Docente de la academia de Filosofía**

La profesora menciona que el sistema les brinda en el IEMS una posibilidad al ingresar, pero que lamentablemente dura muy poco tiempo, pues se les quita esa oportunidad, ese lugar y les convencen de desertar en lugar de continuar. Considera que son poco tolerantes.

Comparte que comparando su experiencia docente en el bachillerato con el del IEMS, prefiere mucho más el IEMS porque en bachilleres no hay espacio ni tiempo para conectar o conocer mejor a los estudiantes, no se les puede dar un seguimiento de calidad porque son demasiados alumnos y por consecuencia se hace más difícil darles la atención. En cambio, en el IEMS son pocos estudiantes y hay mayor flexibilidad para trabajar con otras académicas, situación que benéfica al crecimiento de los estudiantes y a su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Menciona que la tradición escolar y también del entorno en la que se desenvuelven los estudiantes, no permite ver o apreciar la gran posibilidad que tienen los jóvenes de estudiar en el IEMS, pues es un proyecto vanguardista de origen europeo, en los cuales sus fundamentos pedagógicos y filosóficos dan pie a que sea adaptable a entornos marginalizados. Sin embargo, menciona que ha habido muchos desencuentros con la administración educativa y eso también da paso a que el proyecto ya no lleve a cabo sus objetivos principales.

▸ **Docente de la academia de Historia**

El profesor menciona que el IEMS también abre el espacio educativo para jóvenes con problemas del aprendizaje, diferencias cognitivas o con alguna discapacidad, de tal manera que habría que respetar el aprendizaje individual, lo que conlleva en diferenciar las evaluaciones de acuerdo a las necesidades del estudiante.

Él comenta que parte del derecho a la educación se garantiza en el día a día con la forma en la que se realizan las evaluaciones de cada estudiante, es decir, de manera personalizada, además de tomar en cuenta el crecimiento y desarrollo de sus actitudes y habilidades que va adquiriendo. También comparte que antes había una mejor evaluación en la selección de los docentes y ahora hay mucha deficiencia, situación que se traduce en malas prácticas y resultados pobres en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los jóvenes estudiantes.

Considera importante reforzar el trabajo colegiado entre docentes para contribuir a la prevención de la deserción y el rezago escolar. Menciona que el coordinador tiene una buena intención de que funcionen las cosas; sin embargo, no tiene la experiencia necesaria porque no ha sido docente, ni el conocimiento del modelo para ejercer sus funciones de manera idónea. Piensa que se ha desvirtuado el modelo desde el perfil del docente hasta las decisiones administrativas.

▸ **Docente Mercedes de la academia de Física**

La profesora comenta que la función de las tutorías es muy importante para indagar sobre cuestiones personales de los estudiantes que pudieran estar incidiendo en su avance académico; sin embargo, comenta que se ha desvirtuado debido al abandono institucional que no regula las tareas que le corresponden al docente en los espacios de la tutoría, y que cuando se ha intentado hacer ejercicio de diagnóstico no hay retroalimentación, es puro papeleo. Ella comenta algo muy importante y es que muchos profesores, sobre todo de matemáticas, no atienden el rezago que traen los estudiantes desde la secundaria, lo que produce que los alumnos abandonen porque no pueden pasar la materia; esos profesores se vuelven un “obstáculo” para que los jóvenes tengan mayores oportunidades de continuar con su trayectoria. A pesar de las desventajas que la profesora resalta, también reconoce que se han implementado estrategias remediales como la atención psicológica que es gratuita para los estudiantes.

3.2 Categorización y subíndices

En la siguiente sección se exponen los cinco indicadores con sus respectivos subíndices, los cuales se conformaron de acuerdo a la teoría y a la recopilación de información en las entrevistas. Estos guían dicho análisis de la siguiente manera:

Indicador	Subcategoría	Subíndice
Derecho a la educación	Asequible	<ul style="list-style-type: none"> ● Gratuita, ● Obligatoria
	Accesible	<ul style="list-style-type: none"> ● Acceso, ● Continuidad
	Aceptable	<ul style="list-style-type: none"> ● Instalaciones adecuadas, ● Materiales, ● Capacitación docente
	Adaptable	<ul style="list-style-type: none"> ● Promoción de los derechos humanos a través de la educación
Justicia social	Distribución	Distribución de bienes económicos
	Reconocimiento	Trato equitativo. Visibilización de poblaciones marginadas.
	Participación	Mejorar las posibilidades de desarrollar la justicia social y de reconocimiento
Política curricular	Implícitas	Descritas en el proyecto educativo
	Discretas	Experiencia y conocimiento para adaptar el PE
Acciones que obstaculizan la política curricular implícita	<ul style="list-style-type: none"> ● Acciones de la organización institucional ● Acciones de los tutores ● Acciones de los estudiantes 	
Agenciamiento	Posibilidad de actuar para mejorar las trayectorias educativas de los estudiantes.	Puede ser en cualquier área de gestión: tutorías, docencia u organización institucional.

Tabla 2. Elaboración propia.

A continuación se muestran las definiciones de cada indicador, subcategoría y subíndice y el objetivo del indicador. Posteriormente, se muestran los conocimientos, experiencias y procedimientos que destacan los docentes a través de su práctica, el personal de la organización institucional por medio de su gestión y los estudiantes a partir de su transitar en la escuela.

1) Derecho a la educación

Definición: Se refleja las obligaciones de los gobiernos, las cuales consisten en volver a la educación (Tomasevski, 2004):

- ▶ **Asequible**: obligaciones estatales: como derecho civil y político. La educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños y niñas en edad escolar. Como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías y de las indígenas
- ▶ **Accesible**: El derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva, lo antes posible, y facilitando el acceso a la educación postobligatoria en la medida de lo posible.

- ▶ Acceptable: engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la Observación y vigilancia de los procesos de adecuación y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros.
- ▶ Adaptable: Dado que los derechos humanos son indivisibles, deben establecerse salvaguardas para garantizar todos los derechos humanos *en* la educación, de modo de adaptar progresivamente la educación a todos los derechos humanos.

El Derecho a la educación se entiende como un derecho universal que las personas deberían ejercer y exigir debido a que, ya que es un derecho básico reconocido por el Estado. Por ello, se busca indagar si los sujetos que en parte proveen este derecho y los acreedores del mismo, tienen conocimiento o conciencia de su existencia y de su posibilidad de exigibilidad, además de las acciones que la institución (IEMS) realiza para garantizarlo.

Los docentes demostraron interés y conocimiento por el Derecho a la Educación (DE) mencionando que la educación en México tiene que ser **asequible**: gratuita y obligatoria para todos los mexicanos. Se reconoce que el acceso en el bachillerato general es totalmente desigual:

“Porque sí tengo derecho a la educación, pero me hacen hacer un concurso para poder ingresar a una escuela y si soy rechazado, pues ya no tengo como que tantas opciones, y de las pocas opciones que tengo, pues son poco tolerantes. Entonces, pues, es relativo, está solo en el papel. Entrevista al docente de filosofía.”

En este ejercicio de recapitulación sobre el DE se reconoce inmediatamente que en el IEMS el **acceso** es un hecho debido a que no tienen límite de promedio y la entrada al sistema depende de un sorteo, no de un examen.

En lo que respecta al DE **acceptable**, se puede decir que los docentes reconocen que en cuanto a instalaciones en el IEMS las hay en buen estado, hay materiales accesibles que los estudiantes pueden adquirir como las copias de libros y hay también un comedor comunitario que complementa su bienestar durante su estadía en la escuela.

Otro punto importante de este subíndice es que los docentes están conscientes de la falta de capacitación que existe en el plantel.

“[...] muchas veces tenemos en los planteles personas que no están lo suficientemente capacitadas, que no salen de modelos tradicionales de los que

ellos aprendieron, que no tienen mayores recursos o herramientas para hacer bien su trabajo y entonces ¿Cómo van a poder ofrecer una educación de calidad, si ellos mismos no tienen los elementos?” Entrevista a Sara, docente de filosofía

Y con ello también se nota el interés por el valor de la educación y la conciencia crítica que se desarrolla a partir del sistema educativo. Pues no solo desde el currículum orientado a los docentes, sino también el perfil que debería tener el docente-tutor-investigador.

Respecto al subíndice **adaptable**, hubo opiniones relacionadas con el valor que se debería tener por la educación, que significa más allá que un título. Y al reconocimiento sobre la falta de formación docente. Desde este último rubro se hacen peticiones respecto a que existan proyectos educativos efectivos que sirvan para la población que específicamente el IEMS atiende.

Por otro lado, también hay un reconocimiento que con la educación se logra, en algunos casos, cierta movilidad social y el IEMS ha promocionado esto a partir del sistema semi-escolarizado, lo que abrió puertas a muchos estudiantes. Además, para acceder al IEMS no hay límite de edad, por lo que personas adultas pueden acceder en el momento en el que les sea posible cursar el bachillerato.

Por parte de **la organización institucional** se reconoce que el derecho a la educación es **asequible**, que no se le debe negar a nadie, y, por lo tanto, es obligatorio y gratuito para todos los niños, niñas y adolescentes.

Se menciona que el IEMS cubre con ser **aceptable** y **adaptable**, ya que brinda educación inclusiva, no hay límite de edad y los planteles están estratégicamente situados en zonas marginales. Además, cuenta con instalaciones adecuadas en donde los jóvenes pueden estudiar y tener acceso a material.

En este apartado es interesante mencionar que, por ejemplo, una persona comentó que para tener Derecho a la Educación era necesario que el estudiante “le echara ganas” para que se le asegurara el transcurso en la educación escolarizada. Otra persona, lejos de reconocer que el DE en México ha ido superando barreras, solo se enfocó en las carencias, en el atraso que tiene México respecto a otras naciones y a que la cobertura no ha sido suficiente en la educación básica.

Los estudiantes, por un lado, reconocen su derecho a la educación y que esta debe ser **asequible**: laica y gratuita. Menciona que tienen derecho a que su educación sea **adaptable** en relación con que reconocen que no debe haber discriminación por parte de los docentes y **aceptable** en relación con que tienen derecho a tener sus asesorías y clases correspondientes para poder tener un buen aprendizaje. Es interesante observar que también hay estudiantes que no conocen sus derechos.

2) Justicia social

Definición: Acciones y/o actitudes que se relacionan con la política educativa: estas acciones o actitudes comprenden tres concepciones de Justicia social (Murillo-Torrecina, 2011)

- ▶ Distribución (Rawls, 1971; Nussbaum, 2006; Sen 2010): centrado en la distribución de bienes, recursos materiales y culturales, capacidades.
- ▶ Reconocimiento (Collins, 1991; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008): segundo en el reconocimiento y el respeto cultural de todas y cada una de las personas, en la existencia de unas relaciones justas dentro de la sociedad.
- ▶ Participación (Young, 1990; Miller, 1999; Fraser y Honneth, 2003; Fraser, 2008): tercero está referido a la participación en decisiones que afectan a sus propias vidas, es decir, asegurar que las personas son capaces de tener una activa y equitativa participación en la sociedad.

La justicia social se basa en la equidad de oportunidades para que cada persona obtenga lo que corresponde y sea reconocida en sociedad como un sujeto político que participa y forma parte de las decisiones tanto locales como nacionales de su comunidad o país. Específicamente, en este apartado, se indaga si los docentes y directivos consideran que los alumnos son acreedores de esta justicia social por medio del derecho a la educación en el IEMS. Así mismo, se indaga si los alumnos creen que son acreedores de esta justicia por medio de su estancia en el plantel.

En general, por parte **de los docentes** hay una aceptación de que por medio de la flexibilidad curricular los alumnos puedan regresar a estudiar después de tener un periodo de ausentismo, pues se reconoce que estos jóvenes pertenecientes a un entorno particular caracterizado muchas veces por la violencia, las carencias económicas y la falta de

oportunidades, tienen ciertas necesidades que hay que cubrir en espacios fuera de la escuela. En este sentido, se vincula con la **distribución, ya que** las escuelas están localizadas en zonas marginadas o en la periferia y a que los alumnos son también acreedores de una beca de manutención.

Por parte del **reconocimiento**, se nota que los profesores, además de estar conscientes de que los lugares que habitan los alumnos no son los más seguros, también saben que el rezago académico y las deficiencias cognitivas son características que muchos de los alumnos cargan por las carencias del sistema educativo básico mexicano. Por otro lado, sí hay un reconocimiento de parte del proyecto educativo hacia los alumnos que se van rezagando a lo largo de su trayectoria educativa, que retoman los docentes y saben que el estudiante tiene derecho a tener alternativas para aprobar las materias; como evaluaciones especiales. Aquí también se comentó que los alumnos que se han ausentado y regresan, tienen mayores oportunidades de terminar cuando se notan más maduros, sin embargo, mencionan que son los menos casos los que culminan el nivel.

“A veces no lo comprenden o no aprovechan esta oportunidad. Yo creo que más que nada porque su educación o su tradición no les permite apreciarlo. O sea, son pocos, en realidad son pocos. Yo creo que depende mucho de su entorno familiar y social”. Entrevista docente Alma de filosofía

La **participación** relacionada con la justicia social en el plantel es poco comentada, pues solo una profesora retomó lo que el proyecto educativo abarca como participación de los egresados en la participación y mejora de la comunidad y ella misma menciona que no nota la efectividad de estos principios.

Por parte de **la organización institucional** se reconoce que sí hay **reconocimiento** por parte de la institución por la decisión de construir bachilleratos en zonas de difícil acceso.

Hay opiniones que se encuentran en desacuerdo con el regreso de los jóvenes al plantel, pues se dice que hay estudiantes que “no dan nociones de que quieren estudiar”, sin embargo, se reconoce al mismo tiempo que sí tienen el derecho de regresar.

Los estudiantes están en su mayoría de acuerdo y dicen que es “bueno” que haya oportunidades para recurrar y regresar, pues existe el **reconocimiento** de que hay compañeros que tienen problemas, asuntos personales o necesidad de trabajar: “para que

puedan avanzar”, “para que puedan acabar sus estudios”. En ese sentido, se tiene conciencia de que en el IEMS tienen una escuela segura. Incluso lo comparan con otros planteles: “son muy buenas, ya que otros planteles son un poco crueles”. Hay otras opiniones como “Me parece bien, porque todos necesitamos un descanso” y hay estudiantes que no están enterados de que esta oportunidad es parte del proyecto educativo.

3) Política curricular

Definición: Cumplen dos funciones: la de guiar la práctica y la de establecer una posición ante las políticas, las cuales reflejan frecuentemente el punto de vista del gobierno en cuestión; representando una posición política concreta (Conelly, 2012).

- ▶ Políticas curriculares discretas: se refieren a la experiencia y conocimiento práctico empleado por los docentes, escuela, administración escolar y personal, para adaptar las políticas curriculares implícitas y formales, a las situaciones locales.
- ▶ Política curricular implícita: vinculada a los planteamientos, programas, sugerencias, consejos y documentos que acompañan el curriculum formal.

La política curricular se basa en guiar la práctica educativa y establece una posición política que es guiada por instrumentos curriculares provenientes de los objetivos que la institución educativa propone, la cual refleja el paradigma educativo que el gobierno en cuestión asimila. En este apartado se indaga si la política curricular está en concordancia con el proyecto educativo del IEMS y cuáles son las prácticas que imperan en la actual administración del plantel.

El proyecto educativo es la guía de **política curricular implícita** que tienen los docentes-tutores-investigadores para realizar su labor adecuadamente. Sin embargo, estas normas y principios no son llevados a cabo por todos docentes ni por todas las academias; hecho que dificulta las buenas prácticas docentes y tutorales, de acuerdo a las experiencias de **los docentes entrevistados**.

En relación con el conocimiento de los docentes sobre sus tareas, destacan las que tienen que ver con la evaluación. Se menciona que a pesar de que el IEMS promueve una evaluación formativa que a diferencia de otros bachilleratos, esta no es sumatoria con cada periodo o corte parcial, sino que:

“[...] siempre ese es un momento en el cual se evalúa, se revisa, se pondera la información que se tiene acerca del estudiante y pues se hacen observaciones considerando que podría regresar. Y así a lo largo del semestre. Esa si es una característica buena del modelo, qué bueno, no estamos haciendo promedios y luego en el segundo recorte promediamos porque hay chicos que ya no van a poder hacerla. Entrevista docente de física

Se menciona también que las evaluaciones deberían ser individuales o personalizadas de acuerdo al progreso, compromiso y aprendizaje del estudiante. Esto se relaciona con las calificaciones que no son parte del proyecto educativo, sin embargo, se reporta que muchos profesores siguen con ese modelo tradicional en lugar de adoptar las prácticas y el lenguaje que el modelo evaluativo propone.

Como parte del proceso de evaluación, está el periodo intersemestral en el que el estudiante puede realizar actividades que no pudo hacer, ya sea porque no lo comprendió o por ausentismo. De esta manera, el sistema permite que en el caso de que el estudiante no estuviera dispuesto en el periodo ordinario para comprender los contenidos, cumplir con sus tareas o realizar las evaluaciones en tiempo, pero que pasando el periodo ordinario sí está dispuesto a cumplir, se le da la oportunidad para poder aprobar la materia y continuar con su trayectoria educativa en un perfil ordinario.

Por otro lado, están las materias que en sí mismas, las cuales promueven la reflexión del modelo mismo y del modelo que se utiliza en otros bachilleratos fuera del IEMS, situación que permite valorar la importancia de la educación en la vida de los estudiantes, de acuerdo a la experiencia de algunos docentes.

Otro componente que es valorado por los docentes es el número de estudiantes a los que atienden, pues mencionan que al ser grupos pequeños hay mayor oportunidad para dar una atención personalizada:

“Entonces yo creo que lo más valioso del IEMS es esa oportunidad de que conozcas a los alumnos, de que te conozca, de que en realidad interactúes. O sea, con poquitos grupos, pues te aprendes los nombres fácil, los identificas, te involucras y en los otros sistemas no.” Docente de filosofía.

Para los docentes que llevan a cabo las tutorías, debidamente, tienen una lucha constante para que sea un espacio en donde a los estudiantes se les pueda dar un horario adecuado de acuerdo a sus necesidades, en donde puedan sentirse apoyados, escuchados y motivados.

“Está muy demostrado que chicos que empezaron con muchas dificultades, que tuvieron un buen tutor, un buen seguimiento, logran muchas cosas.” Entrevista docente filosofía

“para mí es fundamental el hacer este seguimiento en tutoría, conocer cuáles son las problemáticas que tiene chavo y cómo la institución y sí puede apoyar.” Entrevista docente literatura

A pesar de que comunicar a los estudiantes los avisos relacionados con su status académico y administrativo, ya que es obligación de los tutores, hay muchos que no lo hacen.

Por parte de la **organización institucional** se tiene conocimiento sobre los procedimientos que dicta la política curricular en los cuales puede apoyarse un estudiante “irregular”. Estos son los que se retomaron:

- La modalidad de baja indefinida o temporal: esta se utiliza cuando los jóvenes deciden darse de baja por un semestre o no cubren en tiempo y forma los créditos necesarios para el semestre y pueden darse de baja con la oportunidad de reincorporarse en la convocatoria general. En el caso de que el estudiante tenga más de seis materias cubiertas en su primera estancia, tienen derecho a que se les revaliden las asignaturas cursadas. Por otro lado, se menciona que solo pueden tener dos bajas temporales.
- Tienen derecho a continuar estudiando a pesar de rebasar los nueve semestres; sin embargo, la trayectoria de los estudiantes que están en esta situación solo la pueden continuar por medio de evaluaciones especiales, ya no pueden asistir a clases.
- Es sabido que las tutorías pueden prevenir la deserción y el rezago académico.
- Se puede acceder a la modalidad semi-escolar y se reconoce que puede ser la opción para las personas que ya se encuentren trabajando, pero que necesitan culminar el bachillerato.
- Desde la coordinación se menciona que a pesar de que algún estudiante haya reprobado dos materias de seis que se dan en primer semestre, el estudiante puede cursar el segundo semestre, pero ya tiene un rezago.

- Para el caso de los alumnos que por causa de fuerzas mayores tienen que dejar la escuela, pero regresan al plantel, la coordinación valora cada caso y se les da la reincorporación.
- Desde la organización institucional se menciona que en el plantel hay una pedagoga quien puede trabajar estrategias con los tutores para mejorar la tutoría.
- Otra forma de reincorporarse al sistema escolarizado es por medio de una carta compromiso, pero que ya está entrando en desuso y con miras a desaparecer por decisión de la organización institucional.
- Para el caso de la modalidad semi-escolar se requieren pasar al menos tres materias en evaluación especial para tener derecho a inscribirse al siguiente semestre, si no el joven tiene que avanzar solo con evaluación especial (un tipo de examen extraordinario)
- En el semi-escolar no hay límite de tiempo como tal para terminar el bachillerato, no hay baja temporal como en el sistema escolarizado, pero si no aprueba las tres asignaturas como mínimo tendrá que seguir en evaluación especial.

Los estudiantes saben cuáles son las tareas que tienen los docentes tutores: realización de evaluación, revisiones de trabajos, orientación en los procesos de inscripción, asignación de evaluaciones especiales, etc. y además de ello reconocen que dentro de la práctica debe haber un buen trato en la relación docente-tutor-estudiante. La motivación, el seguimiento, orientación en valores, la escucha también son acciones que se hacen presentes.

En las experiencias relacionadas con **la política curricular discreta** sobresalen las siguientes:

Los docentes mencionan que:

- Las experiencias mayormente mencionadas son la creación de estrategias para hacer accesible los temas o ciertas habilidades que requieren los estudiantes y modificar planeaciones en función de las necesidades e intereses del grupo.
- Relacionado con las tutorías, se menciona la de ocupar el espacio como uno donde haya movilidad, que pueda ser creativo y renovado. Otra estrategia es la motivación que se le puede ofrecer al estudiante:

“Yo confié mucho en la motivación, en trabajar con los estudiantes, qué lugar importante tienen la educación, en su vida, como experiencia, como experiencia de vida, como espacio que les aporta a ellos una preparación para su futuro, como personas, no solamente para su conocimiento.” Docente de filosofía

- Ser flexibles con la entrega de actividades para evitar la deserción de los alumnos al adoptar la idea que si no cumplen con la tarea tendrán que salir del plantel.
- Que el conocimiento y la experiencia del alumnado se complementen con contenidos relacionados con el género, las violencias de género, masculinidades, el feminismo y habilidades para la vida.

“En las condiciones tan adversas que tienen es necesario abrir una ventana y decirles que hay otras opciones para obtener un trabajo, para relacionarse, para salir del medio en el que están.” “También me parece que es importante abordarlos y que es lo que va a garantizar que la escuela sea importante para ellos. Que sea su espacio, que sea su lugar seguro, ¿no?” Docente de literatura.

- Complementar con talleres, como por ejemplo: de comprensión, de lectura y de redacción, para apoyar a los estudiantes que tienen dificultades con estas habilidades y puedan ser constantes en su avance.
- Realizar tutoría interdisciplinaria con 3 o 4 compañeros de otras academias.
- Complementar con otras actividades que permitan mejorar la relación docente-tutorado.

“A veces que les doy una cosa, o sea, le voy variando y eso les gusta mucho y los atrae, y cuando tú conectas con el chavo es más fácil que se abra y es más fácil sin que tú puedas como saber lo que le gusta y que puedas ir como por ahí metiéndote, como conectando con ellos.” Entrevista docente filosofía

- Organizar eventos en donde participen distintos planteles. Se mencionó, por ejemplo, un proyecto que se relacionaba con la retórica en donde participaron las academias de literatura y filosofía.
- Planear salidas a los museos.
- Actividades orientadas a desarrollar otro tipo de habilidades como las sociales o para generar hábitos de estudio.

Por parte de **la organización institucional** se realiza un seguimiento por medio de llamadas y envío de correos electrónicos para localizar a los estudiantes y saber cuáles han sido las causas por las que se han ausentado y si hay posibilidades de que regrese. Cuando ya se tiene la información y el estudiante decide regresar, se evalúa cada caso

para poder evitar el rezago de la mejor forma. La pandemia, por ejemplo, fue un momento en el que se dio mayor atención al ausentismo y a las necesidades de los estudiantes en cuestión de conectividad; si los estudiantes necesitaban equipo para tomar sus clases en línea, el instituto coordinaba para que los alumnos pudieran asistir a la escuela y ocupar las computadoras.

4) Acciones que obstaculizan la política curricular implícita

Por parte de los docentes se dice que la organización institucional no conoce bien el modelo, pues muchos de los coordinadores no tienen el perfil ni han sido docente (requisito indispensable). Aunado a ello, la organización institucional tampoco considera los casos particulares de cada estudiante, pues se menciona que parece haber una política del rechazo, es decir, si un alumno no responde debidamente a las primeras oportunidades de evaluación, la coordinación opta por “aconsejarles” en buscar otra escuela. De la misma manera, se han abierto menos grupos para los estudiantes rezagados, de tal forma que muy pocos pueden completar su tira de materias y seguir cursando los semestres correspondientes.

Se menciona que por parte de la coordinación y en general por la organización institucional, parece haber un desconocimiento sobre la situación en la que se desenvuelven muchas de las estudiantes que viven en las zonas cercanas al plantel, ni tampoco parece haber conocimiento sobre las causas de deserción, al contrario, se facilita el proceso de expulsión al modificar las normas en cuanto al tiempo de estancia, el cual es menor. A continuación un ejemplo de lo que se piensa de los estudiantes por parte de la organización institucional:

“Por ejemplo, yo tengo alumnos que entraron a bachilleres, se salieron de bachilleres porque no les gustó y les gusta cómo se trabaja en el IEMS. Entonces como que no les gusta ir a otro lado. Esa es una parte. La segunda es que casi toda nuestra población vive a cuadradas de aquí, entonces como que no les gusta trasladarse a otros lugares, como que quieren todo cómodo y quieren venir aquí nada más porque están cerca de su casa.”

En este sentido, también se dice que el instituto ignora a los estudiantes “irregulares”, pues no se les indican las oportunidades a los que de hecho siguen siendo acreedores de acuerdo a los lineamientos del proyecto educativo; no hay claridad en

cuanto a la permanencia en la institución por lo que se podría ser otro factor de deserción escolar.

En cuestión al reclutamiento de docentes, se habla de que el perfil deberían tener los profesores se ha desvirtuado por prácticas relacionadas con el nepotismo; “darle chamba a los cuates” sin importar si tienen el perfil que se requiere para trabajar en el IEMS. Esto puede ser una de las causas por las cuales muchos docentes obstaculizan la trayectoria de estudiantes “irregulares”, pues su proceder se orienta hacia la estigmatización de los estudiantes que no saben. Una docente de física comentó que en específico la academia de matemáticas realiza estas prácticas:

“[...] creo que sí hay estrategias que intentan prevenir el rezago, pero de pronto las mismas dinámicas de las academias son las que generan su propio bloqueo.”

“He criticado mucho su forma de trabajo, que se ha convertido en un lastre enorme, porque no se quieren regresar a decir “bueno, los chavos no saben matemáticas, vamos a retomarlos desde donde lo necesitan” y no, estamos fingiendo como siempre el “deberían saber multiplicar, debería saber dividir, deberían entender que tal cosa”. [...] yo he tenido a estudiantes que abandonan porque no logran resolver su rezago en matemáticas, porque los mismos profesores también ya se vuelven lo que pensaba que era ridículo, pero se vuelven el obstáculo, no es la materia, es el profesor o la profesora y pues ahí están.”

De igual manera, hay varios puestos burocráticos que deberían facilitar la estancia de los jóvenes, sin embargo, son puestos en donde los trabajadores ni siquiera tienen bien estructurada su función. Esto se relaciona directamente con los problemas relacionados con el sindicato:

“Hay un conjunto de nefastos que se respaldan en el sindicato para no hacer o seguir haciendo lo que no se debe hacer y entonces el instituto, pues simplemente se capoteó, dice, pues voy ahí sorteando problemas, pero justo para no tener un enfrentamiento que yo no veo muy claro en qué vaya a terminar, ¿no? Entonces sí, esa parte a nivel laboral está muy ruda y esa parte que en su momento fue un logro: la permanencia de muchos profesores están muy bien. Pero justo, muchos de esos lastres son permanentes y no hay ninguna reglamentación, nada que te exija que cambies tus números, simplemente: vamos generando estadísticas negras y ya. O sea, los profesores ahí siguen y [...] el área académica que dijera “a ver, tenemos este conjunto de profesores y tenemos la obligación de ponerlos a capacitarse y actualizarse, pero no se puede porque el instituto no se quiere echar esas broncas y porque además tienen una burocracia ridícula.”

Por otro lado, **la organización institucional** menciona que la atención del tutor al tutorato es una de las acciones que no se realizan adecuadamente, por lo que no se puede prevenir el rezago o la deserción de acuerdo al proyecto educativo. En este sentido, la persona encargada del sistema semi-escolarizado comparte lo siguiente:

“A lo mejor en el semi-escolar tenemos más resultados porque los profesores no son basificados. Los profesores son: hora trabajada, hora pagada. Entonces es como que los profesores vienen de alguna manera, pues a desquitar su sueldo, y si no trabajan, pues no se les paga. Y uno tiene que reportar eso. Si lo comparamos con el escolar, los profesores son basificados, entonces los profesores, pues tienen ese colchoncote para decir: “pues a mí no me puedes hacer nada, si egresan o no egresan, a mí me pagan siempre lo mismo.”

Cuando nosotros empezamos en el instituto, los profesores que ahora son Docentes Investigadores Tutores no estaban basificados, estaban por honorarios y el nivel académico era muy alto. Cuando se basifican bajó, porque ya encontraron, como que respiraron y dijeron: “ya no nos van a poder correr”. Entonces su nivel bajó muchísimo. Antes en el escolar existían tutorías personalizadas. El profesor lo que hacía era que tenía unos 4 o 5 alumnos en su cubo y las dudas que tenían los alumnos, los maestros les decían: “ponte a hacer este ejercicio” y les explicaban a 5 alumnos. Ya no existen esas tutorías, ya casi, casi unos ni las dan, de plano, dejaron de existir. Otras dan a unos cuantos, pero, pues así rapidito y ya no, dejaron de manejar muchas cosas así.

Otro factor que se considera desde la organización institucional, es que se dice que los docentes privilegian la docencia por encima de la tutoría, situación que tambalea la práctica en el instituto, pues la tutoría es un pilar fundamental del IEMS.

Los estudiantes que se encuentran en un estatus de “alumno regular” mencionan que no han tenido experiencias en las que necesiten del apoyo de la coordinación y que hasta donde ellos saben los tratan bien. Sin embargo, algunos mencionan que han escuchado de compañeros que han sido ignorados por la coordinación, que por la falta de cupo en las materias que deben, algunos se dan de baja e incluso la misma coordinación da de baja a estudiantes sin previo aviso. Hubo estudiantes que sí manifestaron el descontento y maltrato de la coordinación por falta de apoyo para intentar aprobar sus materias.

5) Agenciamiento que complementa la normativa o se realiza a falta de la normativa.

Definición: La capacidad que tienen los sujetos para cambiar sus espacios de interacción, para contrarrestar las lógicas de control y generar nuevos modos de relación (Deleuze, 1987)

Este apartado se relaciona con la transformación y capacidad de cambiar acciones e interacciones del sujeto al estar inmerso en una institución educativa con políticas curriculares definidas, por lo que se indaga si los docentes y directivos transforman o cambian procesos educativos a manera de propuestas que promuevan beneficios para los estudiantes. Así mismo, se indaga si los alumnos tienen estrategias para que, a pesar de las adversidades en la que se pudieran encontrar, pueden continuar con su escolarización

Los docentes consideran que:

- Es importante considerar la situación de cada estudiante antes de ser estigmatizado como mal alumno o aprovechado de las becas.
- Los docentes refuerzan su práctica con cursos y/o capacitaciones que son iniciativa de los mismos tutores, no desde la organización institucional.
- Atender alumnos que no son sus tutorados porque los tutores de muchos alumnos no les informan sobre las opciones que tienen para mejorar su desempeño.
- Considerar al tutor no solo como elemento que puede coadyuvar a disminuir la deserción o el rezago, sino también el papel del tutor al regreso de los estudiantes: saber cómo acompañar a los que se reinsertan.

Por parte de **la organización institucional** realmente no se realizan otras acciones más allá de las que se encuentran en la política curricular discreta, de hecho, en la primera visita al plantel se nota una desvinculación hacia los estudiantes debido a las oportunidades que tiene el plantel, pues la organización dice son demasiadas; se dice que es un sistema muy noble, demasiado. Hay críticas hacia el tiempo en el que concluyen la preparatoria y también se menciona un abuso hacia la obtención de becas, debido a que los estudiantes al estar inscritos en el IEMS son acreedores de la beca de manutención, esto significa que a pesar de un rendimiento académico deficiente los alumnos la seguirán teniendo. Con lo anterior, la organización institucional menciona que la beca puede ser un incentivo que no tiene mucho impacto en la vida académica de los estudiantes, pues

no se ven resultados positivos en su trayectoria educativa, al contrario, reprueban y permanecen reprobando porque la beca se sigue dando.

3.3 Análisis documental

El análisis documental se retoma con el objetivo de conocer las formas en las que la gestión curricular del proyecto educativo puede hacer efectivo el derecho a la educación y la justicia social, por medio del trabajo en conjunto de la planta docente, la organización institucional y los alumnos. De esta forma es posible dar cuenta de las condiciones necesarias para llevar a cabo la reinserción escolar a través de la articulación de las acciones provenientes de actores junto con los principios institucionales.

Proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior

El Instituto de Educación Media Superior, como anteriormente se mencionó, es un proyecto que se desarrolló en los 2000 a partir de la solicitud de la población para aumentar la cobertura del nivel medio superior en zonas con mayor carencia del nivel. De esta forma, el IEMS comenzó a trabajar en zonas marginadas, volviéndose así un proyecto vanguardista para su época, sin embargo, no es su única característica sustantiva, pues además de la intención por ofrecer mayores posibilidades de cursar el nivel, su proyecto educativo propone otros beneficios para los estudiantes en el ingreso, en la flexibilidad curricular, la disposición geográfica, la infraestructura y en general en su proyecto educativo.

Ingreso	Este se realiza por medio de sorteo y los lugares disponibles se asignan entre los aspirantes registrados. Se pretende que con esta política de equidad para el ingreso, se dé respuesta a la demanda de los jóvenes que no cuentan con una oferta educativa suficiente.
Duración de los estudios	El plan de estudios se estructura en seis periodos semestrales, sin embargo, y de acuerdo a las condiciones y disposiciones de los estudiantes, es posible cursar el bachillerato en un periodo mayor a tres años y con la posibilidad de cambiar de modalidad al sistema a distancia del IEMS.

Disposición geográfica de los planteles	Este punto obedece principalmente al criterio de equidad, debido a que los planteles se encuentran en zonas carentes de este nivel educativo, lo que propicia una mejor distribución de los servicios educativos.
Infraestructura	Se ha propuesto que la infraestructura de los planteles sea congruente con el proyecto educativo para que exista disposición espacial y en el equipamiento para poder responder a las necesidades de los programas de estudio en las distintas áreas de conocimiento.

Tabla 3. Elaboración propia a partir del Proyecto Educativo del IEMS (2006)

El proyecto educativo se caracteriza por tres estructuras que contienen los elementos sustantivos y que propician la formación de los estudiantes de cara al perfil de egreso formulado por la institución y a la certificación de los estudios.

1. Como primer elemento está **el Enfoque Curricular** del modelo, el cual emplea ciertas orientaciones que en su conjunto fundamentan y hacen posible parte de la formación del estudiantado. Estas orientaciones son tres: la filosófica, la social y la pedagógica:

La orientación filosófica:

- Implica el desarrollo legítimo de las potencialidades de los sujetos y su emancipación del contexto, así como fortalecer las identidades para construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación. Contempla que la realidad está en constante movimiento, por lo que los límites entre lo social, lo político, lo cultural y lo económico se desdibujan, pero también permiten hacer distintas lecturas de la realidad inmediata. Aquí se hace referencia al principio de flexibilidad para posibilitar la reorientación de las prácticas, de las formas de abordar los problemas y la forma de redimensionar los fenómenos en su complejidad, de tal forma que sea viable elaborar métodos pertinentes de intervención y no caer en las verdades absolutas. La educación desde la orientación filosófica debe favorecer la formación de un ser humano capaz de construir un sentido para su vida y compartirlo con los demás con solidaridad, respeto y responsabilidad, además de contribuir a su

comunidad, participando, construyendo y comprendiendo la diversidad social y cultural.

Desde la orientación social:

- Alienta a desarrollar mecanismos de cohesión e integración, sabiendo que las desigualdades son la principal consecuencia de un entorno basado en la actividad económica, competitiva y en el beneficio individual. Por lo que vivir y convivir juntos en un escenario desigual y fragmentado, social, económico, cultural y políticamente, es el reto que el IEMS toma con el propósito de poder valorar la vida de todas las personas. Es principalmente en este apartado donde se retoman las políticas sociales y, por lo tanto, las educativas, las cuales deberían propiciar la reinserción del sujeto en lo social y lo colectivo mediante la diversificación en las opciones en las que pueda tener movilidad social, ya que *“una política educativa que procura solo la aprehensión a los conocimientos, culturales humanísticos y científicos sin considerar las diferencias entre los sujetos que la compone, no hace más que reproducir la desigualdad social”* (IEMS, 2006, p. 10) 8. Para enfrentar estas desigualdades y exclusión implica atender el derecho a la educación y a la integración social de los sujetos.

“Las políticas educativas están obligadas a partir de la vida cotidiana de la gente, de los contextos en los que están inscritos las comunidades y los diversos campos sociales para deducir de allí programas y acciones de carácter general, cuyo principio sea atender a la diversidad con un criterio de equidad.” (IEMS, 2006, p.10)

Por último, se sugiere que para la transformación de la realidad se definan espacios en donde generen alternativas de cambio a partir de la acción de los sujetos en su realidad concreta.

La orientación pedagógica:

- Apuesta por brindar alternativas de formación en un mundo desigual, de tal forma que las acciones educativas propicien la participación de los actores involucrados y el reconocimiento de alternativas posibles para recrear y reorientar dichos procesos. Por ello, la orientación pedagógica compone tres ejes: el científico, el humanístico y el crítico, buscando orientar el desarrollo de diversas competencias, actitudes y valores. Esto se refleja en la organización interna del plan de estudios general y en cada disciplina en particular, donde la propuesta se sustenta en dos criterios de flexibilidad: 1) al ser un bachillerato propedéutico, el currículum propiciará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, saberes, competencias y valores que permita continuar con su trayectoria en el nivel superior, o bien, desarrollar proyectos básicos que coadyuven en la solución de problemáticas de su comunidad. 2) Este criterio otorga a los actores que intervienen en los procesos educativos a desarrollar experiencias educativas que les brinden elementos para interpretar y recrear el currículum, con el fin de articular las exigencias de la escuela con el plan y programas de estudio.

El docente, desde la orientación pedagógica, es una figura que reflexiona sobre su práctica y tiene agencia para aplicar estrategias o técnicas significativas para transmitir los conocimientos en el aula. El docente se concibe más allá de los límites del enfoque constructivista que lo encasilla al papel de facilitador del conocimiento, ya que este propicia que el estudiante desarrolle una relación de compromiso, sugestión e interrogación con y del saber. La concepción del estudiante en el IEMS lo considera como un sujeto en emancipación cognitiva, emocional, simbólica, social y cultural y que es necesario que su formación trascienda *“la relación impersonal impuesta por la cultura educativa tradicional”* (IEMS, 2006, p. 14).

A los estudiantes se les da atención personalizada, la cual implica considerar los aspectos del estudiante que influyen en su aprendizaje, tales como la escuela de procedencia y su desempeño en esta, la regularidad de su asistencia, la comunidad de la que proviene, las características familiares, si cuenta con empleo y sus proyectos futuros. En suma, se sitúa al estudiante como un sujeto perteneciente a un medio social, con un capital cultural, con el cual manifiesta sus potencialidades y revela sus limitaciones frente al saber en la relación con los demás. Es también un sujeto con derechos a quien se le brinda una formación académica “*que contemple sus legítimas aspiraciones*” (IEMS, 2006, p. 14).

En la orientación pedagógica la evaluación se lleva a cabo por medio de conocer el cómo y bajo qué condiciones que se llevan a cabo los procesos en el aprendizaje y las mediaciones didácticas entre el saber y la práctica docente, por lo que es necesario que sea una observación sistemática, personalizada y contextualizada en los procesos de cada estudiante, de tal manera que se pueda evidenciar una valoración pertinente en su trayectoria. La evaluación es un punto de conexión del cual disponen los actores para mirar hacia adentro, valorar sus acciones y resultados para poder fortalecer el desarrollo de su proceso académico. Por lo tanto, es una actividad continua ligada a la práctica reflexiva de docentes y estudiantes, y que cobra sentido en la medida en que recoge información de los procesos de aprendizaje para enfatizar las fortalezas en lugar de solo sus deficiencias.

2. Como segundo elemento del proyecto está la **Estructura curricular**, la cual se caracteriza por emplear tres ejes de formación educativa que busca responder al desarrollo de la cultura y al conjunto de competencias que faciliten la intervención y transformación de la realidad inmediata del estudiante. Estos ejes son: el crítico, humanístico y científico.

La formación crítica:

- Es un aspecto sustantivo del proyecto educativo, pues su desarrollo representa una función fundamental en el proceder de los sujetos y de la sociedad en su conjunto.

Posibilita desarrollar la autonomía de pensamiento y la toma de decisiones que le permitirán continuar aprendiendo con responsabilidad y consideración hacia el otro. Se consideran cinco componentes principales: actitud crítica, dominio del campo u objeto de la crítica, capacidad y hábito de vigilancia epistemológica, de contextualización teórico-cultural y de contextualización histórico-social.

En este eje se menciona que a pesar de que la escuela o institución educativa no es la única responsable en garantizar el desarrollo de la formación crítica, se puede hacer mucho más de lo que frecuentemente se acepta, pues la formación crítica tiene mucho que ver con el ejemplo de las actuaciones reales de los diversos actores del proceso educativo.

De esta forma, el plan de estudios garantiza que los estudiantes lleven a cabo de manera satisfactoria el análisis crítico de los contenidos, aunque estos no sean expertos en el tema, pero que puedan tener un panorama claro de lo que saben y de lo que no saben, de la validez que tienen ciertos saberes y conocimientos, y de su relación histórica y social. Para ello es necesario que puedan ejercer un conjunto de competencias relacionadas con la comprensión lectora, el razonamiento lógico y la expresión oral y escrita.

La formación humanística:

- Comprende el desarrollo de un catálogo propio de valores humanos, éticos, sociales y estéticos que cambiarán a lo largo de la vida, pero que permanezcan en constante búsqueda, respeto y promoción de los valores humanos universales. De ahí que sea importante el estudio de diversas culturas evitando el enfoque tradicional de transmisión de datos históricos. Como objetivo se quiere lograr que los estudiantes tomen conciencia de que son sujetos éticos, que tienen la capacidad y actitud para decidir con autonomía y conciencia plena de sus derechos y obligaciones, de los derechos del otro y de las repercusiones que pueden tener sus actos. En este eje también está considerada la expresión artística, la capacidad de reflexión sobre el arte y los valores humanos, habilidades que se desarrollan por medio de la exposición a una rica variedad de obras para propiciar su apreciación, creación y reflexión crítica. Por último, se considera el desarrollo de competencias necesarias para una interacción social, responsable, consciente, afectiva y para la convivencia solidaria.

La formación científica:

- Comprende una actitud científica consistente en la duda sistemática, en la práctica de sistematizar información, el desarrollo de seguridad de sí mismo y la desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma. Para el desarrollo de las competencias anteriores es necesario el apoyo del estudio de la historia de la ciencia, la historia de los errores y de los paradigmas por medio de la lectura de biografías y autobiografías de los científicos, además de la orientación por parte de los docentes para motivar a los estudiantes a experimentar con interés y asombro. Dentro de la formación científica, además de formar a los estudiantes en la enseñanza de la filosofía e historia de la ciencia, se exige el dominio de competencias básicas y particulares de la ciencia, en específico de las matemáticas, la física, la química y la biología.

Áreas de estudio

Parte de la estructura curricular son las áreas de estudio, las cuales se agrupan en dos grandes ámbitos que propician una formación congruente con los ejes formativos: el ámbito disciplinar y el ámbito complementario.

- El ámbito disciplinar se conforma por las áreas de estudio de humanidades y de ciencias. La primera tiene como objetivo el estudio del ser humano, sus concepciones y manifestaciones, así como su trascendencia en el tiempo y espacio. La segunda plantea como propósito que los estudiantes se acerquen a los métodos y principios de la ciencia para desarrollar razonamiento lógico por medio del trabajo ordenado y sistemático. De acuerdo al planteamiento del proyecto, la formación humanística y la científica se contribuyen la una a la otra, lo que facilita la mejor formación del estudiante.

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

Tabla 4. Recuperada del Proyecto educativo del IEMS (2006)

- ↪ El ámbito de áreas complementarias se conforma por asignaturas prácticas, las cuales se orientan a desarrollar competencias para el aprendizaje y la comunicación, y las optativas que comprenden distintos campos de estudio como la salud, educación, medio ambiente, organización, cooperativismo, entre otros.
 - ↪ La organización de los campos de formación y asignaturas optativas por semestre se presentan de la siguiente manera: Los primeros dos semestres se enfocan en el desarrollo de competencias básicas para el aprendizaje: leer y comprender lecturas, desarrollar habilidades para la búsqueda y organización de información, y el desarrollo de razonamiento lógico-matemático y la adecuada expresión oral y escrita. El tercer y cuarto semestre se orienta a la identificación de procesos históricos, al desarrollo del pensamiento crítico y a la elaboración de una noción más completa de los métodos científicos. También se considera la interpretación de textos en inglés y el desarrollo de argumentos en trabajos de investigación. Los últimos dos semestres se enfocan en saberes prácticos, organizados en función de un conjunto de campos formativos para la intervención social y de que puedan continuar con los estudios en el nivel superior.
3. El tercer elemento del proyecto educativo es el **Proceso Educativo**, el cual comprende los espacios de trabajo académico y la relación estudiante-docente-tutor en conjunción con la construcción y desarrollo de competencias, habilidades y actitudes. Estos espacios se dividen en trabajo grupal, es decir, las clases, el espacio de laboratorios que contribuye a lograr ciertas competencias en la formación científica, las horas de estudio que dependen de cada estudiante y las tutorías. La actividad docente en estos espacios permite evaluar los aprendizajes, trabajar de forma colegiada con los docentes tutores de su disciplina, realizar su planeación personal y colectiva con sus pares, participar activamente en su propia formación y

desarrollo docente y dar seguimiento y acompañamiento al estudiante para poder identificar factores que ponen en riesgo la continuidad y permanencia de los estudiantes en la escuela. Por último, se mencionan los elementos principales que caracterizan el perfil de egreso de los estudiantes y la certificación de estudios.

Tutorías

- Son una actividad permanente e intrínseca de la labor docente-tutor, así como el desarrollo de sus estrategias de enseñanzas, de aprendizaje, de atención a la diversidad de requerimientos de los estudiantes y de la evaluación de los aprendizajes. Al tutor se le asignan 15 alumnos por semestre, sin embargo, también puede atender a mayor número de estudiantes, siempre y cuando tenga la disposición de poder orientarlos. El objetivo de la tutoría es atender las necesidades y expectativas de formación académica de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso al bachillerato. Esta tiene dos dimensiones: La asesoría académica y el seguimiento y acompañamiento.

Asesorías académicas:

- Esta consiste en asesorías permanentes para la solución de los problemas académicos, destacando: el reforzamiento de la motivación de los estudiantes, darles orientación pedagógica, indicar trabajos especiales para la solución de problemas y resolver dudas. Es una actividad obligatoria a cargo del docente-tutor. Sus funciones son llevar un registro del proceso de aprendizaje del estudiante, lo cual ofrece elementos para evaluar su desarrollo y conocer cómo construye los elementos correspondientes a su asignatura. El docente debe considerar los aprendizajes previos con los que el estudiante comienza el curso, las necesidades que va presentando a lo largo de sus actividades individuales y colectivas en los distintos espacios de trabajo. Lo anterior permite realizar ajustes necesarios a la planeación de experiencias de aprendizaje.

Seguimiento y acompañamiento:

- Este apartado tiene el objetivo de prevenir posibles situaciones de abandono o atraso escolar por medio de la identificación de diversas necesidades y situaciones particulares por las que los estudiantes se encuentren atravesando durante el trayecto de su bachillerato. Para ello se apoya en un ejercicio de consulta en donde se recaba información socioeconómica, su historial académico, sus registros de asistencia, además de realizar una entrevista que posibilite ampliar la información del estudiante, de tal forma que se tenga la mayor información posible y así poder elaborar estrategias en atención a las necesidades de los tutorados y en prevención de la deserción escolar. Se espera que estas acciones compensatorias puedan lograr atender las dificultades del estudiante para integrarse a la escuela, reconocer las necesidades de aprendizaje del estudiante, así como sus deficiencias en sus hábitos para estudiar y organizar su estudio.

La evaluación es otro elemento que forma parte del proceso educativo y por ende de las tutorías.

- Se divide en tres tipos:
 - 1) La diagnóstica, la cual tiene como objetivo brindar información sobre los conocimientos, habilidades y actitudes previas que los estudiantes desarrollaron antes del inicio de cada ciclo, permitiendo que los docentes-tutores puedan planear su curso de acuerdo con los resultados obtenidos. La identificación de algunas dificultades en el desarrollo de habilidades, conocimientos o actitudes permite sistematizar y conocer los resultados grupales e individuales.
 - 2) La evaluación formativa está ligada al proceso de enseñanza-aprendizaje. Su propósito es que el docente-tutor dé seguimiento puntual al desarrollo de competencias de los estudiantes. Aquí los resultados tienen menos sentido porque adquieren mayor relevancia la comprensión del que, cómo y a través de qué el estudiante aprende.
 - 3) La evaluación compendiada tiene un carácter diagnóstico al final de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Su fin es recabar la información obtenida durante la

evaluación formativa y a partir de ello se realiza un análisis y se otorga una valoración que revela si el estudiante ha desarrollado o no esos aprendizajes necesarios para proseguir con las asignaturas siguientes. En el caso de que la valoración manifieste que el estudiante no ha desarrollado los elementos suficientes para construir nuevos aprendizajes, la asignatura se reporta como no cubierta, y se asienta la recomendación de las acciones a realizar por el estudiante para desarrollar el perfil de egreso de la asignatura. Estas acciones pueden ser el recursamiento de la asignatura, el estudio individual o en un taller.

La relación estudiante-docente-tutor.

- Este apartado es inherente a varias acciones detalladas anteriormente, por lo que en esta parte solo se muestra la parte faltante.

Esta relación trasciende los límites de lo educativo porque advierte una responsabilidad social por lo que se pone en juego durante el trayecto del alumno por la preparatoria; la posibilidad del estudiante de construir su vida. Y la construcción no solo se refiere a lo que tiene que ver con los aprendizajes significativos, sino también de construir condiciones para estructurar una identidad personal y por lo tanto, construir diversas perspectivas que representan un futuro viable para el estudiante.

El estudiante es considerado como un sujeto que debe asumir la responsabilidad que le corresponde en su aprendizaje. Esto implica asistir a todas sus actividades escolares, la realización de sus trabajos académicos *“apelando en todo momento a una recreación de las actividades en las que participe, para contrarrestar la rutina, el sinsentido y la abstracción didáctica de la tradición educativa.”* p. 33

El papel del docente-tutor comprende el convocar al saber y motivar al estudiante con dignidad, sencillez y respeto con el objetivo de que el estudiante se “enamore” del conocimiento. Acompañará al estudiante en su recorrido escolar y se mantendrá atento a los momentos en que el estudiante desee abandonar para motivar a permanecer hasta el final. Estas tareas implican que los docentes-tutores se dediquen tiempo completo a atender a los estudiantes y asuman esa tarea como parte sustancial de su vida. *“Esto es así porque la escuela no es solo un lugar donde se adquieren*

conocimientos, se desarrollan habilidades y se configuran valores, sino también un espacio institucional y simbólico que concede derechos, y que con ello confiere aspiraciones.” p. 32

Perfil de egreso y Certificación de estudios:

- El estudiante tendrá que construir competencias de manera paulatina y gradual que implican saber hacer, saber ser y saber convivir. Estas competencias se evalúan mediante un proceso llamado Problema Eje. Este representa de manera global sus aprendizajes, incorporando los ámbitos de formación crítica, científica y humanística en un solo ejercicio. El estudiante puede desarrollar el “problema eje” con la libertad de poder realizarlo en distintas modalidades: un ensayo, un prototipo, un experimento, una obra plástica, un programa en la computadora o una representación dramática, entre otros. La evaluación contempla la estructura, contenidos y presentación, además de los elementos teóricos y metodológicos. El desempeño de los estudiantes es evidencia sustantiva para retroalimentar el perfil de egreso que debería de mantener las competencias vigentes acordes a nuevos contextos.

Por último, se describe el desarrollo permanente del proyecto educativo, el cual se caracteriza por tener una perspectiva en donde los elementos del contexto están en constante movimiento y relacionados unos con otros, por lo que la educación desde el Modelo sugiere dar cuenta de lo coyuntural del mundo y no de lo explicado de antemano, constituyendo así un marco de posibilidades para la emancipación y transformación del entorno al que pertenece el estudiante. También hay una necesidad de propiciar el reencuentro de los sujetos con utopías que marcan las distancias que orientan su trayecto y que se resignifican continuamente. Sugiere que en lugar de que la educación solo se reduzca a la formación de un sujeto capacitado para el trabajo que acumula saberes enciclopédicos y saberes técnicos y teóricos, sus saberes jueguen un papel para el desarrollo intelectual, emocional, profesional, simbólico y práctico del sujeto que al mismo tiempo los lleve a su comunidad para participar en su mejoramiento. El proyecto educativo también propicio el desarrollo de un currículum susceptible de adecuarse y recrearse, a través de las experiencias de los actores que lo llevan a la práctica, contempla

a la didáctica de una manera más integral y la transformación de la práctica docente como acciones que permitan adecuar la labor, pero principalmente que motiven la reflexión. La evaluación, de esta manera, funciona como punto de conexión entre la práctica docente y la reflexión sobre sus acciones.

El proyecto tiene como aspiración un mundo en donde los sujetos puedan vivir y convivir juntos por medio de la renovación de los principios de la educación para redimensionar el lugar que ocupa en la formación de los sujetos, propiciando su transformación para que a su vez contribuyan con el mejoramiento de su sociedad, de tal forma que la escuela asuma el papel social que le corresponde.

3.4 Triangulación

A continuación, se muestra una tabla de comparación entre los participantes y las categorías de análisis con el propósito de mostrar un informe final sobre los resultados obtenidos. Esta información se obtuvo sistemáticamente con el propósito de revelar la complejidad y también el diálogo de las interacciones entre los participantes, pues las posiciones jerárquicas y los roles que ejercen determinan ciertas acciones que involucran dimensiones socio cognitivas como lo son el conocimiento, las experiencias y las creencias personales o socialmente compartidas que se interceptan los con los otros en el proceso de la reinserción escolar en la educación media superior.

	Docentes	Organización institucional	Estudiantes
Derecho a la educación.	<ul style="list-style-type: none"> ● Lo reconocen en sus cuatro niveles ● Lo tratan de implementar de acuerdo al proyecto educativo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Saben que es asequible: obligatorio y gratuito. 2. Es aceptable y adaptable: educación inclusiva, no hay límite de edad y planteles estratégicamente ubicados, instalaciones adecuadas. 3. Un derecho condicionado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Lo reconocen como derecho a la expresión y al respeto por parte de los docentes. ▸ Derecho a tener sus asesorías y clases correspondientes para tener un buen aprendizaje.

Justicia Social	<ul style="list-style-type: none"> ● Distribución de escuelas. ● Completa aceptación de la flexibilidad curricular. ● Reconocimiento del nivel educativo que traen los estudiantes de educación secundaria. ● Participación de los egresados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de las zonas marginadas en donde se encuentran los planteles. 2. No están de acuerdo en el regreso de los estudiantes por el número de oportunidades que se les otorga, es decir, a pesar de que lo siguen intentando, no avanzan. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reconocen las circunstancias por las cuales desertan sus compañeros y es por ello que están de acuerdo en que continúen con sus estudios en cuanto les sea posible.
Política curricular	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluaciones formativas. ● Número reducido de estudiantes. ● Tutoría y acompañamiento 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Baja indefinida o temporal. 2. Derecho a 3 semestres adicionales. 3. Acceso a modalidad semiescolar. 4. Continuación de trayectoria escolar a pesar de reprobación de materias. 5. Servicio de pedagogía y psicología. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocen los deberes que el docente debe cumplir respecto a la tutoría y a la docencia, lo cual incluye: motivación, escucha y evaluaciones especiales.
Política curricular discreta	<ul style="list-style-type: none"> ● Flexibilidad en tiempos en la entrega de trabajos. ● Complementar con contenidos relacionados con temas sobre violencia, género, masculinidades, feminismo. ● Complementar con talleres sobre escritura, lectura y mejor comprensión. ● Realizar tutoría interdisciplinaria en conjunto con docentes de otras academias. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de llamadas y envío de correos electrónicos para localizar a estudiantes que no se han presentado y así conocer las causas de su inasistencia. 	

Acciones que obstaculizan la política curricular implícita	<ul style="list-style-type: none"> ● La organización institucional (OI) no conoce debidamente el modelo. ● La OI no cuenta con el perfil necesario para ejercer el modelo. ● La OI desconoce o no quiere reconocer las situaciones por las que atraviesan los jóvenes estudiantes de este plantel. ● La OI ignora a los estudiantes. ● Hay nepotismo en los procesos de selección de perfil. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los docentes no dan tutorías. 2. Los docentes privilegian la docencia por encima de las tutorías. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Conocen casos de compañeros que han sido ignorados cuando necesitan atención de parte de la OI. ▸ Hay descontento y maltrato por parte de la coordinación. ▸ Reportan falta de apoyo para realizar evaluaciones especiales.
Agenciamiento	<ul style="list-style-type: none"> ● Considerar la situación de cada estudiante antes de estigmatizarle. ● Toman por su cuenta, cursos y capacitaciones. ● Atienden a tutorados de otros tutores. ● Considerar importante el correcto acompañamiento del estudiante que regresa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No lo hay. ** Aquí, al contrario, se nota un rechazo al mismo proyecto educativo y su flexibilidad curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> ▸ Asistir a clase ▸ Estudiar ▸ Asistir a tutorías.

Tabla 5. Elaboración propia.

Se observa que la organización institucional, que en este caso son las personas que tienen mayor jerarquía en la institución, son los que determinan los procedimientos que el alumno tiene que llevar a cabo a lo largo de su trayectoria educativa, y también median y delimitan las interacciones entre los docentes y los estudiantes. Por ejemplo, un tutor que haya otorgado un pase a los alumnos para realizar una evaluación especial, pero que la organización institucional no esté de acuerdo con ello, es una interacción que resulta en reducir el número de oportunidades a las que los estudiantes tienen derecho. De acuerdo a la información recabada, estas interacciones, que parecieran obstaculizar los procesos educativos, se sostienen en creencias sobre la meritocracia y cómo el alumno debe ganarse un lugar en la institución escolar; también depende de ideas relacionadas con el origen socioeconómico que motiva a docentes y a la organización institucional a realizar

ciertas conductas que estigmatizan el origen de los alumnos, haciéndoles creer que no tienen los recursos intelectuales suficientes para terminar el grado. Estas interacciones se complican cuando los alumnos también creen que no son merecedores de estudiar bajo las condiciones en las que los dejó el nivel educativo previo.

Otro punto interesante de abordar es el diálogo que surge respecto a las responsabilidades que le corresponden a cada rol, en este caso desde la parte de la organización institucional y desde los docentes, y la forma en la que cada parte considera que el otro falla o que le hace falta realizar, hacer, pensar, actuar. Queda claro que para sostener trayectorias académicas, es decir, dar paso a la reinserción escolar, es necesario el trabajo en conjunto de las interacciones entre el personal con la gestión curricular que permite se realice este proceso.

Por otro lado, se reconoce el trabajo de otros colegas que se encuentran en el mismo rol, por ejemplo cuando un docente habla de la labor que realizan junto con sus compañeros para sumar a la tutoría, o cuando la técnico-administrativo habla de los esfuerzos de parte de la coordinación para que los alumnos no pierdan clases durante la pandemia. A pesar de que hay docentes y también parte de la organización institucional que pudieran realizar acciones para apoyar la continuación de los estudiantes, es muy complicado sostenerlas debido a las intervenciones tanto de la organización institucional como de la falta de recursos intelectuales, materiales y del personal que no permiten que las trayectorias educativas continúen a pesar de que el proyecto educativo lo facilite. En este sentido, la gestión curricular proveniente directamente del Estado también actúa como barrera para efectuar la adaptabilidad del Derecho a la Educación.

Capítulo 4 Discusión

Las condiciones y efectos en el contexto neoliberal, han marcado la mercantilización de la vida en sociedad, en la que está incluida la escolarización. Debido a la promoción de reformas educativas donde es común hablar de la escuela como un espacio de productividad, competitividad, eficiencia, competencias, etc., es que se han posibilitado engranajes para las transformaciones que promueven la consolidación del neoliberalismo en la sociedad y en la política; de ahí la posibilidad de medir, cuantificar y operar sobre el campo educativo. De esta forma, cuando un sujeto se inserta al sistema educativo, se espera que por medio de su capacidad y esmero pueda progresar de forma regular, ordenada y constante para alcanzar la movilidad social, sin embargo, en sociedades desiguales estas trayectorias se ven impactadas por factores más allá de lo educativo.

Algunos términos como educación de calidad y la igualdad de oportunidades, ayudan a problematizar las consecuencias de adoptar una perspectiva neoliberal en contextos desiguales y excluidos, sin embargo, hay definiciones, como lo es la democracia, que se asocian con el individualismo en una economía de libre mercado (Apple, 2013), lo que de alguna forma invisibiliza las urgentes necesidades educativas de las poblaciones marginadas.

Bajo estas premisas, es que se problematiza y se abre la discusión sobre la reinserción escolar desde el derecho a la educación, la justicia social, la política curricular y el agenciamiento, y poder comprender las formas en las que la gestión curricular puede hacer efectiva la reinserción por medio de las interacciones de la organización institucional y los docentes en contextos de educación neoliberal.

4.1 El papel de la educación y el currículum en la reinserción escolar.

Con frecuencia se cuestiona si la educación puede cambiar a la sociedad para que esta sea más justa y sea una sociedad de derechos, pero hay un factor muy importante que comúnmente se pasa por alto cuando se hacen aseveraciones sobre el progreso en la educación escolarizada. Y es que la escuela no está fuera de la sociedad, sino dentro de ella, por lo que su rol también comparte una visión economicista neoliberal debido al sistema económico imperante en las sociedades modernas. La escuela, como parte de las instituciones clave del Estado, donde se gestan relaciones sociales y personales, es una

institución en donde las personas interactúan con el poder, por lo que hay tensiones entre los sujetos pertenecientes en cuestión de lo instituido, el deber ser y los cambios que algunos creen se pueden realizar para alentar prácticas distintas.

De acuerdo con David Hamilton en 1989, en su libro *Towards a Theory of Schooling* (Pineu, 2016) la diferencia entre educación y escolarización radica en que la última es una institución elaborada y compleja, socialmente construida e históricamente situada, la cual ha sido reformada a lo largo de las épocas, incluso se menciona que la escolarización fue concebida por el cristianismo y desarrollada por el capitalismo. Debido a estas interpretaciones, es que la escuela frecuentemente se ha encontrado en debate entre la reproducción y la liberación; sin embargo, no se desarrolla en los extremos, y para ello habría que adoptar una perspectiva en donde se puedan rastrear términos como: la clase, el currículum y la educación, y prácticas docentes a lo largo de su historia.

Por otro lado, habría que reconocer que en cierta forma la escuela ha sustentado ideales para una vida digna en sociedad, como lo es la democracia, que se relaciona con las luchas vinculadas a los porqués y a los cómo de los objetivos de la educación y sus procederes, así como con los roles sociales enfocados en la formación de identidades activistas y en el reconocimiento de las desigualdades y opresiones sociales. Es aquí donde tiene lugar el currículum, su implementación y su gestión desde las políticas educativas hacia las escuelas, porque la educación involucra procesos más allá del espacio meramente escolar, pues, de acuerdo con Terigi (2016), se entiende al currículum como una prescripción sobre los contenidos de la enseñanza, el orden y la secuencia en un plan de estudios generalizado para numerosas escuelas mediante políticas estatales.

Pero además, el currículum, según Da Silva (1988, p.70; En Terigi, 2016) es un revelador de las relaciones sociales que se gestan en su producción, pues van quedando registradas las disputas por el poder cultural, las negociaciones en torno a las representaciones de los distintos grupos y diferencias culturales, de las luchas entre los saberes dominantes y oficiales y los saberes subordinados y despreciados. Por lo que estas marcas no dejan olvidar que el currículum es relación social.

Adentrándose a la discusión que aquí se plantea desarrollar sobre la reinserción escolar en el IEMS, se puede comenzar por analizar los propósitos, intereses y vínculos que el proyecto educativo, por medio de las interacciones y relaciones sociales, aspira a tener y a crear. En este sentido, el IEMS decidió salirse de los parámetros de la Reforma

Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Este rechazo hacia la RIEMS fue una decisión que se tomó debido a las opiniones relacionadas con la falta de contextualización de los contenidos, por la homogeneidad de las pruebas dirigidas a estudiantes provenientes de situaciones diversas con distintos estilos cognitivos, entre otras, son:

[...] una melcocha de inspiración tecnocrática, que se propone como una reforma de contenido de formación por competencias, que busca copiar las reformas que se han emprendido sobre todo en la Unión Europea y se han expresado en el impulso a la movilidad de estudiantes y en la complementariedad de cursos y sistemas por la vía de homologación de créditos académicos [sin tener en cuenta] lo inconveniente que resulta trasladar mecánicamente esquemas educativos a otros contextos (Didiksson, 2009; En Alavez, D. y Varela, G., 2012).

En consecuencia, el IEMS, al no integrarse al convenio, lo deja en libertad para desarrollar su propio proyecto educativo. Es así que se desarrolla a partir del derecho a la educación -fundamentado en el artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos- e intenta propiciar la continuación en la educación de tal manera que el sujeto pueda acceder a otros derechos.

La autonomía que adquiere el IEMS se refleja en su flexibilidad curricular, pues permite que, debido a las condiciones en las que se desenvuelven los jóvenes a quienes va dirigido el proyecto, los estudiantes puedan terminar el nivel en un periodo mayor a 3 años (tres semestres más), e incluso puedan cambiarse al perfil de estudiante independiente o del sistema escolarizado al semi-escolarizado, proceso que dependerá de la situación de cada estudiante. Esta implementación no solo se queda a nivel de la cobertura y del acceso, sino que propone un proyecto ambicioso en el cual ofrece al estudiante una experiencia más significativa que permita su emancipación, desarrollo personal, académico y social por medio de la construcción de una relación del sujeto con el saber. Por ello, el proyecto educativo del IEMS comprende un enfoque humanista, científico y crítico.

En su enfoque curricular, el IEMS establece orientaciones filosóficas, sociales y pedagógicas que en su conjunto fundamentan parte de la estructura curricular del proyecto educativo, así como sus procesos, los cuales conllevan a ofrecer una buena educación. En este sentido, el IEMS pretende desarrollar y facilitar que los estudiantes tengan habilidades que les permitan la posibilidad de convivir, escuchar y dialogar en sus

experiencias cotidianas, y al mismo tiempo de fortalecer su identidad para poder construir alternativas de inclusión, participación, transformación y convivencia. El ideal de educación que propone el IEMS se basa en la idea de que la educación tiene que:

“contribuir a la formación de la persona para que pueda ser capaz de participar como miembro de la comunidad, dispuesto a aceptar los disensos y comprometido en construir consensos encaminados al bien común, lo que requiere capacidad para aprender y enseñar a otros, comprensión de la diversidad social y cultura, sensibilidad ante los valores que guían la vida de los demás, y la empatía para saber convivir con estos” (IEMS, 2006, p. 9)

Sus objetivos se dirigen a ofrecer una buena educación que se orienta en promover que el sujeto asuma la responsabilidad sobre sí mismo, su responsabilidad sobre los otros con quienes comparte el entorno y propiciar que los otros construyan nuevas formas de relación e integración para intervenir en su realidad inmediata. El IEMS también comprende - en lo entendido por una buena educación- la importancia de estar consciente de que las desigualdades y la exclusión existen y que es necesario atenderlas y enfrentarlas para que el sujeto pueda integrarse a la sociedad y que sus derechos cívicos puedan ser efectuados. Por lo cual se reconoce el requerimiento de políticas educativas, como lo es el proyecto educativo de este instituto, que procuran no solo la aprehensión de los conocimientos tecnológicos, culturales humanísticos y científicos de una sociedad, sino que considera las diferencias entre los sujetos que la componen para no reproducir las desigualdades sociales, pues *“el derecho a la educación sugiere que los sujetos no solo tienen derecho a vivir, sino a hacerlo en sociedad”* (IEMS, 2006, p.11).

¿Y qué es una buena educación? Latapí (2002) menciona que una buena educación involucra cuatro esferas que se compenetran en una sola unidad. Estas son:

- 1) El carácter: Se puede comprender como una palabra que involucra valores, principios, hábitos y maneras de ser de la persona. Latapí propone que la persona que tenga una buena educación tendría que convertirse en un sujeto consciente capaz de darle sentido a las cosas y a la vida para poder así transformar la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría: que aprenda a vivir.
- 2) La inteligencia: Esta debe ser educada en tres sentidos: el primero se refiere a adquirir los conocimientos generales para ubicarse en el mundo, conocer la cultura general. El segundo se refiere a adquirir destrezas intelectuales fundamentales

como: abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción. En otras palabras, *es aprender a pensar y aprender a aprender*. Y el tercer sentido se refiere a la adquisición y dominio de conocimientos concretos para desempeñar trabajos productivos.

- 3) Los sentimientos: Latapí menciona que los sentimientos invaden los territorios de la inteligencia y por ello una buena educación debe incluir la conciencia de ese hecho. De lo contrario, producirá gente insensible al dolor y por lo mismo prepotente.
- 4) La libertad: Retoma la importancia de educar para que la libertad sea posible y para que la libertad se ejerza con responsabilidad.

De acuerdo a lo establecido en el proyecto educativo, el IEMS promueve parte de las cuatro esferas a las que Latapí hace alusión a una buena educación. Por medio de su involucramiento y responsabilidad con la comunidad, promueve el carácter; a través del énfasis en su enfoque curricular, humanista, científico y crítico es que se desarrolla la inteligencia en las distintas áreas de estudios con las que cuenta el IEMS. Y por último, el desarrollo de los sentimientos y la libertad la promueven orientando a los estudiantes a propiciar entornos en donde se construyan formas nuevas de relacionarse e integrarse para intervenir con responsabilidad. Así mismo, lo alientan a comprender la realidad y a reconocer la desigualdad para no reproducir las mismas prácticas de exclusión con el objetivo de que el sujeto pueda vivir dignamente en una sociedad ejerciendo sus derechos cívicos.

Por otra parte, a partir de los lineamientos y lo que menciona el proyecto educativo sobre las evaluaciones, esta es un elemento muy importante en el proceso educativo y, por lo tanto, hay varias fases que la componen: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la compendiada. En caso de que no se haya realizado adecuadamente ese proceso de evaluación, es decir, el estudiante no cumpla con los criterios para aprobar la materia, hay varios periodos de solicitud de evaluaciones especiales en donde se tiene la oportunidad de aprobar las materias. Estos periodos se conocen como “periodo especial de recuperación” e “inter semestrales”, los cuales se solicitan en la coordinación del plantel y se autorizan de acuerdo a las condiciones de cada caso. Hay cinco condiciones que se habría que cumplir para que los estudiantes tengan acceso a la evaluación especial:

- I. Para estudiantes a partir de segundo semestre que ingresaron al sistema de bachillerato habiendo realizado estudios parciales en alguna otra

institución educativa del nivel con reconocimiento de validez oficial de estudios y que han concluido satisfactoriamente las asignaturas del primer semestre.

- II. A partir del tercer semestre, para estudiantes considerados alumnos regulares que desean avanzar en sus estudios para concluir en un tiempo menor a tres años y solicitan ser evaluados.
- III. Para alumnos que están inconformes con la evaluación que les registró su profesor en el semestre inmediato anterior.
- IV. Para estudiantes reinscritos que manifiesten interés por regularizar su situación académica, con el requisito de tener al menos dieciséis asignaturas cubiertas y haber cursado hasta cuatro semestres.
- V. Para los estudiantes independientes que manifiestan su interés en concluir sus estudios de bachillerato.

La evaluación en el IEMS tiene un carácter diagnóstico más que de resultados, pues es una valoración que manifiesta que el estudiante ha desarrollado elementos suficientes para construir nuevos aprendizajes; aquí la comprensión del qué, cómo y a través de qué el estudiante aprende tiene mayor valor. Y en caso de que no se cumpla el objetivo, hay opciones para alcanzarlo por medio de estas evaluaciones especiales, que además son varias a lo largo del semestre.

4.2 ¿Cómo se dan en la práctica los preceptos del proyecto educativo?

A pesar de que el IEMS puede ser muestra de una buena política educativa en su discurso oficial por las características que se mencionan relacionadas con la evaluación y al planteamiento del enfoque curricular, habría que analizar la gestión curricular, en específico la relacionada con la reinserción escolar, que llevan a cabo la organización institucional y la planta docente, pues las acciones en la gestión dependen no solo de las normas que hay que cumplir como una persona involucrada en cierta institución, si no de las que se llevan a cabo día a día individualmente y/o colectivamente para mejorar las condiciones en las que se desenvuelve la vida cotidiana escolar, en este caso en el IEMS.

De esta forma, la gestión curricular pasa a tomar forma y es parte de los principios relacionados con el derecho a la educación, la justicia social y la política curricular, pues es lo que permite determinar las prácticas educativas que se desarrollan dentro de la escuela y del aula. La gestión curricular, como acción de política educativa en un instituto

como el IEMS apuesta por la participación de los actores a favor de una educación democrática, descartando modelos neoliberales. Algunos actores educativos pertenecientes al IEMS, tanto de la planta docente como de la organización institucional, tienen el compromiso con los principios de derecho a la educación, con la justicia y otras maneras de actuar en beneficio a los estudiantes por medio de su agenciamiento, el cual se entiende como las acciones que van más allá de lo establecido y que permiten y facilitan el mantenimiento de las trayectorias educativas. Para comprender mejor la gestión curricular fue necesario conocer qué es lo que los docentes y la organización institucional conocen y hacen respecto al derecho a la educación y la justicia.

De acuerdo a las entrevistas recabadas, varias de las acciones que la organización dice implementar, efectivamente se encuentra en consonancia con las antes prescritas: considerar el caso de cada estudiante en su evaluación, otorgarle mayores posibilidades para aprobar las materias que deben, siempre y cuando cumplan con los requerimientos necesarios, procurar mantener contacto con los estudiantes que se han ausentado y saber qué es lo que está pasando en cada caso. Sin embargo, los docentes mencionan que la organización institucional ha ignorado a muchos estudiantes que se encuentran en situación de rezago, de tal modo que ni siquiera les toman en cuenta las solicitudes de evaluación especial, no se les informa sobre el proceso que debería de llevar después de que el docente solicita las evaluaciones a la coordinación, o no se les asignan grupos de recursamiento después de haber hecho las solicitudes correspondientes. Y en este sentido, los estudiantes que han sido recursadores comparten que han tenido experiencias con la falta de grupos para cursar la materia, y en caso en los que no han tenido esa experiencia, saben de otros compañeros que se les niegan los lugares.

También hay descontento entre docentes, pues se menciona que hay compañeros, profesores que no dan tutoría o que desde el principio señalan a los estudiantes como irregulares, que ya nunca podrán aprender los contenidos de su materia. Estas situaciones pasaban sobre todo con profesores de materias de ciencias exactas, como las matemáticas. Incluso hay docentes que solo cumplen lo mínimo indispensable en su ejercicio de tutoría, pues solo informan sobre fechas importantes. Así mismo, hay otros que prefieren que sus tutorados tomen la tutoría con otro docente que con ellos mismos, pues no les complace otorgar el tiempo requerido para las tutorías.

De parte de la organización institucional se menciona que son los docentes quienes no hacen su trabajo de tutoría, por lo que hay mayor rezago y solicitudes de evaluaciones.

También se comparte el descontento que hay al otorgamiento de varias posibilidades de tener evaluaciones especiales, por lo que se han tomado medidas que implican la reducción en el número de evaluaciones a las que el estudiante puede solicitar. Hay percepciones que de alguna forma estigmatizan al alumnado, pues se menciona que muchas veces no aprueban las evaluaciones para seguir teniendo becas por más tiempo del que tendrían que haber terminado la preparatoria o que simplemente no aprenden por *irse de fiesta*.

Los docentes comparten que han efectuado algunas acciones para que los alumnos se motiven a mantenerse en el plantel y egresen a tiempo. Algunas de estas son: realizar tutorías interdisciplinarias, es decir, con otros profesores de distintas academias, complementar con actividades que puedan fortalecer la relación docente-tutor, organizar eventos en donde participen distintos planteles, actividades orientadas a desarrollar otro tipo de habilidades como las sociales o para generar hábitos de estudio, entre otras. Por otro lado, la organización institucional solo acciona con realizar llamadas telefónicas para darles seguimiento a los alumnos en riesgo de deserción.

4.3 ¿Cómo impactan estas acciones en la gestión curricular que se relaciona con la reinscripción escolar?

En primer lugar, si los estudiantes desean retomar sus materias después de haberse ausentado y la organización institucional no les otorga ni los permisos ni los lugares para la realización de las evaluaciones especiales, ahí se está obstaculizando la acción. Los estudiantes en este sentido ya no tienen mayores oportunidades de aprobar las materias y muchos de ellos se han dado de baja definitivamente por ese motivo. Otra cuestión es el trato de los docentes hacia los alumnos irregulares, pues los desmotivan haciéndoles sentir insuficientes para aprobar las materias, por lo que hay estudiantes que prefieren desistir antes que intentar aprobar la asignatura.

Estas acciones: la de obstaculizar las evaluaciones y la asignación de lugares para recursamiento, las que tienen que ver con el cumplimiento de impartir tutorías debidamente y los estigmas sobre el rezago académico que hay hacia los estudiantes, son las que principalmente no permiten la reinscripción escolar, sin embargo, es lo que marca la base del proyecto educativo. Simplemente, si no se dan estas acciones, la reinscripción escolar no puede efectuarse. Pareciera que el proyecto educativo tiene mucho potencial para implementarse en zonas marginadas; sin embargo, no es suficiente. De igual forma,

se considera que tiene mucho que ver las expectativas de los profesores hacia los conocimientos y procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues los estudiantes vienen de sistemas educativos deficientes, lo que aumenta las posibilidades de que en su estancia en el bachillerato los estudiantes tengan rezagos en su aprendizaje posterior. Quizá habría que prever que el proyecto educativo incluyera un periodo propedéutico que pueda, más que evaluar los conocimientos previos, tratar de nivelar los conocimientos básicos de los estudiantes como lectura y comprensión de textos y la realización de operaciones matemáticas básicas.

En efecto, sí hay criterios que el IEMS cumple relacionado con la reinserción escolar como: ofrecer educación media superior a zonas que geográficamente carecían de ella, admitir a estudiantes que han sido rechazados en el concurso del examen único, e incluso admitir a personas mayores al rango de edad establecido (15-18 años) para el nivel medio superior. También se ofrece el acceso justo para atenuar las diferencias, pues no se tiene que realizar el examen único de colocación de COMIPEMS, sino que su ingreso es únicamente por sorteo, lo que permite que más estudiantes tengan la oportunidad de ingresar al nivel medio superior aun cuando no tengan el perfil de estudiante regular, porque tampoco se pide un promedio alto.

A pesar de que sí se garantiza el acceso a la educación, no se está garantizando que el alumno ejerza su derecho a la educación de forma cognitiva ya dentro del plantel, es decir, que adquiera los conocimientos necesarios, las capacidades y habilidades propuestas por el proyecto educativo. Y es que el currículum y su gestión debería atender también las causas individuales, como lo señala Cesar Coll (2006) *“es necesario abrir la currícula a los intereses de los alumnos y permitirles construir sus propias trayectorias de aprendizaje”*. Estos procesos de personalización retoman la complejidad de la gestión y de la diversidad en la atención a las oportunidades para los estudiantes en el proceso de reinserción escolar. ¿Estos procesos personalizados podrían ser posibles en el IEMS?

4.4 Una ruta alternativa

Si entendemos el derecho a la educación como un proceso humanizador y como base de la construcción de espacios para el aprendizaje, entonces también se requiere de la valoración, reconocimiento y promoción de la diversidad en todas sus vertientes para favorecer una educación que permita al estudiantado desarrollarse de acuerdo a su contexto. En este sentido, el tema de la reinserción escolar puede considerarse como un

pilar que se ajuste a las políticas de inclusión promovidas en el Programa Sectorial de Educación (PSE) y en la Constitución de la Ciudad de México.

El integrar la reinserción escolar a las políticas de inclusión implica un quehacer que demande diseño e implementación de currículum para abrir paso a que se permita el regreso de estudiantes a las escuelas. Se considera que estos cambios favorecerían la adaptabilidad del derecho a la educación y aumentaría la diversificación de las experiencias de aprendizajes durante las trayectorias educativas. Así, mismo, se espera que la educación media superior, en consonancia con la adaptabilidad de derecho a la educación, sea una vía para promover una sociedad democrática, justa e inclusiva; esto encaminado junto a políticas públicas que traten de compensar y corregir todas aquellas injusticias estructurales que inciden y determinan las condiciones de vida de los estudiantes sería lo más óptimo. No puede faltar el compromiso por parte del sistema educativo para que haya constancia y seguimiento a la gestión curricular, con los actores de pertenecientes a la organización institucional y a la planta docente, de tal forma que tengan las posibilidades de adquirir una formación pertinente, condiciones laborales y recursos necesarios para llevar a cabo la práctica educativa digna y justa.

A pesar de que el IEMS pareciera tener aterrizado su proyecto educativo en un ecosistema determinado, este parece no ser suficiente, pues hace falta instalar mecanismos que provean retroalimentaciones para promover la mejora. Esto se puede facilitar por medios de incentivos que refuercen los aportes y acciones que efectivamente abonan a la implementación de la política educativa deseada. Otro punto que se requiere para hacer efectivos los cambios propuestos es tender puentes entre los actores y sus prácticas para que no irrumpan con el funcionamiento cotidiano de las escuelas y los sistemas educativos. Es decir, las implementaciones podrían ser introducidas poco a poco, de tal forma que los actores las entiendan, las procesen y por último, las puedan llevar a cabo.

Para ello, se hace indispensable sistematizar el proceso del proyecto educativo del IEMS, de tal manera que no se implementen elementos clave como la retroalimentación para saber qué cambios van bien, que hace falta, conocer cuáles son las áreas de oportunidad, para permitir la construcción de conocimiento más sólido con resultados más potentes y duraderos. Y durante estos procesos es necesario no perder de vista la educación socioemocional en la construcción y práctica del currículum, es decir, habilidades como la escucha activa, el análisis reflexivo entre y con los actores

principales, y la habilitación del espacio para permitir acciones que quizá los docentes dan cuenta que hace falta en la misma política educativa. Lo que se esperaría es que la instalación gradual de acciones implementadas reduzca las preocupaciones y aumente la sustentabilidad de esta política curricular en concreto.

En procesos educativos como la implementación de currículum y mejora de las interacciones entre los actores educativos existe también una dimensión simbólica, la cual representa las motivaciones y compromisos de la institución respecto a los objetivos de las políticas curriculares. Esto implica cambios en las creencias, ideas e interacciones que se apaguen a los principios pedagógicos, por ello es tan importante el diálogo y la construcción en el proceso de puesta en marcha de la política. De hecho, los principios pedagógicos desde los cuales se posiciona el IEMS parecen tener sólidas creencias de justicia, lo cual apuesta por un cambio transformador, por el diálogo igualitario, la construcción de mejores relaciones y mejores aprendizajes que guían las prácticas educativas.

Ya que en este trabajo propone nombrar al IEMS como una institución que realiza un trabajo desde la educación inclusiva y transversal, esta no puede reducirse a las interpretaciones que se hacen sobre proyecto educativo (situación que parece constante a partir de la información recopilada por medio de las entrevistas), sino que implica promover la transformación de la educación liberadora que proponen desde los cimientos de la institución, la formación de sus docentes y organización institucional, lo cual que implica asumir la responsabilidad de ofrecerle a cada estudiante la oportunidad de tener una buena educación y opciones no tradicionales para el transcurso de sus trayectorias educativas.

Capítulo 5 Conclusiones

El IEMS parece ser una institución que en su discurso persigue objetivos contrahegemónicos, los cuales se muestran en el perfil deseado del estudiante, pues su educación busca acompañarlo para que adquiera conocimientos que le ayuden a entender el mundo y consecuentemente pueda contribuir a su comunidad. Sin embargo, parece que en la práctica de la gestión curricular los actores involucrados siguen dinámicas orientadas hacia la capitalización del estudiantado y hacia el mérito, porque lejos de apoyar las situaciones personales de cada estudiante, ya sea en tutoría o en su defecto, en clase, los docentes, en su mayoría (dicho por los entrevistados) no cumplen con su labor; siguen la lógica de la educación bancaria que no está inscrita en el proyecto. De igual forma, si la organización institucional no tiene la sensibilidad que debería de tener por la población a la que va dirigido el proyecto, puede llegar a imposibilitar que los estudiantes con esperanzas de egresar del plantel (con perfiles de desigualdad), trunquen sus trayectorias educativas y también se les despoje de tener mayores derechos sociales, pues *“no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales sin un mínimo de educación”* (Latapí, 2009, p.258).

Y lo anterior también se relaciona con las ideas que hay sobre el derecho a la educación, pues los actores educativos, sobre todo los pertenecientes a la organización institucional saben que los estudiantes cuentan con tal derecho, sin embargo, ellos mencionan que pueden ser acreedores siempre y cuando respondan aprobando todas sus materias, sean responsables y no dejen la escuela. Estas expectativas pertenecen al ideal de un “buen estudiante” que merece sus derechos por el mérito que realicen, lo que puede ser una muestra de los ideales que imperan en estos actores: orientados al mérito y con poca perspectiva sobre el respeto a la diversidad, a la justicia y a la igualdad en contextos precarizados.

Por otro lado, si bien, los docentes tienen derechos, que en el IEMS parecen ser bastante privilegiados en comparación con otras instancias de educación media superior, estos muchas veces no cumplen con sus obligaciones propuestas por la política curricular, en específico con el perfil que se necesita para trabajar en estos planteles. Esto se hizo mención en varias entrevistas docentes, pues se comparte que la planta docente ha crecido de forma indistinta, ya que no se les exige un perfil adecuado como lo había al comienzo del proyecto, si no que la contratación y filtro se da por medio de nepotismo. Lo anterior

puede dar cuenta que desde la misma institución no está tomando a consideración los preceptos que se encuentran plasmados en el proyecto educativo para ejercer como docente, dando clases adecuadas a los estudiantes que llevan un perfil distinto a otros planteles de la Ciudad de México.

Una de las tensiones que más llama la atención es que a pesar de que el IEMS ha tratado de ser un motor de movilidad de las zonas marginadas -pues se les da la “oportunidad” de realizarse como persona acreedora de derechos y obligaciones que contribuyan a la comunidad- pero las estructuras que componen el instituto no funcionan acorde a ello. Y esto puede darse por distintos motivos. Uno de ellos puede ser que haya un estigma hacia la población estudiantil, pues los docentes mencionaron que tienen compañeros de la planta docente y de la organización institucional que se refieren a los estudiantes como: “flojos”, “que no saben”, “nunca van a aprender”, “solo les gusta andar en el desmadre”. También se dijo que hay personas “antiestudiantes” por los malos tratos que les dan a los alumnos cuando solicitan sus evaluaciones especiales.

Otra tensión que se observa es que, si bien el IEMS tiene una estructura curricular que espera que el estudiante adquiera capacidades y habilidades en una dimensión académica, no hay condiciones o programas compensatorios que efectivamente puedan regular el conocimiento esperado para el nivel educativo; el rezago académico se hace todavía mayor y/o se mantiene si se van sumando las materias que el estudiante no puede aprobar por falta de conocimiento y también de motivación.

Tanto lo que dicta el currículum como su gestión, son dos procesos que se deben de cuidar a la par, y parte de ello es asegurar el funcionamiento de estos, como: el cuidado del perfil docente y de la organización institucional. Así mismo, es importante no reproducir el mantenimiento de las diferencias cognitivas de los estudiantes que tienen complicaciones durante el proceso de enseñanza aprendizaje y que de hecho ya traen un rezago académico importante por el nivel educativo que anteriormente cursa.

En el caso de que el IEMS siga realizando tales acciones, no se podría argumentar que sus esfuerzos son dirigidos hacia el cumplimiento de la inclusión, el derecho a la educación y a la justicia social, pues en datos duros no cumplen con la movilidad social que promueven ni con el crecimiento crítico, científico y humanista que se pretende para los estudiantes. Y ese es otro problema, los números sobre el IEMS no son públicos y en caso de que se pidan no hay respuestas. Al no poder tener información sobre la cantidad

de estudiantes de nuevo ingreso y el seguimiento de sus trayectorias hasta el egreso, es complicado que incluso se puedan realizar diagnósticos adecuados para el mejoramiento de la institución y de los objetivos que intenta lograr.

El currículum y su gestión, como parte de las políticas educativas y curriculares tienen la capacidad de conservar las mismas prácticas de desigualdad. Y esto es importante mencionarlo para analizarlo y actuar sobre los problemas que hay en la interacción social de los actores educativos en el contexto del IEMS y los programas que se desarrollan alrededor del mismo. De igual manera, es importante abordarlo desde los preceptos provenientes de documentos rectores como la Constitución de la Ciudad de México que señalan lo que implica la educación pública, es decir, que será inclusiva, intercultural, pertinente y de calidad.

Por lo anterior, se puede decir que al mantenimiento de las diferencias tanto cognitivas como social-económicas en un instituto que proporciona educación media superior como el IEMS, no se le puede nombrar como educación compensatoria, ni integral, y mucho menos que cumple con todos los derechos a la educación, pareciera ser un proyecto paliativo que continúa sin criterios justos para los estudiantes; se vuelve una idea dicotómica entre la educación contrahegemónica y la meritocracia en la escolarización. Si el instituto fuese un espacio de lucha en pos del derecho a la educación, no solo garantizaría el acceso, sino también garantizaría la reinserción, el reconocimiento y participación de los sujetos –estudiantes- dentro de la sociedad, los cuales son personas que pertenecen en su mayoría a población marginada, etnia racializada o que tienen alguna discapacidad. Los docentes mencionan que hay estudiantes que logran pasar todas estas barreras gracias a otros recursos que tienen también en su familia y con docentes comprometidos con su labor; sin embargo, son los mínimos, y es difícil saber cuántos por lo mismo de que no hay datos públicos al respecto. Se considera que estas tensiones también tienen que ver con las diferencias de clase y de las políticas hegemónicas que impactan en la educación y en la vida social de las personas marginadas, manteniéndolas así en espacios desiguales.

Para que el trabajo entre los actores educativos permita procesos justos como se propone con la reinserción escolar, es necesario que este sea articulado, es decir, que el diseño y la implementación de las políticas públicas educativas incluyan las dimensiones sociales en las que los alumnos, en este caso, se desenvuelven. Con ello, se podrían evitar esfuerzos dobles y podría derivar en un mejor aprovechamiento de los recursos públicos.

En el caso del IEMS se podrían ocupar los recursos intelectuales existentes tanto del proyecto educativo como de los docentes que ejercen y tiene la formación adecuada para llevar a cabo el curriculum que el IEMS marca; se podría hacer posible el desenvolvimiento del estudiante en simultáneo en varias dimensiones de su vida social.

Por último, se considera importante recapitular que la escuela, a pesar de ser un lugar donde se promueve la transformación, el crecimiento y el movimiento, es un lugar donde se reproducen la raza, el género y la clase. Que sigue un status quo y que lo que se sale de ahí, aunque sea un intento de hacerlo desde lo público, desde lo que todo mundo podría tener acceso, termina siendo un lugar donde el sujeto, en este caso, el estudiante, es mayormente estigmatizado y señalado como alguien que no le rinde frutos suficientes al sistema económico que impera en las sociedades actuales, y que en las que se vive en países en desarrollo es aún peor. La meritocracia pasa a fortalecer estas concepciones de la vida como una vida que se dedica a dar y no a sembrar, a cultivar, a sentir y pensar como humanos. El proyecto educativo del IEMS, aunque tiene un proyecto educativo muy importante, muy emancipador, se debilita cuando los implicados en la impartición de la enseñanza, interactúan con objetivos distintos y colocan expectativas de los modos de vida a los que los estudiantes deberían de aspirar, o no; esto deja a los estudiantes sin muchas posibilidades de movimientos, pues su realidad están alejadas de lo que el capitalismo promete para las personas menos privilegiadas.

A lo anterior, también es necesario dejar claro que la postura de este trabajo siempre fue en consonancia con que el derecho a la educación no es un privilegio, sino una exigencia que se le hace al Estado y a las políticas públicas y educativas para que todas las personas sean acreedoras de este derecho en cualquier momento de su vida y les permita desenvolverse en ambientes justos, inclusivos y dignos. Para ello se propuso un trabajo en conjunto con la comunidad educativa, la institución, en este caso con el IEMS, el Estado y el trabajo colaborativo con la academia para fortalecer los procesos educativos que permitan mayores oportunidades a las juventudes de la Ciudad de México.

Referencias

- Aboites, H. (2007) Tratado de Libre Comercio y educación superior. El caso de México, un antecedente para América Latina. *Perfiles Educativos*. 29(118) pp. 25-53
- Aboites, H. (2012) El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (53) pp. 361-389
- Alavez, D. y Varela, G. (2012) El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. 62, núm. 2, pp. 119-153.
- Alcántara, A. (2010) ¿Por qué y para qué estudiar las políticas educativas? *Revista Digital Universitaria*. 11 (2). pp. 1-9
- Apple, M. (2013) Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis educativa*. 1y 2 (17) pp. 27-35
- Arias, G. y Villota, F. (2007) De la política del sujeto al sujeto político. *Universidad Autónoma de Manizales*. 14 (23). pp. 39-52.
- Berger, P y Luckmann, T. (2008) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu editores. Buenos Aires-Madrid.
- Blanco, E. (2014) Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar en los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios Sociológicos*. Vol. 32, No. 96 pp. 477-503.
- Boaventura, S. (2006) Cap. I La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes; En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)* Buenos Aires: CLACSO
- Bourdieu, P. (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo Veintiuno Editores: México.
- Bracho-González, T. (2019) ¿Cuáles son los rasgos fundamentales de la desigualdad educativa en México? En Buendía-Espinosa, A. y Álvarez-Mendiola, G. *La investigación educativa ante el intercambio de gobierno en México*. (pp. 17-23) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Cabrera, C. (2019) *Proyecto de vida en jóvenes estudiantes de Educación Media Superior*. Tesis de Licenciatura. UNAM. México.
- Cabruja, T. (2003) *Las instituciones sociales. Reproducción e innovación en el orden social. Resistencias y cambio social*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología, facultad de psicología y educación*. Vol. 2, pp. 53-82.
- Coll, C. (1990). *Psicología y currículum, Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. México: Paidós.
- COMIPEMS (23/11/2021) Recuperado de https://www.comipems.org.mx/template.php?OQRTx006D0Gj_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-_xaaWbhdvaqqnadXjY3C8AnIpeIAGLIOwMxxnxXtsRFHgGlypW_Q
- Conelly, F. y Conelly, G. (2012) Capítulo: Curriculum Policy Guidelines: Context, Structures and Functions; En *Curriculum, Syllabus Design and Equity*.: (pp. 224-227) Toronto: Routledge.
- Constitución Política de la Ciudad de México (31, ago, 2020) Recuperado de: https://data.consejeria.cdmx.gob.mx/images/leyes/estatutos/Constitucion_Politica_de_la_Ciudad_de_Mexico_4.pdf

- Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez (2022) Becas Benito Juárez. Gobierno de México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/becasbenitojuarez>
- De la Cruz, G. (2016) Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista electrónica de Educación*. 46. pp. 1-16
- De la Cruz, G. y Matus, D. (2019) ¿Por qué regresé a la escuela? Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles Educativos*. ISSUE-UNAM. Vol. XLI, No. 165.
- Denzin, N.K y Lincoln, Y.S. (Comps.) (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-101). Barcelona: Gedisa.
- Diario oficial de la Federación (09/02//2012) Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0
- Díaz Barriga, A. (2003) *La investigación curricular en México. La década de los noventa*. Grupo Ideograma Editores: México.
- Díaz Barriga, A. (2003) *Volumen 5: La investigación curricular en México: La década de los noventas*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Echeita, G. (2013) Inclusión y Exclusión Educativa. De Nuevo “Voz y Quebranto”. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*. 11(2)
- El Colegio de México (2018) *Desigualdades en México 2018*, Colegio de México, 1ra Edición, Ciudad de México.
- Elejabarrieta, F. (1997) *El método lingüístico: técnicas de obtención de información*. Dpto de Psicología de la Salud y Psicología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Escudero, J. (2005) Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. 9 (1) pp. 1-23
- Freire, P. (1997) *La educación en la ciudad*. Siglo veintiuno editores. México. pp. 11-66.
- Gimeno, J. (comp.) (2010) *El currículum en la sociedad de la información y del conocimiento*. En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 47-64). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1984). Prólogo a la edición española y Definición del problema. En L. Stenhouse. *Investigación y desarrollo del Currículo*. Madrid: Morata.
- Girardi, C. y Ruiz, L. (2010) Evaluación psicopedagógica en el bachillerato: un estudio preliminar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. 12(2) (2010), pp. 203–218. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/802/80218376011.pdf>
- Giroux, H. (2008). *Against the terror of neoliberalism. Politics beyond the age of greed*. Boulder CO: Paradigm Publishers.
- Huertas, E. y Vigier, F. (2010) El grupo de discusión como técnica de investigación en la forma de traductores: dos casos de su aplicabilidad. *Entreculturas*, No. 2, pp. 181-195
- IEMS. Fecha de publicación 08-07-2013 Lineamientos para la aplicación de Evaluaciones Especiales de Asignatura previstas en las Reglas Generales de Control Escolar, de los Planes del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal <http://iems.edu.mx/descargar-a777850055f7e1116caa565e77d2e8d7.pdf>
- IEMS. Fecha de publicación 08-07-2013 Lineamientos para la elaboración y evaluación de los Planes e Informes de Trabajo de Docencia, Tutoría, producción Académica e Investigación correspondientes al Año Escolar 2011-2012 <http://iems.edu.mx/descargar-f655d3cff4809b8a55a8f8ad79a48e1b.pdf>

- IEMS. Fecha de publicación 08-07-2013 Planes e Informes de Trabajo de Docencia, Tutoría, producción Académica e Investigación correspondientes al Año Escolar 2010-2011 <http://iems.edu.mx/descargar-fc99eb2f8c512f00a9d443aead5c04e0.pdf>
- INEE-IIPE UNESCO (2018). *La política educativa de México desde una perspectiva regional*. México: autores
- IEMS (2006) *Fundamentación del Proyecto Educativo Instituto de Educación Media Superior*. Gobierno del Distrito Federal. México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Jarquín, M. (202) *La pedagogía del capital*. México: FOCA
- Latapí, P. (2009) El derecho a la educación Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14 (40) pp. 255-287.
- Marjoribanks, K (2002). Family environments and children's outcomes. *Educational Psychology*. 25 (6) pp. 647-657.
- Mendoza, D. (2013). Las políticas educativas sobre la educación media superior. En: Maldonado-Maldonado, A. *Educación y Ciencia: Políticas y producción del conocimiento. Estado del conocimiento 2002-2012*. México: ANUIES-COMIE.
- Mercedes Ruiz, M. (2012) Derecho a la Educación Política y configuración discursiva. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(52). pp. 39-64
- Mercedes Ruiz, M. (2014) El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica, Revista electrónica de educación*. pp. 1-19
- Miller, D. (2012) Equidad educativa versus Desigualdad social: El caso del Programa Nacional de Becas en Educación Superior (PRONABES) en México. *Universidades*. 54, pp. 21-28
- Miller, Dinorah. (2019) Desigualdad, calidad y equidad en la educación. En Buendía-Espinosa, A. y Álvarez-Mendiola, G. *La investigación educativa ante el intercambio de gobierno en México* (pp. 4-6) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Molina, J. (2013) El reto de la permanencia escolar en la educación media superior en México (Tesis de Maestría) Recuperada de FLACSO México Biblioteca René Zavaleta Mercado.
- Morales-Zúñiga, L. (2016) Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI (4). pp. 65-96
- Morales-Zúñiga, L. (2016) Los niveles de la investigación socioeducativa: lógica y relacionalidad investigativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI (4). pp. 65-96
- Moreira, M. (2002) *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Física. Porto Alegre, Brasil. Recuperado de: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/metodoscualitativos.pdf>
- Murillo Torrecilla, J y Hernández Castilla, R. (2011) Hacia un concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 9 (4). pp. 7-23
- Nussbaum, M. (2012) Capítulo 2 Las Capacidades Centrales. En Nussbaum, M. (2012) *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano* pp. 37-65. Barcelona: PAIDOS.
- OCDE (2016). Pisa, Estudiantes de bajo rendimiento. Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Estudiantes-de-bajo-rendimiento.pdf>

- Ogarrio, P. (2012) La deserción escolar de los jóvenes en pobreza patrimonial: Programa de Becas de Educación Media Superior y los factores de la deserción. Tesis de Maestría; Flacso.
- Olabuénaga, J. (2003) Metodología de la investigación cualitativa. (pp. 165-246). España. Universidad de Deusto.
- Patton, M. () Chapter 3 Variety in Qualitative Inquiry, Theoretical Orientations. En *Qualitative Research & Evaluation Methods*
- Pedro, F y Puig, I. (1998) Las reformas educativas. Una perspectiva política y comparada. España: Paídos.
- Peirats, J. (2016) Definición de educación compensatoria. En (coords.) Salmerón, A. Trujillo, B., Del Huerto, A., y De la Torre, M.) (2016) Diccionario Iberoamericano de filosofía, de la educación. Fondo de Cultura Económica
- Pineu, P. (2016) Definición de educación de escolarización. En (coords.) Salmerón, A. Trujillo, B., Del Huerto, A., y De la Torre, M.) (2016) Diccionario Iberoamericano de filosofía, de la educación. Fondo de Cultura Económica
- Pinto, M. (1991) Introducción al análisis documental y sus niveles: el análisis de contenido p. 323- 340. En: Pinto Molina, M. (1991) Análisis documental. Fundamentos y procedimientos. Universidad Complutense, Madrid.
- Plá, S. (2016) Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, (71), pp. 53-77
- Ramírez, R. (2015). "Introducción". En R. Ramírez (coord.), *Desafíos de la educación media superior*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Rangel, H. (2015) Una mirada internacional de la construcción curricular. Por un currículo vivo, democrático y deliberativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 17(1). pp. 1-16
- Rivas, A. (2006) Alternativas de política educativa. Ideas para democratizar el cambio en la educación. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento. pp. 1-30
- Rivera, A. Guerrero, M., Sepúlveda, A., y Alaizola, I. (2004) "La pertinencia del examen único", *Perfiles Educativos*, xxviii(111) pp. 71-88. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13211104.pdf>
- Rizo, M. (julio, 2015). Construcción de la realidad, comunicación y vida cotidiana –Una aproximación a la obra de Thomas Luckmann. *Intercom- RBCC* vol. 38 No. 2, pp. 19-38.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999) Método de la investigación cualitativa. Ediciones Aljibe, Málaga.
- Román (2013) Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, No. 2
- Ruiz, A. (2009) Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. *Revista d'Innovación i Recerca en Educació*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona
- Sánchez, B y Coto P. (2016) Inspiraciones alcanzables. 15 políticas educativas destacadas en América Latina. Buenos Aires, Argentina. CIPPEC
- Sandoval, A. "La equidad en la distribución de oportunidades educativas en México. Un estudio con base en los datos del exani-i", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre*

- Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 1(5) (2007), pp. 22-42. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55100103.pdf>
- Senado de la República, (15/06/2021) Deserción escolar podría convertirse en una crisis educativa, advierten en la Permanente. <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/comision-permanente/boletines-permanente/51154-desercion-escolar-podria-convertirse-en-una-crisis-educativa-advierten-en-la-permanente.html>
- SEP-SEMS (2012). Reporte de la encuesta nacional de deserción en la educación media superior, México, sep-ceneval.
- SEP (2022) Programas. Secretaría de Educación Pública. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programas-secretaria-de-educacion-publica>
- Smith, V y Molina M. (2011) La entrevista congitiva: guía para su aplicación en la evaluación y mejoramiento de instrumentos de papel y lápiz. Instituto de Investigaciones Psicológicas. Universidad de Costa Rica.
- Solís, P., Rodríguez Rocha, E. y Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(59), 1103-1136.
- Solís-Gutiérrez, P. (2019) ¿Cuáles son los rasgos fundamentales de la desigualdad educativa en México? En Buendía-Espinosa, A. y Álvarez-Mendiola, G. La investigación educativa ante el intercambio de gobierno en México (pp. 25-29) México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Stake, R. (1998). Investigación con estudios de caso. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1991): Investigación y desarrollo del curriculum, Morata, Madrid. Prólogo J. Gimeno Sacristán. Madrid, octubre de 1984
- Sucre, F. (2016) Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. The dialogue Leadership for the Americas. Recuperado de <http://1m1ntzpbhl3wbhghahbu4ix.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2016/11/Nota-tecnica-Jovenes-vulnerables-FINAL.pdf>
- Tello (2016) Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Paraguaya de Educación* 1(6) pp. 15-27
- Tello, C. (2011) Epistemologías de la política educativa y justicia social en América Latina. *Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. No. Especial América Latina. pp. 1-12
- Tello, C. (2012) Las epistemologías de la política educativa en Latinoamérica: notas históricas y epistemológicas sobre el campo. *Revista Espacio Pedagógico* 19(2) pp. 282-299
- Tello, C. (2015) Capítulo II. En: Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. pp. 43-62. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Tello, C. y Mainardes, J. (2012) La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: Debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y pos-estructuralista. *Revista archivos analíticos de políticas educativas*. 20 (9). pp. 1-30.
- Tenti, E. (2008) Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54). pp. 66-73
- Terigi, F. (2016) Definición de currículum. En (coords.) Salmerón, A. Trujillo, B., Del Huerto, A., y De la Torre, M.) (2016) *Diccionario Iberoamericano de filosofía, de la educación*. Fondo de Cultura Económica
- Tinto, V. (1992) El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento. Cap. 3 "Causas del abandono". UNAM: México
- Tomasevski (2004). Indicadores del derecho a la educación, *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, (96).

- Torres Faini, D. (2017) Los significados de la reinserción escolar para los jóvenes desertores del sistema educacional. Reflexiones a partir de la experiencia de vida de las y los jóvenes de Casas de Estudio de Puente Alto. Tesis de Maestría. Universidad del Desarrollo. Chile, Santiago.
- Torres, J. () Políticas educativas, discursos y prácticas neoliberales y de-desocialización. *Revista Cubana de Educación Superior*. pp. 1-30
- Torres, J. (2020). Justicia Curricular. Videoconferencia #78. Transmitido en vivo el 8 oct. 2020 <https://www.youtube.com/watch?v=IDA0tNnf270&t=3660s>
- Troncoso, E. (2008). *Políticas en materia de equidad en el nivel medio superior. Análisis del sexenio 2000-2006 en México*, tesis de maestría en gobierno y asuntos públicos, México, FLACSO.
- UNESCO (2021) <https://es.unesco.org/news/lo-que-necesita-saber-derecho-educacion>
- Valenti-Nigrini, G. (2018) Desigualdad, calidad y política educativa en México; En Buendía-Espinosa, A. y Álvarez-Mendiola, G. La investigación educativa ante el intercambio de gobierno en México. (pp. 7-14). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Vasilachis, I. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. (pp. 65-103). En *Estrategias de investigación cualitativa*. España: GEDISA.
- Vázquez, S. (2008) Las Raíces del olvido. Un estado de la cuestión sobre el estudio de las poblaciones de origen africano en México; En: Gladys, Lechini, (2008) Los estudios afroamericanos en América Latina: herencia, presencia y visiones del otro. pp. 187-207 Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/cea-unc/20121212051220/african.pdf>
- Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra F. (2011) La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina. CIPPE
- Villa, L. (2007). “La educación media superior. ¿Igualdad de oportunidades?”, *Revista de la Educación Superior*, xxxvi (1) pp. 93–110.
- Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de su universalización. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). En *Memoria Académica*.
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y política para abatirlo. En R. Ramírez (coord.), *Desafíos de la educación media superior*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Weiss, E., et al. (2017) El Telebachillerato Comunitario. Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*. XLVII (3-4) pp. 7-26
- Zolezzi, T. (2017) Egresados a pulmón: frente a todas las trabas, lograron el sueño de graduarse. *La nación*

Anexo A

Entrevista semiestructurada dirigida a DOCENTES

Derecho a la educación

1. **¿Qué piensa sobre del derecho a la educación?**

2. **¿Qué acciones o estrategias considera que abarca el derecho a la educación?**

3. **¿Cuáles, dentro de su papel docente, lleva a cabo?**

Justicia social

4. **¿Qué piensa de la oportunidad de regresar que le da el IEMS a los estudiantes que de baja temporal?**

Política curricular

5. **¿Qué es lo que hace diferente al IEMS de otras instituciones de educación media superior?**

6. **¿Considera que por ello regresan los alumnos?**

7. **De acuerdo a su experiencia, ¿Cómo influye el programa de atención tutorial en la trayectoria educativa de los estudiantes?**

8. **¿Cree que el programa de atención tutorial pueda tener mejores propuestas de acción para contrarrestar la deserción escolar o aumentar la reinserción escolar?** _____

Agenciamiento

9. **Como docente-tutor, ¿Qué estrategias ha implementado para complementar el programa de atención tutorial?**
- _____

Entrevista semiestructurada dirigida a **DIRECTIVOS**

Derecho a la educación

1. **¿Qué acciones o estrategias específicas implementa el IEMS para garantizar el derecho a la educación?**
- _____

Justicia social

2. **¿Qué opina sobre las oportunidades que el IEMS ofrece a los estudiantes que regresan después de haber dejado temporalmente la escuela?**
- _____

Política curricular

3. **¿Qué acciones propone el IEMS para que los estudiantes permanezcan y terminen el nivel educativo?**
- _____
4. **¿Qué acciones propone el IEMS para facilitar el regreso de los estudiantes que después de tener una baja temporal quieren regresar?**
- _____
5. **Desde el marco normativo:**
- ¿En cuántos años puede terminar un estudiante el bachillerato una vez que se dan de baja temporal?**

- ¿Hay un límite de años para regresar?**
- ¿Cuántas materias puede tener reprobadas?**
- ¿Hacen válidas materias de otros sistemas escolares para que concluyan su trayectoria?**

Agenciamiento

6. **¿De qué formas un coordinador o director puede facilitar el reingreso de los estudiantes?**
-

Anexo B



Por parte de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, se está realizando este cuestionario sobre reinserción escolar, el cual busca obtener información a partir de las percepciones, opiniones y conocimiento de los estudiantes del Instituto de Educación Media Superior. El tiempo aproximado de respuesta es de 10 a 15 minutos. Es importante mencionarte que se garantiza la completa privacidad de tus respuestas.

Solo te pedimos los siguientes datos:

Edad .

Sexo con el que te identificas .

El semestre que estás cursando .

¿Actualmente trabajas? .

A continuación responde las siguientes preguntas. Recuerda que no hay buenas ni malas respuestas, tu sincera opinión es la importante.

1. ¿Cuáles son tus derechos como estudiante del IEMS?
2. Para ti, ¿qué acciones caracterizan a un buen profesor?
3. ¿Consideras que tus profesores cumplen con esas características? ¿por qué si o por qué no?
4. ¿Qué tareas le corresponde hacer a tu tutor?
5. De acuerdo a tu experiencia con tutoría, ¿tu tutor realiza las tareas que le corresponde?
6. Tú como estudiante, ¿cómo tratas de mejorar tu aprendizaje?
7. En caso de que debas materias, ¿has alcanzado cupo para recurrirlas?
8. ¿Cómo te han apoyado los administrativos en los trámites para cubrir materias que has debido o que debes?
9. ¿Consideras que la coordinación tiene un buen trato con los alumnos que han tenido rezago académico?
10. ¿Has hecho uso del servicio de atención psicológica? ¿Qué te ha parecido?
11. Si tuvieras la oportunidad de cursar la preparatoria en el tiempo que tú quisieras, ¿Cuántos semestres serían ideales para ti?, ¿por qué?
12. ¿Qué piensas sobre las oportunidades que da el IEMS para que regresen los alumnos después de estar un tiempo ausente?
13. ¿Qué otros apoyos te ha ofrecido el IEMS para poder continuar estudiando, o en dado caso, para poder regresar a la escuela?
14. ¿Qué consideras que es lo más valioso de estudiar en el IEMS?
15. ¿Qué te motiva a continuar estudiando?

Anexo C



GOBIERNO DE LA
CIUDAD DE MÉXICO

INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
DE LA CIUDAD DE MÉXICO
DIRECCIÓN GENERAL
PLANTEL BENITO JUÁREZ IZTAPALAPA II
COORDINACIÓN DE PLANTEL

SOLICITUD DE EVALUACIÓN ESPECIAL DE ASIGNATURA
SEMESTRE 2021 - 2022 B

ESTUDIANTES INDEPENDIENTES (GENERACIÓN 2001 A 2017)

Ciudad de México, a 26 de abril de 2022.

El estudiante _____ con matrícula _____
perteneciente a la generación _____ solicita presentar la evaluación (es) especial (es) de asignatura siguiente:

No.	ASIGNATURA	CON EL DOCENTE	FIRMA DE ACEPTACIÓN DEL D.T.I.
1			
2			

PRESENTO ESTA SOLICITUD CON BASE EN EL SIGUIENTE SUPUESTO (S) (MARCAR CON UNA X):

<input type="checkbox"/>	I. A partir del segundo semestre, para los estudiantes que ingresaron al Sistema de Bachillerato habiendo realizado estudios parciales en alguna otra institución educativa del nivel con reconocimiento de validez oficial de estudios y que han concluido satisfactoriamente las asignaturas del primer semestre.
<input type="checkbox"/>	II. A partir del tercer semestre, para estudiantes considerados alumnos regulares de conformidad con el Artículo 13 de las presentes reglas, que deseen avanzar en sus estudios para concluir en un tiempo menor a tres años y que se consideren capaces de demostrar los aprendizajes y competencias de las asignaturas en las que solicitan ser evaluados.
<input type="checkbox"/>	III. Se inconforman con la evaluación compendada que registró su profesor de alguna(s) asignatura(s) en el semestre inmediato anterior, y se consideran capaces de demostrar los aprendizajes y competencias de la asignatura.
<input type="checkbox"/>	IV. Para los estudiantes reinscritos que manifiestan interés por regularizar su situación académica, tienen al menos dieciséis asignaturas cubiertas y han cursado al menos hasta cuarto semestre.
<input type="checkbox"/>	V. Para los estudiantes independientes que manifiestan su interés en concluir sus estudios de bachillerato.

LA PRESENTE SOLICITUD SE ATENDERÁ CON BASE EN LO ESTABLECIDO EN LAS REGLAS GENERALES DE CONTROL ESCOLAR VIGENTES EN SU APARTADO IX ARTÍCULO 55, 60, 61 Y 62.

ASIMISMO ACEPTO LA RESOLUCIÓN QUE EL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL, A TRAVÉS DEL SUBDIRECTOR DEL PLANTEL, LE OTORQUE A MI SOLICITUD CON BASE EN LA NORMATIVIDAD ESTABLECIDA.

Va. Ba.
Tutor Académico

Firma del Estudiante

Recibe para trámite
Área de Servicios Escolares del Plantel

Lic. Gabriela Romero Palacios
Nombre, firma, fecha y sello

Nombre y Firma

AUTORIZA
Encargada del Despacho de la
Subdirección de Coordinación de Plantel

Lic. Ricardo Cuevas Quiroz
Nombre, firma, fecha y sello