



SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

**El “Otro” Instituto de Educación Media Superior: una etnografía de los  
intersticios de un sistema educativo**

Tesis que para obtener el Grado de  
**DOCTORA EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD**

Presenta

**Citlali Alejandra Sánchez Ramírez**

Comité doctoral: Dr. Nicanor Rebolledo Recendiz

Dra. Guadalupe Díaz-Tepepa

Dra. Sonia Comboni Salinas

Dr. Juris Tipa

Dra. Gloria Evangelina Ornelas

Tavarez

Ciudad de México

Noviembre, 2023

## CONTENIDO

PRESENTACIÓN	7
CAPÍTULO 1	17
LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO	17
1.1 Modificaciones al art. 3 constitucional y las reformas educativas en la Ciudad de México	21
1.2 Los modelos pedagógicos de la educación media superior en México	28
1.2.1 Escuela Nacional Preparatoria	30
1.2.2 Centros de Bachillerato	34
1.2.3 Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades	36
1.2.4 Colegio de Bachilleres	37
1.2.5 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	39
1.3 Los propósitos formativo, educativo y económico de la EMS a través de las políticas educativas	40
1.3.1 Demanda educativa en la EMS	47
1.3.2 Desigualdad para ingreso, permanencia y egreso de la EMS	49
1.4 Implementación de la propuesta educativa del IEMS en el contexto de la Ciudad de México	52
1.4.1 Posicionamiento dentro de la demanda educativa	54
1.4.2 Propuesta educativa emanada de las necesidades educativas y sociales	56

CAPÍTULO 2	59
LOS INTERSTICIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL IEMS	59
2.1 Una década de investigación educativa en la media superior	63
2.1.1 Vulnerabilidad social: el centro del problema	66
2.1.2 La desigualdad: problema social y educativo	69
2.1.3 Exclusión social: reto social o educativo	75
2.1.4 En defensa de la identidad	78
2.2 La liminalidad en la educación media superior: estableciendo fronteras educativas	84
CAPÍTULO 3	89
EL ANDAMIAJE TEÓRICO	89
3.1 Lo liminal y los intersticios	89
3.2 No es sólo empatía	92
3.3 La Otredad es una cuestión ética	95
3.4 Hablemos de cultura	97
3.5 ¿Y la violencia?	100
Derechos Humanos En La Escuela	102
3.6 ¿Quiénes somos? identidad juvenil	103
3.7 Hablemos de justicia social	106
Nuestra Cultura Escolar Es Única	108

3.8 Cultura híbrida	110
3.9 El espacio liminal en el entorno escolar	112
3.10 Las culturas juveniles y la cultura escolar	114
3.11 La cultura docente como cultura híbrida	116
3.12 Organización escolar y cultura híbrida	121
3.12.1 La comunidad académica, una comunidad balcanizada y liminal	124
3.12.2 La colegialidad y la cultura de grupo según la disciplina	126
CAPÍTULO 4	131
LA ETNOGRAFÍA, UNA POSIBILIDAD DE ESTUDIAR LA ALTERIDAD EN EL IEMS	131
4.1 El sistema de educación media superior como un todo	134
4.2 Etnografía, ¿para qué?	136
4.3 La docencia y la etnografía	139
4.4 La etnografía como método y sus herramientas de investigación	143
CAPÍTULO 5	157
UNA ETNOGRAFÍA DE LA ESTRUCTURA ESCOLAR	157
5.1 “Una preparatoria pública que parece privada”	160
5.2 La población estudiantil	165
5.3 Los trabajadores docentes	168
5.4 El personal no docente de estructura	171

5.5 El personal administrativo	174
5.6 El personal de apoyo a las actividades escolares	176
5.7 El personal de atención a la salud	178
CAPÍTULO 6	181
ETNOGRAFÍA DE LOS INTERSTICIOS DEL SISTEMA ESCOLAR (ÁMBITOS, SUJETOS Y PRÁCTICAS)	181
6.1 Docentes como servidores públicos	183
6.2 “Mi espacio, mi mundo” La infraestructura a la orden de los procesos relacionales docentes	189
6.3 “Son mis derechos y pelearé por ellos”	192
6.4 La balcanización de la organización escolar	195
6.5 La especialización de los cargos	200
6.6 Dentro de una comunidad escolar y fuera de la institución	204
6.7 Las y los estudiantes un fin institucional	208
CAPÍTULO 7	213
"NOSOTROS SÍ QUEREMOS, PERO A VECES NO SE PUEDE".	213
HISTORIAS DE JÓVENES EN EL ENTORNO ESCOLAR	213
7.1 “Me gusta hacer las cosas de la escuela”. Perspectivas de éxito	219
7.2 “Me cuesta entender, ‘pero trato de entender”. Estigmatización del fracaso	225
7.3 “Así me gusta ser”. Formación de las identidades	230

7.4 “Yo si quiero estar aquí”. Necesidades Educativas Especiales	236
7.5 “A pesar del miedo, mi maestra y compañeros me aceptaron”. Barrera visual	242
7.6 “Todo está bien”. Barrera física por estatura	247
7.7 “Mis hijos estudiaron aquí y yo me animé”. Otras identidades	250
ALGUNOS PLANTEAMIENTOS FINALES	255
Bibliografía	269

## PRESENTACIÓN

La educación en México ha sido uno de los bastiones políticos más recurrente en los gobiernos, con variedad y variabilidad en las políticas educativas, llevándola a atender desde la promoción de valores católicos y cooptada por pequeños grupos burgueses hasta las pretensiones de globalizar y estandarizarla con relación a otros modelos educativos del mundo. Así, en una aparente preocupación gubernamental, se hacen reformas educativas que legitiman los propósitos políticos, económicos y laborales externos a la formación de los sujetos, es decir, que los fines educativos han sido relegados a un segundo término en el desarrollo de la población.

Al suponer la atención primordial a los intereses gubernamentales, la educación en México se ha caracterizado por la imperiosa necesidad de escolarizar todo lo que sea posible; de tal forma, que los niveles educativos y la atención diferenciada por sectores etarios, sociales, culturales permitió la diversificación de modelos pedagógicos para la atención a la niñez, la adolescencia, la juventud, e incluso, a los adultos. Sin embargo, la educación básica, sectorizada o no, ha mantenido una finalidad homogeneizante, con la inculcación de los principios educativos de los gobiernos en turno. Pero, en el caso de la educación media superior, las propuestas educativas han respondido, mayoritariamente, a las necesidades económicas de los sectores productivos, de la pequeña y mediana empresa y de los grandes consorcios que buscan “mano de obra calificada”.

La educación media superior es decisiva para el futuro académico de la juventud, sin embargo, a nivel de intervención y cuidado del Estado ha sido la menos atendida. A principios de la década de los 90, la juventud que pretendía ingresar a una institución pública para los estudios de bachillerato encontraba la posibilidad de elegir la opción que mejor se

adecuaba a los intereses personales. En 1996, se lleva a cabo la primera convocatoria de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), organismo integrado por las instituciones públicas que imparten educación media superior y creado con la finalidad de organizar y garantizar interinstitucionalmente al acceso y cobertura a este nivel educativo; aun en funciones, considero que se ha visto rebasada por la demanda y la ineficiencia, además que ha enraizado la discriminación y segregación en la educación media superior.

La obligatoriedad en la participación del examen de selección y la distribución de la juventud en los diferentes Sistemas de bachillerato público han mantenido la ausencia de atención real y prioritaria, tanto a la demanda educativa de la juventud como a las necesidades académicas de cada una de las instituciones que imparten dicho nivel educativo. De tal forma, que la operatividad de dicha Comisión está en “tela de juicio”, ya que, cada año se observan inconformidades en la asignación y el incremento en aspectos discriminatorios, basados e incluso, justificados por un puntaje estandarizado que promueve la falsa equidad.

La política educativa promueve el derecho de ingreso a los estudios en el nivel medio superior con un marco de selección, discriminación y segregación de la juventud; sin embargo, el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) otorga una opción y posibilidad para continuar con la formación académica, con una aparente inclusión, a través de una infraestructura creciente. El IEMS, en supuesta concordancia, ha incrementado la apertura de planteles en la mayoría de las alcaldías para proporcionar la atención educativa, pero los diferentes actores que conformamos el fenómeno educativo podemos dar cuenta de un IEMS diferente.



Cada uno de los actores partícipes de la comunidad educativa aportan, construyen y deconstruyen a la institución. Sin el afán de generalizar, los balances en materia de educación se centran, en mayor medida, en la mirada institucional, aquella que, de forma cuantitativa y poco cualitativa, refleja las problemáticas asociadas a porcentajes de ingreso, cobertura, permanencia, egreso y, en ocasiones, interpretaciones de gráficas relacionadas con los factores, denominados indicadores, que se relacionan con las problemáticas mencionadas.

En el IEMS, constantemente las autoridades educativas informan sobre las estadísticas del plantel, ya que el propósito es mejorar las estadísticas. Se nos invita a reflexionar y proponer estrategias para evitar el rezago, para promover la permanencia, para incrementar el egreso; la planta docente recurrentemente cuestiona los números presentados, a partir de la duplicidad de datos, o bien, al recordar los intentos fallidos en estrategias de recuperación; por lo que, la falta de objetivos comunes evita la atención real a las necesidades educativas. A su vez, la comunidad estudiantil busca la certeza con la obtención de una calificación favorable o la oportunidad de un espacio de recuperación; las y los estudiantes inscritos ¿qué requieren? Considero que en escasas ocasiones hemos volteado a preguntar a la comunidad estudiantil si sus necesidades están cubiertas.

Con el reciente contexto mundial de la pandemia de SARS-CoV 2, la educación se vio ante la obligación de cuestionar y cambiar estructuras, paradigmas. En el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS) me he permitido detenerme y pensar en mi práctica educativa, en las diferentes relaciones laborales, personales y académicas que he construido, en las posibles influencias que me han dejado y que he dejado en los cientos de estudiantes que han estado en alguno de mis cursos. Ahora, con la inquietud mayor sobre la sistematización de la experiencia académica, con la necesidad de explicar y

explicarles a los demás, lo importante que puede ser detenernos para tratar de avanzar. “El Otro IEMS” es una alternativa de análisis a las problemáticas presentes en el nivel medio superior en el Plantel Tláhuac I y una propuesta para descubrir distintas formas de convivencia, comunicativas, organizativas y relacionales para la comunidad escolar.

La investigación consta de siete apartados que desmenuzan cada una de las inquietudes, las dificultades, las problemáticas, las formas relacionales; así como a los sujetos-agentes que participamos de la construcción del espacio escolar y, en consecuencia, de la cultura escolar. Cada uno de los apartados, se centra en la visibilización de las interrelaciones factoriales, actitudinales, institucionales que influyen en la cultura escolar, dejando ver aquellos espacios liminales, de creación, que posibilitan la transformación del entorno educativo.

En el primer capítulo, muestro un análisis histórico de la educación media superior en la Ciudad de México, que me permite reconocer aquellos aspectos que fincaron la posibilidad de un Sistema de bachillerato de la Ciudad de México; desde los primeros indicios de la educación intermedia se plantea con aspectos selectivos y discriminatorios, dadas las condiciones socioeconómicas del contexto colonial, mismo que cimentó las bases de las problemáticas que ahora, han sido tan difíciles de atender.

Las condiciones remediales de apertura de sistemas de bachillerato mostraron la disposición y deficiencia del Estado por atender a un nivel educativo que no ha tenido una definición funcional, en términos educativos. Es decir, la educación básica ha mostrado el propósito de atención a la alfabetización y aprendizajes generales a través de la escolarización obligatoria de 12 años; en el caso de la educación superior, al tener un alcance limitativo con acceso de pocos sujetos ha mantenido su preocupación por la formación profesional de

profesionistas al servicio de las necesidades nacionales. Sin embargo, el bachillerato propedéutico prepara a los sujetos para llegar a la educación superior, siendo un posible filtro para las universidades, en cambio, los bachilleratos terminales se han mantenido atados a las disposiciones gubernamentales en materia laboral.

En ambos casos, considero que el bachillerato tendría la potencial para ser considerado como un espacio educativo liminal, en el que los sujetos tienen la posibilidad de decidir el camino a seguir; sin embargo, en la Ciudad de México con una amplia oferta de bachilleratos, la juventud queda limitada por la política educativa materializada en la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), quien de forma estandarizada y arbitraria asigna a los sujetos en un sistema de bachillerato, que pocas veces es el de su elección. De tal forma, que el espacio liminal educativo del bachillerato queda maniatado para la atención oportuna de las necesidades educativas de la juventud ciudadana.

Una vez mostrados los sistemas de bachillerato predominantes en la Ciudad de México, me acerco a las principales problemáticas que enfrenta este nivel educativo, ciñendo el estudio a las dos décadas que tengo inmersa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiempo en el que me he cuestionado, si el aprendizaje ha sido significativo en la juventud que confía en mí al elegir un curso que me fue asignado, sí aquello que durante horas de clases realmente tuvo una resonancia en su formación como sujetos, sí mis acciones dentro del espacio educativo han repercutido entre mis pares.

Así, el segundo apartado se encarga de identificar problemáticas constantes y algunas metodologías para abordarlas; es aquí, donde analizo como los sistemas educativos han enfrentado el ingreso, la permanencia y el egreso bajo condiciones plurifactoriales que

permiten o impiden que la juventud ciudadana cumpla o no con el objetivo de obtener un certificado de bachillerato que le permita el acceso a la formación superior o al campo laboral, según sea el propósito de los sujetos. Sin embargo, las instituciones educativas se centran en valoraciones cuantitativas que sólo les permiten atender desde un aspecto algunas de las problemáticas presentes, en cambio, son pocos los estudios cualitativos que se encargan de atender complicaciones educativas derivadas de las condiciones sociales, económicas, culturales que se ven reflejadas en la permanencia o egreso de las y los estudiantes.

Así, al realizar una revisión sobre la investigación educativa de las dos últimas décadas, identifiqué la constante sobre problemas asociados al abandono, deserción, exclusión y discriminación que, al no ser atendidos, se convierten en los factores fundamentales para evitar una atención oportuna y significativa a la juventud de la capital. También están presentes problemáticas que se relacionan con los aspectos familiares, y en consecuencia, con lo social y cultural; en tanto en un complejo entramado multifactorial se encuentran las condiciones favorables o no de las y los estudiantes para ingresar, permanecer o concluir con los estudios del nivel medio superior.

La definición de la problemática a tratar en el entorno del bachillerato de la Ciudad de México se sitúa entre la vulnerabilidad y la desigualdad sociales, mismas que forman parte de los propósitos de atención educativa del Instituto de Educación Media Superior (IEMS), de las cuales se derivan la exclusión y la defensa identitaria; estos cuatro aspectos se desarrollan a través del impacto significativo que tienen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación media superior de la población capitalina. Situando este nivel educativo como uno de los menos atendidos y al que se le responsabiliza sobre la formación ciudadana; así, se ha minimizado la intervención de la educación media superior en la

formación integral de sujetos, de aquí, que considero que el bachillerato, también sea el espacio liminal de la educación de los ciudadanos, e incluso de los ciudadanos en general.

En el capítulo tres, derivado de los dos anteriores, se establecen la teoría de análisis y los conceptos medulares que apoyaran el estudio etnográfico de la comunidad escolar del Plantel Tláhuac I del IEMS. Con base en una organización tripartita, el capítulo considera a la liminalidad y los intersticios como la base teórica, ambos con un tratamiento ético en corresponsabilidad con la alteridad y el reconocimiento de la otredad en la conformación de una cultura, y, en consecuencia, del sentido identitario. En un segundo momento, se atiende la perspectiva de los derechos humanos a través de la importancia del ejercicio del Interés Superior de Niñas, Niños y Adolescentes salvaguardando los derechos a la educación, a una vida libre de violencia, a la identidad y al desarrollo pleno.

Para el cierre de este capítulo, se considera la importancia de la conformación de una cultura escolar propia y en la que los diferentes actores aportamos desde nuestras funciones a la creación del espacio escolar favorable que requiere la comunidad estudiantil de nuestro plantel. Así, las y los estudiantes son el centro de la investigación en esta tesis, aquí es donde, a través de diferentes conceptos se analizan aristas que se entrecruzan, intersticios que permiten un análisis situacional y relacional, y se vislumbran los espacios liminales que permiten la conformación de un lugar de modificación o transformación, de cierta movilidad y de creación; desde mi perspectiva queda claro que mi práctica docente ha contribuido en la formación continua de una cultura educativa.

En los capítulos cuatro y cinco, a través de la etnografía como una metodología de análisis y del conjunto de herramientas para el acercamiento a una comunidad, establezco la ruta que me ayuda para plantear mis inquietudes y algunas respuestas sobre la posibilidad de

influir en mis colegas en el terreno de la investigación educativa. Ya que, es a través de ésta, donde se pueden comprender algunas de las dinámicas generadas durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el capítulo cuatro, establezco la ruta que seguí para el planteamiento de análisis vertido en esta tesis, a la par se muestran las herramientas y las razones sobre la elección de éstas, así como las preguntas de investigación que guiaron el camino y la forma en que se vislumbraba el acercamiento a una comunidad de la que formo parte.

En el capítulo cinco, muestro una “instantánea” institucional, la imagen que puede grabar desde su esencia al Plantel Tláhuac I, a la comunidad escolar que lo habita y las formas relacionales presentes con otros peldaños de la estructura institucional. En este apartado, considero como parte fundamental del estudio la indagación, la exploración, la sistematización y la resignificación del espacio educativo. Para ello, considero importante que se tome en cuenta a las y los jóvenes que año con año ingresan a nuestra institución, es decir, quienes deciden permanecer para recibir una formación académica a pesar de las dificultades que puedan implicar.

Siguiendo la línea de análisis, el capítulo seis centra la atención en los intersticios presentes en la comunidad escolar, las formas relacionales que influyen en la conformación de la cultura escolar y, en consecuencia, que interfieren en la formación integral de las y los estudiantes. Por lo que, centro mi interés en los diversos espacios liminales conformados por los intersticios de las comunidades estudiantil y docente, con el plan curricular, con los factores socioculturales y económicos que conforman la relación binaria de inclusión-exclusión en el contexto educativo. Asimismo, el análisis del tejido intersticial de la cultura escolar permite identificar qué influye en la permanencia o abandono de los sujetos del

espacio educativo de nivel medio superior, del cual participan los diferentes grupos organizacionales dentro de la estructura escolar, al interactuar y fomentar o no las diversas formas relacionales dentro del espacio escolar.

Por ello, en el último capítulo, plasmó algunas relaciones intersticiales que involucran a las y los estudiantes que se encuentran inscritos en el plantel Tláhuac I del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. Jóvenes que en su mayoría tienen entre 15 y 20 años, grupo etario clasificado como adolescencia o juventud, sin embargo, en pocas ocasiones reconocido como una etapa vital del ser humano para la construcción identitaria y para la participación social y política. Tanto la educación media superior como la juventud son grupos liminales estigmatizados a partir de la percepción adultocéntrica que cataloga a los procesos de desarrollo emocional, cognitivo, cultural, fisiológico, educativo e incluso actitudinal, como deficiencia, inmadurez, rebeldía, e incluso, usando términos de apatía, conformismo, entre otros, que invisibilizan a los sujetos que están en formación dentro de los espacios escolares, ceñidos a plan curricular o a los aprendizajes derivados de la vida cotidiana escolar. Considero indispensable visibilizar a aquellas y aquellos estudiantes que llegan al final de la educación media superior sin saber que han librado un gran reto personal y educativo.

La finalidad del presente trabajo es que cada docente que se acerque pueda situar, desde su percepción la forma en la que influye en la construcción de una cultura escolar hasta en la formación social de los sujetos. Cabe señalar que, cada una de las formas relacionales posibles entre los sujetos y los factores que se interrelacionan determinan la variedad de observación y vivencia del espacio educativo; por ello, el personal docente puede reconocer y reflexionar sobre las prácticas docentes, así como las consecuencias e implicaciones que

éstas tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia, en la configuración de una cultura escolar que forma o no juventudes con principios de igualdad y equidad.

Se trata, también, de dejar de lado la percepción adultocéntrica docente que evita reconocer a la juventud en esta etapa intermedia, liminal, como parte del desarrollo del sujeto; erradicar estigmas sobre una niñez, entendida como un proceso de descubrimiento, de egolatría, de aprendizaje primario; y, del adulto, con un razonamiento basado en la madurez, con responsabilidades sociales, económicas, políticas, entre otras. La indagación del presente trabajo se sitúa desde el espacio liminal de la juventud, en el ciclo intermedio de formación donde las y los estudiantes deciden su futuro profesional y laboral, donde convergen, se forman, se comunican e interrelacionan las experiencias juveniles fuera de la institución con las experiencias escolares.

Con base en lo anterior, los espacios intersticiales determinan el establecimiento de las relaciones interpersonales dentro de los planteles, caracterizadas por la diversidad de pensamientos, ideologías, intereses, prioridades, satisfactores, objetivos, etc. Si bien es cierto que, cada uno de los sujetos que integramos a la comunidad del Plantel Tláhuac I, observamos, vivimos y analizamos las situaciones desde diferentes ángulos, éstos nos permitirían la construcción de una comunidad más igualitaria y con un mejor manejo de los conflictos; sin embargo, desde la visión actual, la diversidad de opiniones es vista como un problema y como un impedimento para la construcción de una comunidad educativa asertiva.



## CAPÍTULO 1

### LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN LA CIUDAD DE MÉXICO

El presente capítulo presenta un análisis histórico sobre los distintos Modelos educativos que atienden las necesidades de formación en educación media superior de la juventud que habita en la Ciudad de México, y que han sido una influencia social, política y educativa para la conformación e implementación del Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México, que se imparte en 28 planteles que integran al Instituto de Educación Media Superior (IEMS).

La Ciudad de México -anteriormente denominada Distrito Federal- ha sido la sede de los distintos cambios implementados en materia educativa en el nivel medio superior, ya sea para el ámbito federal como para el local. Por ello, ¿es necesario identificar la importancia de cada una de las aristas que conforman el contexto que este nivel educativo?, ¿cómo el contexto educativo en la oferta educativa en este nivel ha tenido y cómo ha sido campo fértil para la creación del Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México, liderado por el IEMS?

La educación media superior en nuestro país ha respondido a diferentes intereses de carácter gubernamental, económicos, políticos o laborales tanto nacionales como internacionales; siendo evidente que los propósitos educativos son los menos atendidos, implementándose políticas educativas centradas en factores externos a los procesos educativos que involucren la atención de las demandas sociales o culturales. Durante el proceso de creación del nivel medio superior se planteó el objetivo de ser un nivel educativo de tránsito hacia el campo laboral o, en menor proporción, a la instrucción superior; por lo que, ha estado sujeto a los propósitos o necesidades de los niveles educativos que lo preceden

y suceden; a las demandas económicas de los sectores productivos y a las políticas gubernamentales del país.

Los referentes históricos expuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) acerca de la educación media superior mencionan que durante “el periodo colonial surgieron los primeros antecedentes de un nivel intermedio entre la educación elemental y la educación superior” (Dirección General de Bachillerato, 2013). Sin embargo, el inicio de la educación media superior se da hasta 1867 con la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), derivada de una reestructuración en la política educativa encomendada por el presidente Juárez a través del Ministro de Justicia e Instrucción Antonio Martínez de Castro (Escuela Nacional Preparatoria, 2020), con ello se formalizó el nivel educativo preparatorio para el ingreso a las Escuelas de Altos Estudios. Cabe señalar, que el acceso al centro educativo denominado San Ildefonso ubicado en el Centro histórico de la Ciudad fue limitado y exclusivo.

Casi un siglo, la Escuela Nacional Preparatoria permaneció con la batuta educativa del nivel medio superior. En 1969, se crearon los Centros de Bachillerato Tecnológico, Agropecuario, Industrial y del Mar, segunda opción bachiller en el país, con el que se pretendió atender a las demandas especializadas de los sectores de producción. Con la coexistencia de ambas opciones educativas se cimentaron las bases de los bachilleratos tecnológicos y los generales. Asimismo, se abrieron las opciones educativas en distintos estados de la República Mexicana.

En 1973, después de las demandas estudiantiles del 68 y del 71, el Lic. Luis Echeverría implementa una política educativa de la “mejora educativa” y la diversificación los sistemas educativos; se presenta un nuevo giro en la Educación Media Superior con la publicación del Decreto de creación del Colegio de Bachilleres, cuyo “objeto es ofrecer estudios de bachillerato a aquellos interesados en iniciarlo o concluirlo en las modalidades escolarizada y no escolarizada” (Colegio de Bachilleres, s.f.). Dos años más tarde, en Querétaro y Guanajuato, en las Reuniones Nacionales de Directores de Educación Media Superior surge la propuesta de establecer un tronco común y la posibilidad de fomentar una identidad.

Proceso que se complejiza con la creación continua de Sistemas de bachillerato tanto propedéuticos como tecnológicos-terminales; por ejemplo, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) hace presencia en 1979, con su incorporación a las opciones educativas de nivel bachillerato, pretende el fortalecimiento de carreras que satisfagan las necesidades regionales. Así, tras este hecho, en 1981, el Consejo del Sistema Nacional de Educación Tecnológica (COSNET), pone en función el tronco común para la Educación Media Superior Tecnológica.

Con los modelos educativos abiertos hasta ese momento para educación media superior, en 1982 se lleva a cabo el Primer Congreso Nacional de Bachillerato, realizado en Cocoyoc, Morelos, sede para la discusión principal que versó sobre la precisión en las finalidades, los objetivos y los aspectos comunes dentro del bachillerato.

En el 2017, la educación media superior nacional también respondió a un contexto mundial que estableció la inserción de estándares de calidad educativa. Así, según la

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED, por sus siglas en inglés)<sup>1</sup>, la educación media superior tiene como objetivo consolidar la educación secundaria como preparación a la educación terciaria y/o proporcionar destrezas adecuadas para ingresar al mundo laboral. Por su lado, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) enfatiza que el nivel medio superior tiene una relevancia creciente en un entorno de condiciones sociales y económicas cambiantes, en particular porque se trata del último nivel de educación formal.<sup>2</sup>

Por otro lado, en la actualidad el gobierno plantea que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ofrezca a todas las edades conclusión de estudios, actualización, profesionalización, aprendizaje de los avances en el conocimiento y la certificación de competencias para las nuevas formas de producción y de servicios.<sup>3</sup> De tal suerte, que la educación media superior se ha mantenido a la orden de los posicionamientos mundiales y, sobre todo, en atención al sistema económico mundial.

---

<sup>1</sup> La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) es un documento realizado en 2011 y publicado por el Instituto de estadística de la UNESCO en 2013, en el cual se lleva a cabo la caracterización y estandarización de los diferentes modelos de educación. Con base en esta clasificación, la EMS corresponde a la Educación Secundaria Alta. Véase en <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscsed-2011-sp.pdf>

<sup>2</sup> La Secretaría de Educación Media Superior en el libro titulado “Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior” publicado en 2017, en el apartado III, hace una definición de la EMS haciendo énfasis en la estandarización mundial con base en la ISCED y la OCDE. Véase en <https://www.gob.mx/sep/documentos/planes-de-estudio-educacion-media-superior>

<sup>3</sup> La Subsecretaría de Educación Pública emite un documento denominado “La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas”, derivado de la mesa de Nueva Escuela Mexicana de la Secretaría de Educación Pública. Y con base en la propuesta de la Universidad Pedagógica Nacional, con versión del 8 de agosto de 2019. Véase en <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>

## **1.1 Modificaciones al art. 3 constitucional y las reformas educativas en la Ciudad de México**

Con la finalidad de comprender el abandono en el que ha estado inmersa la educación media superior dentro de las políticas educativas del país, considero de importancia recuperar algunos momentos claves en la conformación de este nivel y los propósitos que lo han guiado; a través de las modificaciones al Artículo 3º constitucional y, la relación entre las decisiones gubernamentales, plasmadas en los Planes Nacionales de Desarrollo (PND), que de forma sexenal se presentan ante la Legislatura en curso, y las modificaciones a las políticas educativas, los intereses políticos de los diferentes presidentes y gobernantes de la capital.

Teniendo esto como una antesala que permite el análisis del escenario de creación e incorporación del Instituto de Educación Media Superior a la oferta educativa de nivel bachillerato de la Ciudad de México y, su propósito de otorgar una formación educativa acorde a las necesidades que enfrenta la juventud capitalina.

Ante tales condiciones es necesario mencionar que el país ha transitado por diferentes adecuaciones al sistema educativo desde la implementación de la Constitución de 1917, documento en el que se enuncia en el Art. 3º que, la enseñanza es libre y laica, ésta como parte de las Garantías individuales hasta la actualidad en la que se menciona a la Nueva Escuela Mexicana. Las diferentes Reformas educativas relacionadas, en algunos casos, con las adecuaciones al Art. 3 constitucional han permitido la creación de sistemas de bachillerato y se ha expuesto a la desvinculación entre los niveles educativos.

Tanto las adecuaciones al Art. 3º constitucional como las propuestas educativas expuestas en los Planes Nacionales de Desarrollo, han sido el campo fértil de las diferentes Reformas educativas; así, se podría plantear como primera reforma a la educación, el momento en que se implementa la Constitución de 1917, con el escenario revolucionario se desliga a las corporaciones religiosas de la enseñanza y se permite que el Estado establezca como prioridad la instrucción de las masas. Durante el gobierno de Calles (1924- 1928) se formaliza la tensión entre la instrucción que otorga el Estado al limitar a los sectores religiosos en los propósitos formativos, a través de Reglamentos que regulan la educación particular, la tolerancia al culto y la constante vigilancia a las instituciones educativas privadas. La institucionalización educativa se concreta a través de la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921.

Una siguiente modificación al Art. 3º de la Carta Magna, se dio durante el periodo presidencial del Ing. Lázaro Cárdenas (1934-1940), consolidando la idea revolucionaria en educación y llevándola al plano de una ideología progresista en la que cabía la formación popular y técnica con fines utilitarios y emancipadores, que llegara a todos los sectores de la población, principalmente a obreros, campesinos, artesanos e indígenas; por lo que, es considerada una educación socialista con miras a construir una sociedad libre e igualitaria.

Un periodo decisivo para la conformación de un sistema educativo nacional fue el liderado por Lic. Manuel Ávila Camacho (1940-1946); en medio de la Segunda Guerra Mundial, se promulga la Ley Orgánica de la Educación Pública, por decreto presidencial se reconoce al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) como único representante del sector educativo y, de nuevo se reforma el Art. 3º promoviendo una

educación integral, científica y democrática, incluyendo como objetivo la atención a la alfabetización.

Como se puede observar, la primera mitad del siglo XX estuvo marcada por modificaciones constitucionales en materia educativa, a partir del contexto político nacional e internacional, mismos que enmarcaron la toma de decisiones sobre qué podía priorizarse, desde la necesidad de alfabetizar hasta el reconocimiento laboral de la docencia a través de una organización sindical vigente.

Sin más cambios, que la visión capitalista, debido al crecimiento demográfico en la capital del país, el mandatario Miguel Alemán (1946-1952), durante su gestión promueve la continuidad a la política educativa precedente y se suma a las acciones de la recién creada Organización de las Naciones Unidas para la Educación y las Artes (UNESCO). Durante la década de los 40, también se lleva a cabo la creación de instituciones como son el Instituto Nacional de las Bellas Artes (INBA) y la Asociación de Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), de tal forma que se puede identificar la presencia de la política de expansión de los servicios educativos.

La segunda mitad del siglo abrió paso a la consolidación de proyectos y servicios educativos al incrementarse el Fondo Nacional para la Educación, considerado principalmente para satisfacer las necesidades de las universidades y mejorar los salarios de los profesores. También se fortalece la educación con el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), órgano que se creó con el objetivo de establecer, revisar planes y métodos de enseñanza para la educación primaria, secundaria y normal, concluye sus funciones en 1999; y del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN

(CINVESTAV), actualmente se mantiene como centro de investigación en diferentes áreas, incluyendo la educativa.

El Distrito Federal, ahora Ciudad de México, centraliza los servicios relacionados con la educación, por ello, durante la década de los 50, la principal preocupación fue satisfacer la demanda educativa urbana de los habitantes de la “gran ciudad”. Las gestiones de los mandatarios Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), de Adolfo López Mateos (1958-1964) y de Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) se caracterizaron por el impulso de la educación básica, la formación de profesores, la estructura salarial docente y la infraestructura educativa para proveer de más servicios educativos. En particular las dos últimas gestiones, la política educativa se centró en el Plan de Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México o también conocido como el “Plan de Once Años”, que consistió en la distribución de libros de texto en educación básica; y, asimismo, se brindaron apoyos económicos y se implementaron centros de capacitación para el trabajo.

El sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) mostró un interés por la educación y se estructura la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa con la finalidad de diversificar los servicios educativos. La reforma educativa se ve reflejada en una nueva Ley Federal de Educación (1973) que reemplazó a la Ley Orgánica de Educación Pública (1941); la nueva ley prioriza la organización del sistema educativo y plantea que la educación es para todos los habitantes y debe proporcionar las mismas oportunidades. Tales modificaciones fueron las propicias para la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).



En el periodo presidencial de José López Portillo (1976-1982) se implementó el Plan Nacional de Educación (PNE) basado en el diagnóstico realizado a la educación básica, cuya problemática identificada fue: la atención desigual a la demanda educativa debida a la concentración en entornos urbanos, decantando en atención educativa prioritaria en sectores medios y altos. Otros elementos contemplados fueron: la vinculación de la educación terminal con el sector productivo promoviendo la educación técnica y la formación profesional de los maestros con la creación de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978.

Al inicio de la década de los 80, una nueva modificación al Artículo 3º constitucional, incluyó la autonomía universitaria, lo cual permitió jurídicamente, expedir normas y reglamentos para el ejercicio de planes y programas, la libertad de cátedra y de investigación de las universidades.

El Lic. Miguel de la Madrid (1982-1988) entre las acciones planteadas en su Plan Nacional de Desarrollo, estuvo el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, el cual incorporó aspectos destacables como la descentralización de la educación y transferencia a los gobiernos locales y la “calidad en la educación” como eje de la política educativa. Sin embargo, se concreta la descentralización educativa durante el sexenio del Lic. Carlos Salinas (1988-1994), momento en que se genera el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, transfiriendo la administración de los recursos humanos, técnicos y materiales de los centros educativos a las entidades federativas.

Como parte de las acciones sexenales, también se llevan a cabo las modificaciones a planes y programas de estudios de la educación básica y, con ello, la modificación al Artículo Tercero que promulga la Ley General de Educación (1993) estableciendo la obligatoriedad

de la educación secundaria. Así, durante el periodo conocido como “salinista” predominó la idea de la “modernización del sistema educativo”, en el que se pretendía mayor calidad acorde a los cambios económicos nacionales, abriendo paso a la asociación directa con el campo productivo a través de las competencias educativas relacionadas con la ciencia, la tecnología y el ámbito laboral.

La política de modernización tuvo su continuidad en el sexenio del Lic. Ernesto Zedillo (1994-2000), priorizando la ampliación en la cobertura de los servicios educativos con criterios de equidad, de tal forma que surgen las becas de asistencia escolar a través del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA); este periodo sexenal se caracterizó por la administración de programas dirigidos a la educación inicial, básica, al rezago y para actualización docente; todo lo anterior, justifica la consolidación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa.

El cierre del siglo XX, en el Distrito Federal, se dio con la primera elección popular para designar al primer Jefe de Gobierno. El Ing. Cuauhtémoc Cárdenas (1997-1999) quien, en busca de la tercera postulación a la presidencia, deja el cargo en manos de la Lic. Rosario Robles (1999-2000), sucesión importante, ya que se abre la puerta para que el Proyecto educativo Plantel Iztapalapa (PI) genere el decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior (IEMS). Garantizando que el proyecto educativo que emerge del apoyo político se mantenga y crezca como hasta ahora lo ha hecho.

Con el inicio del nuevo siglo, México valida en el poder ejecutivo al primer mandatario emanado de la alternancia política; sin embargo, la educación, como en los sexenios previos, cumple con nuevos propósitos sexenales a cargo del Lic. Vicente Fox

(2000-2006), quien lleva a cabo modificaciones a los planes y programas de estudio, principalmente en educación especial y en la normal de educadoras. Esto llevará a la modificación del Art. 3 constitucional estableciendo la educación preescolar como obligatoria.

La alternancia federal reforzó la continuidad política en el Distrito Federal, la decisión popular otorga el mandato al Lic. Andrés Manuel López Obrador (2000-2005), popularizado bajo el sobrenombre de AMLO, la propuesta educativa del IEMS tomó fuerza y comenzó el crecimiento a partir de la apertura de planteles en diferentes alcaldías. Para el 2004, el IEMS contaba con 15 planteles distribuidos en 14 de las 16 delegaciones que conformaban al Distrito Federal, lo cual permitió que el discurso educativo del orden federal y el del orden local difiriera en esencia.

El gobierno federal presentó una alternancia política pero el discurso educativo continuo: la educación al servicio del desarrollo económico, la vigencia de la laicidad, la promoción de la educación gratuita, la calidad educativa, las competencias educativas en los diferentes niveles y la evaluación educativa como punto medular. La continuidad albiazul en el poder ejecutivo permitió la consolidación de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB). El Lic. Felipe Calderón (2006-2012) planteó en ésta, la homologación en el *curriculum* de todos los niveles educativos dando la prioridad a las competencias; con lo cual, se abre la puerta a las evaluaciones estandarizadas conocidas como ENLACE; a la par, se suscribe el Acuerdo por la Calidad de la Educación con fines evaluativos tanto para docentes como para directivos.

La capital del país, en materia educativa, lleva un camino diferenciado con relación a las decisiones federales. Al dejar AMLO, el gobierno local, el IEMS queda en manos de la política social del partido y la propuesta política educativa del Lic. Marcelo Ebrard (2006-2012) y del Lic. Miguel Ángel Mancera (2012-2018) se incrementó la cobertura del Sistema de Bachillerato con mayor matrícula, derivada del inicio de actividades del Sistema Semiescolar en todos los planteles. Así mismo, se regularizan las condiciones laborales de las y los docentes. Con relación a la infraestructura, se inicia con una expansión con la construcción de nuevos planteles, pero éstos no se concluyen e inician actividades académicas con menos recursos que los 15 iniciales.

En lo federal, con el cambio de sexenio y el retorno del anquilosado partido político, representado por el Lic. Enrique Peña (2012-2018), se anuncia como prioridad la calidad educativa y la equidad, a través de la firma del denominado “Pacto por México”, el cual de forma explícita pretende: mejorar la calidad de la educación para obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas internacionales, la calidad en los sistemas de educación media y superior y la centralización del sistema educativo. Detrás de los propósitos de mejorar la educación, estaba la reforma laboral al sector docente, vulnerando derechos laborales y evitando la certeza laboral del gremio, a través de evaluaciones punitivas.

## **1.2 Los modelos pedagógicos de la educación media superior en México**

La conformación de distintos modelos pedagógicos que atienden principalmente al grupo etario de 15 a 20 años podría permitir una amplia variedad de posibilidades que satisfagan las necesidades formativas de la juventud. En cambio, en un afán de estandarizar a los diferentes sistemas escolares para la impartición de educación media superior, se han

invisibilizado las necesidades formativas o laborales que tienen los jóvenes frente a las características vertiginosas de la sociedad que los circunda.

La educación media superior desde su creación hasta las últimas décadas del siglo XX contaba con tres áreas de formación: básica, específica y de capacitación para el trabajo, además del área paraescolar. Derivado de esta variedad, vista como un problema, surge la idea del Primer Congreso Nacional de Bachillerato, para el establecimiento de elementos básicos para los diferentes modelos pedagógicos.

Los acuerdos del Congreso fueron publicados el 28 de mayo de 1982 en Diario Oficial de Federación (DOF) bajo la nomenclatura de “Acuerdo No. 71 por que (sic) el que se determinan objetivos y contenidos del ciclo de Bachillerato.” Mismo que establece como finalidad del bachillerato:

generar en el educando el desarrollo de una primera síntesis personal y social que le permita su acceso a la educación superior, a la vez que le dé una comprensión de su sociedad y de su tiempo y lo prepare para su posible incorporación al trabajo productivo. (Diario Oficial de la Federación, 1982)

Como se ha planteado, la finalidad para la estandarización del nivel medio superior, en el Acuerdo 71, quedan establecidos la duración de tres años escolarizados y un “tronco común” conformado con

una área propedéutica (sic), que relacionará directamente al ciclo con la educación superior, y otra de asignaturas optativas que pueden responder a los intereses del educando o a los objetivos de la institución que imparte los estudios y

a asuntos de interés para la región en los que éste se encuentre. (Diario Oficial de la Federación, 1982)

A este Acuerdo se adiciona el Acuerdo 77, en el que a la letra menciona que “Corresponde a la Secretaría de Educación Pública expedir los programas maestros de la materia y cursos que integran a la estructura curricular el tronco común del bachillerato y establecer los procedimientos de evaluación” (Secretaría de Educación Pública, s.f.)

Sin embargo, el Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México no suscribe este Acuerdo secretarial y fundamenta el modelo educativo del IEMS, en la Carta magna y el Art. 3º vigente al 2002; con ello, se sobreentiende que este Sistema, no participa de las decisiones o adecuaciones centralizadas propuestas por la Secretaría de Educación Pública (SEP); por el contrario, el Instituto es un organismo descentralizado y, actualmente, su adherencia está en la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI) de la Ciudad de México, actualmente armonizada con la política educativa federal.

Amén de resaltar aquellos antecedentes históricos, políticos y pedagógicos que establecen las pautas para la creación de un modelo educativo en el nivel medio superior propio de la Ciudad de México, se realizan las siguientes observaciones a cada uno de los Modelos pedagógicos más trascendentales tanto en el nivel federal como en el local:

### 1.2.1 Escuela Nacional Preparatoria

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) forma parte del conjunto de referentes obligatorios en materia educativa, principalmente en la niñez próxima a egresar del nivel educativo de la secundaria, sin conocer los planteles ni el modelo educativo, la primera opción es la “prepa”. De hecho, al ser el primer sistema de educación media, ambos se

encuentran ligados conceptualmente, hablar de educación media superior es referirse a la “prepa”, sin importar al Sistema del que se haga mención.

Pese a los orígenes y la multiplicidad de cambios, la ENP se mantiene como un “modelo” a seguir; si la dupla de Benito Juárez (1858-1872) y Gabino Barreda hubieran sabido todo lo que emergería con la propuesta de la reestructuración educativa, seguramente, hubieran considerado con mayor énfasis en la toma de decisiones y atendido las omisiones de la época que hasta la fecha siguen dejando huella.

Gabino Barreda atiende la solicitud presidencial de una renovación educativa y apoyado en la reciente corriente positivista del francés August Comte, elabora un proyecto educativo basado en el propósito de creación de un nivel educativo que fuera previo y contuviera las bases cognitivas para el ingreso a las Escuelas de Altos Estudios.

Una vez aprobado el proyecto, da inicio el primer ciclo escolar el 3 de febrero de 1868, con una matrícula de 900 estudiantes, de los cuales 200 eran internos del Antiguo Colegio de San Ildefonso; con un plan de estudios que contemplaba cinco ciclos anuales, sin vinculación académica con el ciclo inicial previo, pero con la correspondencia a los Altos Estudios. Una de las primeras omisiones que se ha mantenido en la educación media superior, ya que se ha preocupado “por lo que sigue” más no por “el de dónde viene” cada uno de los sujetos que ingresa a dicho nivel.

Cabe señalar que la preocupación de formación estuvo mayoritariamente centrada en la población masculina y es hasta “febrero de 1882, [que] se inscribe e ingresa la primera mujer a la Escuela Nacional Preparatoria: Matilde Montoya, quien en 1887 se convertiría en la primera médico del país” (Escuela Nacional Preparatoria, 2020). Siendo un parteaguas en

la educación media y en los estudios avanzados, ya que las mujeres comenzarán a abrirse camino en el ámbito educativo.

La primera reforma a los programas se llevó a cabo bajo la dirección del militar Vidal Castañeda, en noviembre de 1885, él incluye la asignatura de Historia de México, independiente de la Historia General. La importancia de establecer un conocimiento básico sobre el contexto nacional y el “mundial”, cimenta las bases de un contraste histórico e incluso ideológico. Casi una década posterior, Ezequiel A. Chávez, profesor de la ENP, implementa otra reforma centrada en la estructura y el tiempo de permanencia, estableciendo cursos semestrales y haciendo una reducción de cinco a cuatro años.

Hacia 1901, la derogación del “plan Chávez” permite que la educación media retorne a cursos anuales y se amplía el tiempo de permanencia en la formación en ciencias, humanidades, educación física y moral a seis años. Tal adecuación concluyó en 1907 y, de nuevo se establece un plan curricular con una duración de cinco años. Cabe destacar que durante el periodo revolucionario la ENP se militariza y reduce el tiempo de formación a dos años.

Después del conflicto armado, hacia 1920, se restablece la doctrina positivista implementada por Gabino Barreda y el retorno a un plan académico de cinco años. Finalmente, el Lic. Vicente Lombardo, propone un plan de estudios unificado para la enseñanza de la educación media a nivel nacional. Segunda propuesta que dará paso a una educación media superior estandarizada y desvinculada de los contextos regionales en el país, sombra que ha estado permanente y ha abierto puertas que promueven reformas punitivas.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, comienza el proceso de centralización de la educación y se establecen tanto los ciclos educativos como la reducción



a dos años del plan de estudios. Dicha acción dará pauta para que, mediados de la década de los 40, la ENAP proponga la implementación del ciclo denominado “iniciación universitaria”, aún vigente, en la Preparatoria 2 “Erasmus Castellanos Quinto”, que toma la formación de la niñez capitalina a partir de la educación secundaria, extendiendo la formación hasta el término del Plan curricular de la media superior. Cambiando la nomenclatura, pero con el mismo propósito comtiano de Gabino Barreda de una formación basada en seis años de educación previa a la formación superior o universitaria.

Durante los años cincuenta, la creación de nuevos planteles, llegando a los nueve que actualmente están en funciones, permitió un posicionamiento sólido en la oferta educativa a cargo de la ENP; permitiendo que, en 1964, el Consejo Universitario aprobará dos planes de estudio con ciclo de seis años, reflejo de la apertura de un programa de “iniciación universitaria”; mismo que un par de años después, se remplazará con un plan de estudios conformado de cinco ciclos semestrales.

En 1990, el Rector Dr. José Sarukhán, establece los cambios actuales y, en 1996, se aprueban los planes de estudio que promueven

una enseñanza centrada en las y los estudiantes, el aprendizaje a lo largo de la vida y el desarrollo de enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios de enseñanza, a partir del trabajo con problemas (disciplinarios o del entorno) y con ejes transversales para desarrollar, por un lado, aprendizajes auténticos y, por otro, habilidades académicas. (Escuela Nacional Preparatoria, 2020)

Actualmente, la ENP mantiene una población aproximada de 50 mil estudiantes, distribuidos en los nueve planteles, en los tres ciclos anuales y en los dos turnos.

Ligada a una misión textualmente plasmada así: “Brindar a nuestros alumnos una educación de calidad que les permita incorporarse con éxito a los estudios superiores y así aprovechar las oportunidades y enfrentar los retos del mundo actual, mediante la adquisición de una formación integral” (Escuela Nacional Preparatoria, 2020). Mismo que deja en claro que es un bachillerato propedéutico, enfocado a la formación de jóvenes con el perfil requerido para las diferentes áreas de formación que tiene la UNAM y sólo con la vista en la atención a jóvenes que cumplen con los estándares de las y los estudiantes “óptimos”, reflejado en el proceso de selección paralelo a Comipems.

### 1.2.2 Centros de Bachillerato

Con una menor historia, pero con la sustancial propuesta de formación y capacitación calificada bajo estándares económicos nacionales y a su vez internacionales, se crean los Centros de Bachillerato a nivel nacional. Surgen con la creación de la Secretaría de Educación Pública y el proyecto de centralización de la educación planteado por el Lic. José Vasconcelos, lo que permitió la apertura de opciones educativas con carácter técnico y agropecuario en todo el país. Con lo cual, la oferta educativa se amplía, aparentemente, ya que las opciones técnicas y agropecuarias no tenían suficiente relevancia en la capital, y en los estados de la república no había una influencia importante de la ENP, situación prevaleciente en la actualidad.

Sin embargo, al término de la primera mitad del siglo XX, se promueve el Sistema Nacional de Institutos Tecnológicos, amén de reflejar la competitividad nacional en áreas tecnológicas y científicas, con ello, se ratifica la posición de una educación media que sea utilitaria para los fines económicos y con “calidad” en materia laboral.

En agosto de 1971, el presidente Lic. Luis Echeverría (1970-1976) encuentra el campo fértil de las opciones educativas vinculadas a la formación de “mano de obra calificada” y crea la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), lo cual significó la fusión de la Subdirección de Escuelas Técnicas Agropecuarias y la Dirección de Desarrollo de la Comunidad Rural, tratando de aglutinar las expectativas de producción de un sector calificado en tecnología con el sector agropecuario y rural.

Las expectativas no se limitaron y en 1973, la SEP a través de la Subsecretaría de Educación Técnica y Superior, se crea la Dirección General de Educación Tecnológica Pesquera, y se abre con una gran infraestructura conformada por treinta planteles para prestar atención en educación básica, media superior y superior. La política de estado en materia educativa en el nivel medio superior se centró en la formación, capacitación y calificación de la juventud para responder a la política económica nacional.

A partir de los antecedentes de la política económica vinculada con la política educativa, dos décadas después, “con el programa de reordenación de los servicios educativos de la Secretaría de Educación e Investigación Tecnológicas (SEIT), se transforman los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CETA) en Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y los (CETF) en Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)” (DGETAyCM, s.f.). Los diferentes sectores productivos generaron las propuestas educativas acordes a las necesidades de cada uno; permitiendo que la juventud, mayoritaria, de los estados tuviera frente a sus ojos una opción educativa que a la par les diera certeza laboral.

Durante décadas los bachilleratos tecnológicos, agropecuarios y del mar han tenido muchos cambios tanto administrativos, de organización y de administración de los recursos

como pedagógicos. Siendo uno de los cambios más importantes en los últimos años, en el 2005, la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica se convierte en la Subsecretaría de Educación Media Superior, por lo cual, la Dirección General de Educación en Ciencia y Tecnología del Mar (DGECyTM) sólo se responsabilizaría de la formación media superior.

Además de los servicios educativos que ofertan los planteles, brigadas y unidades de capacitación para el desarrollo social rural, se atiende a productores, mujeres y jóvenes del campo, con capacitación para el trabajo, con tres programas de capacitación y educación no formal: capacitación para desempleados y capacitación basada en normas de competencia laboral (DGETAyCM, s.f.).

Pese a los diferentes cambios administrativos que han tenido los Centros de Bachillerato, actualmente cuentan con la posibilidad de continuidad académica a nivel superior; sin embargo, su base educativa está en la preparación profesional bachiller terminal. Tales espacios educativos han buscado atender las necesidades educativas de las comunidades en donde se localizan, pero también, han atendido a las necesidades gubernamentales tanto de política económica nacional como a la internacional.

### 1.2.3 Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades

La creación del inicial Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) fue a través de su aprobación por el Consejo Técnico Universitario perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el 26 de enero de 1971 signado por el Rector Pablo González Casanova.

Desde su creación y después de algunas modificaciones tanto en la creación del Consejo Técnico como en la modificación de su Plan de Estudios; en 1997, adquiere el rango de Escuela Nacional. Actualmente, en su página se justifica su creación al afirmar que:

En sus inicios se encuentra haber sido creado para atender una creciente demanda de ingreso a nivel medio superior en la zona metropolitana y al mismo tiempo, para resolver la desvinculación existente entre las diversas escuelas, facultades, institutos y centros de investigación de la UNAM, así como para impulsar la transformación académica de la propia Universidad con una nueva perspectiva curricular y nuevos métodos de enseñanza. (CCH, 2021)

El Modelo pedagógico del CCH ha sido fundamental para la vinculación de la educación media superior con la educación superior, evidentemente con la gratificación interna de la UNAM. Cabe señalar que, durante el proceso de creación del plan curricular del IEMS fue un modelo el CCH para la elaboración de la malla curricular del Instituto.

Así, tanto la Escuela Nacional Preparatoria como la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades pertenecen al Sistema de Bachillerato que tiene la UNAM. Casa de estudios que ofrece a la juventud egresada, de ambas Escuelas, la continuidad académica a través del Pase reglamentado, respondiendo así al bachillerato propedéutico.

#### 1.2.4 Colegio de Bachilleres

En septiembre de 1973, el Lic. Luis Echeverría Álvarez bajo decreto presidencial funda el Colegio de Bachilleres, surge como un Organismo Descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio. El objetivo del Colegio de Bachilleres es brindar estudios de

bachillerato a aquellas personas que deseen iniciar o concluir sus estudios tanto en modalidad escolarizada como en la no escolarizada.

Es una institución que atiende a la demanda de bachillerato general en la Zona Metropolitana y en 25 estados de la República, a través de un aproximado de 150 planteles con dos turnos, también cuenta con un Sistema de Enseñanza Abierta (SEA) en cinco planteles con la modalidad no escolarizada. Cabe señalar que, la cobertura del Colegio de Bachilleres también contempla la atención a la población que se encuentra en los centros correccionales y, últimamente, también proporciona la opción de certificación de estudios mediante examen en Ceneval.

Hasta el momento, el Colegio de Bachilleres tiene una cobertura abierta para población de instituciones públicas y privadas en todo el país, cuenta con un bachillerato en línea y centro de evaluación a nivel nacional a través de convenios de colaboración.

La Misión del Colegio de Bachilleres es:

Formar ciudadanos competentes para realizar actividades propias de su momento y condición científica, tecnológica, histórica, social, económica, política y filosófica, con un nivel de dominio que les permita movilizar y utilizar, de manera integral y satisfactoria, conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes, pertenecientes a las ciencias naturales, las ciencias sociales y a las humanidades. (Colegio de Bachilleres, s.f.)

El Colegio de Bachilleres se ha mantenido con un carácter propedéutico y se ha mostrado como una opción terminal para jóvenes y adultos que no habían concluido los estudios de media superior en el tiempo de escolarización predeterminado. También cuenta

en algunos estados con opciones de capacitación para el trabajo, con ello, se amplía la oferta institucional y educativa que ofrece el CB, sin embargo, considero que aún no ha logrado posicionarse a la par del Sistema de bachillerato de la UNAM.

#### 1.2.5 Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica mejor conocido como CONALEP, tiene su origen en 1978 a través de un decreto presidencial durante la gestión del Lic. José López Portillo (1976-1982). Al igual que el Colegio de Bachilleres, es un Organismo Público Descentralizado con personalidad jurídica y patrimonio propio; con la diferencia que el CONALEP se orienta a la formación de profesionales técnicos, egresados de la educación secundaria.

En 1993, tiene una reforma al decreto de creación y amplía su campo de incidencia hacia la capacitación laboral, la vinculación intersectorial, el apoyo comunitario, la asesoría y la asistencia tecnológica empresarial. Lo cual, permite que, al año siguiente, adopte el esquema de Educación Basada en Normas de Competencia (EBNC), reformando su modelo educativo.

La EBNC le permite desarrollar un proyecto de acreditación en Centros de Evaluación de Competencias Laborales basadas en las Normas Técnicas de Competencia Laboral (NTCL), llevando a la institución a una nueva reforma académica consolidando la Educación y Capacitación Basada en Competencias Contextualizadas (ECBCC)

En 2011, se realiza otra modificación al Decreto de Creación y se incorpora la formación de Profesionales Técnico Bachiller. Dos años después, el CONALEP se convierte en la única institución de educación media superior que forma parte de la Universidad

Santander, también se incorpora a la Corporación Universitaria para el Desarrollo de Internet (CUDI).

Al cierre de 2015, la institución alcanzó un total de 229 planteles en el Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) [...] el CONALEP es una Institución federalizada, constituida por una unidad central que norma y coordina al sistema; 30 Colegios Estatales; una Unidad de Operación Desconcentrada para el Distrito Federal y la Representación del CONALEP en el estado de Oaxaca. [...] la operación de los servicios en 308 planteles, los cuales se encuentran en las principales ciudades y zonas industriales del país (CONALEP, 2016)

El CONALEP se presenta como una opción de bachillerato tecnológico terminal con reconocimiento nacional e internacional. También denominada como una “opción de calidad” derivada de las diferentes Certificaciones y de los Acuerdos y Convenios laborales derivados de dicha calidad. Las opciones técnicas en el nivel bachillerato han sido las más apoyadas por los gobiernos; sin embargo, este sistema es uno de los que no cuenta con las condiciones laborales de mejor calidad.

### **1.3 Los propósitos formativo, educativo y económico de la EMS a través de las políticas educativas**

La educación está directamente relacionada con el término de escuela, entiendo a ésta como la “institución social y culturalmente [que] sigue legitimando el rol de la educación formal.” (de la Cruz Flores, Significados asociados al concepto “escuela” de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social, 2018, pág. 148) Desde esta perspectiva, la escuela legitima los “procesos de transmisión-adquisición de la cultura, así como el significado que



tienen tales procesos” (García Castaño, Javier; Púlido Moyano, 1994). Sin embargo, al definir cada uno de los elementos de dicho proceso, la transmisión de la cultura “enfatisa dinámicas que escapan al análisis que consideraba la escuela como entidad de información y no como entidad de formación” (García Castaño, Javier; Púlido Moyano, 1994); y por otro lado, la adquisición de la cultura “engloba los proceso a través de los cuales un grupo humano trata de inculcar conocimientos, normas, valores, tradiciones, costumbres, formas de comportamiento, etc. a los más jóvenes y los complejos mecanismos a través de los cuales los individuos adquieren tales” (García Castaño, Javier; Púlido Moyano, 1994).

Con base en la perspectiva planteada, la Ciudad de México ha sido el escenario propicio para las propuestas desde la creación hasta las reformas que han involucrado a la educación media superior. El primer paso se dio hacia finales del siglo XIX, con la creación del nivel medio superior (1867–1910), periodo caracterizado por una acelerada movilización política, económica y social, se puede considerar que los cambios en la educación comienzan desde que la religión deja de tener a su cargo la instrucción y ahora es un recurso que pasa a manos del Estado, otorgando así, a la docencia la calidad de servicio público.

Este marco que permitió plasmar el interés sobre la instrucción de los mexicanos, y con ello, la creación de la Ley Orgánica de la Instrucción Pública. Benito Juárez, convoca a Gabino Barrera para dar avance en dicha ley y posteriormente dejarlo a cargo de la Escuela Nacional Preparatoria. Siendo, oficialmente que “en febrero de 1868 dio inicio el primer ciclo escolar con una matrícula de 900 alumnos. El plan de estudios se cursaba en cinco años.” (Dander Flores, 2018, pág. 29; Escuela Nacional Preparatoria, 2021)

Pero, fue hasta 1901 que surge la Ley de la Enseñanza de preparatoria en el Distrito Federal, y con ella se menciona en el “Art. 2 la enseñanza preparatoria se usará como medio para la educación física, intelectual y moral” (Dander Flores, 2018, pág. 30). Durante este periodo, se llevaron a cabo dos Congresos Nacionales de la Instrucción Pública, en los que se obtuvieron las bases necesarias para: elaborar un diagnóstico y posible definición de las políticas públicas necesarias en materia de educación; en consecuencia, la creación de la Escuelas Normales, la definición de la instrucción preparatoria y la implementación de Escuelas especiales; cabe señalar, que éstas surgen en consecuencia de la enunciación en el Art. 10, inciso I, sobre los niños enfermos o con defectos físicos. (Zamora Patiño, 2019)

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en las primeras décadas del siglo XX, también surgen los Bachilleratos especializados que permitan, entre otros propósitos, la separación del conocimiento de acuerdo con las áreas de especialización. De tal forma, que el bachillerato quedó con: Filosofía y Letras; Ciencias biológicas; Ciencias fisicomatemáticas; Ciencias y Letras; Ciencias fisicoquímicas y naturales.

Por otro lado, en el periodo presidencial de Cárdenas, también será el momento en el que a través de la Conferencia Nacional de Educación se cimente la Ley Orgánica del Art. 3º Constitucional, y quedé explícita la conformación del Instituto Politécnico Nacional. La década de los 40, queda marcada por la creación de las vocacionales y con ellas los programas de industrialización vinculados al ámbito educativo. La industrialización fue uno de los factores predominantes en el país, por tanto, la necesidad de capacitar a los jóvenes en este sector productivo fue imperante para la política económica.

Misma que comienza un camino que involucra los diferentes sectores nacionales, hacia mediados del siglo XX, se planteó como necesaria una de las primeras adecuaciones a la educación media. En principio, el irrefutable apoyo al sector económico de industria y de manufactura, asociándolo a la educación, seguido del ajuste a los planes de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria vigentes desde su creación consistentes en: ingreso posterior a la primaria y con una duración de cinco años; e ingreso posterior a la secundaria, con una duración de tres años. Ambos se unifican como Bachillerato único. Pero no fue todo, dicho cambio propicio la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH). Asimismo, los gobiernos de López Mateos y Díaz Ordaz, apoyaron incondicionalmente a la educación técnica desde la secundaria hasta los niveles de posgrado, promovieron la creación de diferentes bachilleratos de carácter técnico, industrial o de capacitación para el trabajo.

Con dicha antesala, el gobierno de Luis Echeverría, a través de la Ley Federal de Educación se dio a la tarea de concretar la reforma a la educación media superior enfatizando que ésta debería ser formación general, homogénea y terminal, a su vez ejecuta una Reforma administrativa con la creación de 4 subsecretarías: Primaria y Normal, Media, Técnica y Superior, Cultura popular y Educación extraescolar y, Planeación y coordinación educativa. Por otro lado, la ANUIES, a partir de los acuerdos tomados en 1970, es que promueve la reforma del bachillerato tanto en su función como en su duración, logrando con ello que los ajustes mencionados en la UNAM y la creación del Colegio de Bachilleres con la capacidad de formación para el Sistema Superior y con la Capacitación para el campo laboral. (Dander Flores, 2018)

Una vez que se han realizado los cambios educativos durante el periodo presidencial de Echeverría y la Ley Federal de Educación, se otorga a “la Secretaría de Educación la

facultad de determinar la orientación política y contenido ideológico de la educación pública en todo el país, de fijar sus metas, de diseñar sus planes y programas” (Pérez Rocha, 1974-1975).

Con la plena satisfacción del control absoluto de la SEP; durante la gestión presidencial de López Portillo, se materializa la creación y plena concreción del proyecto de una educación media superior vinculada al sector laboral con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), con ello se resaltó la importancia de la capacitación en función del campo productivo.

Por otro lado, en la gestión de Miguel de la Madrid, se da la continuidad a la reforma de la educación media superior, al crear un bachillerato pedagógico, con la intención de fortalecer a la educación básica a través de la profesionalización docente; y con ello, también realiza el cambio de nivel de la Escuela Normal Básica al grado de Licenciatura. La segunda reforma a la educación media superior sigue remediando en lugar de mostrar soluciones o continuidad educativa.

La educación media ha sido presa de los vaivenes políticos presidenciales, bajo el mandato de Salinas de Gortari no fue excepción, con un discurso del todo alentador para la educación propone a través de Ley General de Educación que el Sistema educativo del país cumpla con las cualidades de calidad, equidad y cobertura educativa; propone que a través de competencias científicas, tecnológicas y laborales se pueda dar el impulso que requiere el sector educativo, en consecuencia, se abren las puertas para que la participación empresarial entre en la educación pública y privada. A partir de ello, se confiere la autoridad académica a la Dirección General de Bachillerato. Así, la Ley General de Educación (LGE) es el

“documento oficial que reglamenta y hace obligatoria la modernización y el nuevo federalismo educativo” (Calvo, 1997, Gutiérrez Legorreta, 2009)

La continuidad a la LGE se da en el periodo presidencial de Ernesto Zedillo, quien promueve una revisión de la educación y plantea que ésta debe responder a un Modelo basado en competencias, mismas que emergen del sector productivo y económico, por tanto, lo que se prioriza durante este sexenio es la armonización de la educación con las necesidades productivas más no educativas. A partir de la incorporación del país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se permite el inicio del plan de estandarización de la educación al aplicar la primera prueba piloto de *Programme for International Student Assessment (PISA)*<sup>4</sup> en CONALEP y un ciclo escolar después a Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATIS), Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS), Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) y Centros de Bachillerato Tecnológico (CBTS), todos actualmente dependientes de la Subsecretaría de Educación Media Superior.

Bajo el mandato de Vicente Fox y a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior se consolida la Educación y Capacitación basadas en competencias contextualizadas

---

<sup>4</sup> En 1994 México tramita su ingreso a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con lo que se obligó a llevar a cabo las recomendaciones que emite ese organismo en el terreno de la educación (como los cambios que deben hacerse en las escuelas de nivel básico, los estímulos y la evaluación universal a los maestros) y a colaborar con las evaluaciones que dicho organismo internacional aplica en las escuelas públicas de nivel básico y medio superior en México (Programme for International Student Assessment, PISA). Véase Aboites (2012), pág. 372.

del CONALEP. Mediante la creación de la Subdirección de Educación Media Superior se busca regular todo el nivel educativo y el avance con la propuesta de la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Pero fue hasta el inicio de la gestión presidencial de Felipe Calderón que los esfuerzos por llevar a cabo la RIEMS se ven reflejados en el Plan Nacional de Desarrollo, con un discurso neoliberal relacionado con la educación el planteamiento de orden y coherencia al plan de estudios, así como mejorar la calidad de la educación.

Con el planteamiento de la RIEMS y el discurso neoliberal de la calidad educativa se establece el decreto de obligatoriedad de la educación media superior, a partir de las modificaciones constitucionales a los Arts. 3º y 31 publicadas en Diario Oficial de la Federación (DOF) en febrero de 2012. En un segundo momento y complementario se da la creación de las leyes secundarias en donde queda aprobada la Ley General del Servicio Profesional Docente, misma que especificó los Criterios, términos y condiciones para: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia del personal docente en los diferentes tipos de bachilleratos.

Con ello, se confirma la peor de las reformas para el sector educativo, ya que el planteamiento propone una reforma administrativa y laboral hacia las y los docentes de educación media superior. Cabe mencionar que, la abrogación de la Ley General del Servicio Profesional Docente se llevó a cabo en mayo del 2019.

### 1.3.1 Demanda educativa en la EMS

Al tratar la demanda educativa, será indispensable mencionar que las propuestas educativas en el nivel medio superior han respondido a aspectos multifactoriales que convergen en diferentes modelos educativos con propósitos específicos. Desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria hasta la actualidad, la formación media superior muestra una gran oferta que aparentemente ha respondido a las demandas educativas de la Ciudad de México. Sin embargo, al tratar el tema de la demanda educativa, particularmente de la capital, no está del todo presente la tradicional forma de análisis cuantitativo basado en indicadores de tipo económico, como son las Tasa Bruta de Cobertura (TBC) y la Tasa Neta de Cobertura (TNC) que se relacionan directamente con el Producto Interno Bruto (PBI). No está demás señalar que cada uno de los indicadores “presenta varios problemas de interpretación, siendo el más importante de ellos el de confundir la noción de cobertura con las de inclusión o participación de los estudiantes en el sistema escolar.” (Narro, Martuscelli & Barzana, 2012)

Tales indicadores controlados por el Banco Mundial (BM) y por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) han desviado la atención al factor humano y educativo de la enseñanza media superior llevándola hacia la eficiencia y eficacia del nivel medio superior con relación a la fuerza laboral y beneficio productivo de la juventud hacia el sistema económico del país. Como se ha mencionado con antelación, tanto los gobiernos federales como los locales se han encargado de satisfacer la demanda económica y laboral con la proliferación de modelos de educación en el nivel medio superior, utilizándolo como el recurso educativo que satisface las necesidades económicas sin garantías laborales.

Sin embargo, es relevante señalar que diversos organismos nacionales e internacionales que miden estadísticamente los datos proyectivos al mencionar la cobertura en la demanda educativa coinciden que en el periodo comprendido entre el 2000 y 2016 ha habido un incremento gradual no sólo en el ingreso de jóvenes al nivel medio superior sino en la población demandante de dicho nivel. Esto denota que, a pesar del incremento poblacional en edad de cursar los estudios de bachillerato, la mayoría ha ingresado a un sistema educativo de dicho nivel, sin embargo, esto tampoco es garantía de permanencia y egreso de éste. (SEP, 2020; INEE, 2019; Mendoza, 2018)

La diversidad de sistemas de bachillerato y de opciones educativas en el nivel medio superior, permitió bajo el mandato presidencial de Ernesto Zedillo se formará la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), misma que está integrada por las escuelas de la Zona Metropolitana (Ciudad de México y 22 municipios del Estado de México). Dicha Comisión, desde la creación y hasta el momento, tiene entre sus fines:

el logro de la coordinación interinstitucional necesaria para atender en forma conjunta y transparente la demanda de educación media superior. Una convocatoria única, la realización de un mismo registro de aspirantes y la evaluación de habilidades y conocimientos de éstos mediante un solo examen, han sido los principales rasgos de este proceso innovador. (Comipems, 2021)

Cabe destacar que, ante este escenario de gestión presidencial de Zedillo, comienzan a gestarse las demandas sociales con carácter educativo que dieron origen al Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF). Cabe mencionar que dicha



institución se crea con fines de satisfacer la demanda educativa de nivel medio superior en el oriente de la capital, pero los propósitos de cobertura fueron y siguen siendo independientes de la Comipems.

### 1.3.2 Desigualdad para ingreso, permanencia y egreso de la EMS

La desigualdad es un término que en sí mismo tiene carga simbólica e histórica, regularmente al escuchar el término se asocia con el factor económico, por ende, a las condiciones de pobreza o extrema pobreza, con ello, podemos vincular a un porcentaje considerable de la población del país. Sin embargo, la desigualdad también la podemos encontrar en el estado de bienestar (al no contar con los servicios requeridos para que los sujetos puedan estar bien, en salud, alimentación, vivienda, etc.), también se puede asociar a la desigualdad con los bienes intangibles primarios como son el acceso a los derechos, libertades y oportunidades igualitarios y, la desigualdad en el acceso a las oportunidades, en este caso, es donde considero se puede identificar una igualdad disfrazada o como afirma Kymlicka (2003) “la igualdad de oportunidades se define en términos de acceso a la corriente principal de instituciones que operan la lengua dominante.”

Se plantea que el acceso a ciertos servicios puede permitir al sujeto obtener un desarrollo, por ejemplo, tener acceso al servicio de transporte público no garantiza el bienestar, dadas las condiciones mecánicas de las unidades; tener acceso a las leyes no garantiza el acceso a la justicia; o bien, considerar que “la importancia en el desarrollo de un individuo, cierto nivel de educación es necesario para establecer la igualdad de oportunidades entre individuos, pero ¿cómo se mide este nivel o la igualdad de oportunidades en educación?” (Mancha & Ayala, 2020, pág.90)

Al tratar la desigualdad en el sistema educativo podemos identificar “la incapacidad de éste para favorecer el aprendizaje y el desarrollo de las competencias en los jóvenes para integrarse plenamente a la sociedad, amplificando su efecto en los estratos sociales más bajos” (de la Cruz Flores, Significados asociados al concepto “escuela” de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social, 2018, pág. 147). Es en estos términos en los que se puede afirmar sobre un grupo la vulnerabilidad, enfatizando en ésta “las condiciones de vida que, de manera recurrente, colocan a los sujetos en situaciones de desventaja, inseguridad e indefensión ejerciendo parcialmente sus derechos como ciudadanos plenos” (Pizarro, 2001 en de la Cruz Flores, 2018, pág. 144)

En la Ciudad de México, la falta de consideración en las condiciones de vida y la incorporación de pruebas estandarizadas para el ingreso al nivel medio superior, lejos de promover la igualdad sustantiva en educación, Comipems promueve la desigualdad en el acceso al derecho a la educación, pese a que se ha difundido entre la población como un acuerdo que garantiza un lugar para cada joven que desea incorporarse a los estudios de educación media superior, lo cual trae un trasfondo sobre la masificación de la educación asociada a diversas desigualdades (Tedesco, 2000, pág. 61)

Con relación a la permanencia, Comipems resulta un factor determinante debido a la inconformidad o a las causas externas que impiden la continuidad en los estudios de bachillerato. En primer lugar, las y los estudiantes jerarquizan veinte opciones para obtener un lugar, mismo que estará condicionado al resultado de la prueba estandarizada para el Valle de México y su área conurbada. En este proceso,

no se toma en cuenta el interés ni las necesidades de la población aspirante. Una vez emitidos los resultados y la asignación de un sistema, plantel y turno, la población aspirante decide si continua el proceso de inscripción o no. Lamentablemente, con este proceso de asignación se ratifica la jerarquización de la población y se promueve la estigmatización hacia la juventud, que no deseaba la opción asignada y aun así es obligado a inscribirse.

Una vez estando en plantel, las y los estudiantes que no querían estar ahí, comenzarán a ser parte de las estadísticas de abandono, deserción, bajo desempeño y, finalmente, quienes son los responsables de la falta de interés, de compromiso y de planeación a futuro, son las y los jóvenes que tuvieron desventajas educativas, una presión familiar o social excesiva y la mala fortuna de no obtener un “buen puntaje” para quedarse en su “primera opción” y ser “exitosos académica y socialmente”.

Con base en lo anterior, se pueden establecer algunos factores que permiten relacionar los problemas de desigualdad en el ingreso, permanencia y egreso de las y los jóvenes en la educación media superior:

- Origen social. Se puede asociar al estatus educativo y ocupacional de las madres o padres de familia, al nivel socioeconómico de la familia.
- Entorno institucional. Asociado a diversos aspectos que parten de la asignación - sistema, plantel, turno- hasta la tensión provocada por el estándar del logro académico contra las habilidades personales del sujeto.

- Trayectoria escolar. Se pueden identificar niveles relacionados en los que la estratificación tanto socioeconómica como institucional, promueven las expectativas de las y los estudiantes.
- Expectativas. Relacionadas directamente con los sujetos involucrados, aunque éstas estén planteadas por la influencia familiar, social o cultural. (Solís, Rodríguez Rocha, & Brunet, 2013)

Finalmente, el egreso será otro momento de importancia para la juventud que ha logrado trascender las situaciones de conflicto expuestas, y que, a pesar de ellas, culminan el proceso formativo de la educación media superior. Ahora, comienza otro reto educativo enmarcado de nuevas desigualdades: por un lado, el campo laboral, con limitantes importantes y con falta de certeza a corto, mediano y largo plazos, sin estabilidad y muchas veces sin acceso a los derechos indispensables; por otro lado, el ajuste de las expectativas educativas para el acceso a la educación superior determinadas por la procedencia educativa y socioeconómica. De nuevo, la legitimación de la desigualdad y el ciclo puede continuar.

#### **1.4 Implementación de la propuesta educativa del IEMS en el contexto de la Ciudad de México**

En 1995, inicia el proceso de demanda vecinal de los colonos aledaños a la ex cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla, en la actual Alcaldía de Iztapalapa, para la recuperación del inmueble y la habilitación de un centro educativo de nivel medio superior.

Con esta situación latente, durante 1997, el Distrito Federal tuvo uno de los cambios más importantes, se llevaron a cabo las primeras elecciones para la Jefatura de Gobierno. Al posicionarse la izquierda bajo la representación del Ing. Cuauhtémoc Cárdenas Solorzano, quién a la brevedad le dejó el cargo a la Lic. Rosario Robles Berlanga, permitió que la población de las 16 demarcaciones políticas que componen al Distrito Federal expusiera la diversidad de necesidades de cada una de las delegaciones y de aquellas comunes para los capitalinos.

Hacia 1999, el gobierno local del Distrito Federal otorgó el inmueble para la preparatoria, misma que había iniciado actividades en septiembre de 1997, con la autodenominación de Escuela Preparatoria Iztapalapa (EPI) con profesores voluntarios, instalaciones improvisadas y sin un plan de estudios ni validación de éstos. Al otorgarse el predio, se conformó la Coordinación de Asuntos Educativos de la Delegación Iztapalapa encargada de trabajar en la propuesta educativa y el reconocimiento de las actividades académicas de la EPI.

El 30 de marzo de 2000 se publica el Decreto de Creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF) derivado de la intervención gubernamental ante las demandas de los colonos de Iztapalapa; a la fecha, el IEMS tiene incidencia en las 16 Alcaldías que conforman la Ciudad de México.

El Proyecto Educativo del Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México se ha distinguido por ser considerado como un ente identitario institucional en la presentación del mismo; la Mat. Guadalupe Gómez Maqueo, primera Directora General del IEMS, menciona que es “imposible concebirlo como algo definitivo y estático, pues su construcción es de todo

los días, sin perder nunca de vista que es parte integral del discurso educativo rector de nuestro bachillerato” (Instituto de Educación Media Superior, 2006, pág. 2).

#### 1.4.1 Posicionamiento dentro de la demanda educativa

Una de las demandas educativas y sociales de diferentes colectivos de habitantes de la Delegación Iztapalapa (ahora Alcaldía), fue la negativa a la rehabilitación de la ex cárcel de mujeres en Santa Martha Acatitla, proponiendo en su lugar una preparatoria. Así, en 1998, “se articulan el interés del Gobierno de la Ciudad de México por fortalecer la educación pública y gratuita en sus distintos niveles, y las demandas de las organizaciones sociales de Iztapalapa” (Gobierno del Distrito Federal, 2002, pág. 6).

A través de acuerdos y una serie de mesas de trabajo con diferentes organizaciones y personalidades involucradas en el campo educativo, social y cultural vinculados con el gobierno local y la máxima casa de estudios, el 20 de marzo de 2000 se publicó el Decreto de creación del Sistema de Bachillerato del Distrito Federal (actualmente Ciudad de México), bajo el gobierno de la Lic. Rosario Robles. En el mismo año durante el proceso de campaña y en el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2000-2006 para la Jefatura de Gobierno del Distrito Federal, el Lic. Andrés Manuel López Obrador continua con el propósito para la educación media superior de:

aumentar la cobertura y elevar su calidad, ampliando las oportunidades diversificadas en toda la ciudad, y atendiendo prioritariamente a las unidades territoriales más pobres; será necesario ampliar la cobertura y la calidad en la educación superior pública, hoy insuficiente para cubrir la demanda popular y las necesidades del desarrollo socioeconómico (Organo de Gobierno del Distrito Federal, 2001, pág. 19).

Con el inicio formal de actividades académicas de la Preparatoria Iztapalapa I, los estudios demográficos y de atención educativa comenzaron, dando por hecho que el Sistema de Bachillerato operaría con 15 planteles más, siendo prioritarias las necesidades de atención educativa en el Distrito Federal, sobre todo “en zonas con demanda educativa de este nivel no satisfecha y que coinciden con las denominadas estadísticamente como de alta y muy alta marginación” (Secretaría de Desarrollo Social, 2006, pág. 96). La segunda fase de este proyecto inició con la inauguración escalonada de planteles, siendo el primero Tláhuac I “José Ma. Morelos y Pavón”, el 15 de marzo del 2002 (Redacción online, 2002).

A más de 20 años de la publicación del Decreto de creación, desde una valoración como académica activa de la institución y con la intervención de los diferentes actores de la comunidad educativa lo hemos tratado de interpretar y aplicar, sin embargo, sobresalen las omisiones en la revisión, valoración y actualización tanto del personal docente como del Proyecto Educativo en pro de la atención a las necesidades sociales y académicas de las y los estudiantes que ingresan al Sistema. Lo anterior ha permitido que se considere al Proyecto educativo como: un estandarte para exigir condiciones laborales, un tesoro que se debe resguardar celosamente para evitar que sea ultrajado, una leyenda que ha pasado de generación en generación, un conjunto de usos y costumbres a favor de la circunstancia presente, un documento que se adapta a mis necesidades de enseñanza más no las de aprendizaje, e incluso como la justificación perfecta de una educación basada en el modelo tradicional.

#### 1.4.2 Propuesta educativa emanada de las necesidades educativas y sociales

El IEMS se creó con la finalidad de satisfacer necesidades y demandas educativas y sociales en la Ciudad de México; en su momento, la demanda de la población aledaña a la ex cárcel de mujeres de Santa Martha Acatitla, en la alcaldía Iztapalapa. Actualmente, dicha alcaldía cuenta con cinco planteles distribuidos en toda la demarcación, directamente relacionados con la densidad demográfica que tiene. En el caso del plantel Tláhuac I, las condiciones de atención están asociadas al rezago social y poco acceso a la cultura oficial neoliberal, dada su lejanía con relación a la ubicación geográfica donde se centralizan los accesos a la cultura estandarizada.

Cabe señalar que, al señalar éste como un indicador del rezago social, se ratifica la visión colonial de oficializar lo que sí es cultura, invisibilizando aquellas expresiones culturales derivadas de las comunidades que conforman cada una de las alcaldías de la capital. Al catalogar a las alcaldías alejadas de la producción hegemónica de la cultura con los indicadores de rezago social, rezago cultural o rezago educativo, excluyendo a la cultura endógena de las demarcaciones políticas, con ello, sólo se hace referencia a la centralización de cultura dominante en la Ciudad de México, dejando a las mismas en una clasificación permanente de vulnerabilidad.

Al tratar, la justicia educativa, también se hace referencia a la justicia social, cultural y económica. En primer lugar, se toma como un derecho el acceso a la justicia, mismo que debe salvaguardar el acceso a prácticas individuales y colectivas de participación democrática, evitando los efectos, las estrategias y las acciones



negativas que reproduzcan las violencias estructural y cultural en detrimento de la dignidad humana. De tal forma que, lo primero sería preguntarse, ¿las alcaldías alejadas de la cultura neoliberal tienen acceso a la justicia educativa?

El acceso a la justicia educativa no depende de la ubicación geográfica en sí, depende de la visión universalista de la educación, en la que se estratifica la educación a partir de los factores socioeconómicos de la población, por lo tanto, se proporciona educación insuficiente para los grupos desfavorecidos y se mantienen los privilegios a los sectores favorecidos. El derecho a la educación dice Gentilini (2011) es “acceder a las mismas oportunidades educativas, [...] debería traducirse en políticas públicas orientadas a revertir las condiciones de exclusión, discriminación y abandono.” (pág. 17)

En estos términos, se sustenta la creación del IEMS y el modelo educativo plasmando como un propósito en el Programa General de Desarrollo del Distrito Federal (2000-2006), la atención educativa a la población juvenil con escaso acceso a la formación media superior.

El gobierno de la Ciudad continuará y ampliará los programas del Sistema de Bachillerato para satisfacer las necesidades educativas de los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad (sic), que han concluido la educación secundaria y que, por el hecho de vivir en zonas pobres, tienen dificultades para acceder a una formación científica y a opciones de conocimiento con una perspectiva crítica y humanística. (GODF, pág. 99)

Por ello, hay que considerar que el acceso a la justicia educativa requiere de un trabajo constante que depende de las acciones afirmativas día a día en la vida cotidiana escolar de los planteles del IEMS, no sólo con enunciar una política pública es suficiente. Se requiere

de estar conscientes y “comprender qué acceso tienen los jóvenes desfavorecidos al desarrollo de competencias que les permitan mejores empleos y romper con las condiciones de pobreza” (de la Cruz Flores, 2018, pág. 146). Para ello, es necesario dejar de pensar exclusivamente en *mis* necesidades, satisfacer *mis* deseos y lograr *mis* objetivos.

## CAPÍTULO 2

### LOS INTERSTICIOS DEL SISTEMA EDUCATIVO DEL IEMS

El presente capítulo deviene del proceso evolutivo que ha tenido el nivel medio superior en nuestro país. En la actualidad, así como en otros momentos de su historia, la educación media superior ha sido decisiva para el futuro formativo tanto académico como laboral de la juventud; sin embargo, a nivel de intervención y cuidado del Estado ha sido la menos atendida.

A principios de la década de los 90, la juventud que pretendía ingresar a una institución pública para los estudios de bachillerato encontraba la posibilidad de elegir la opción que mejor se adecuaba a los intereses personales. En 1996, se lleva a cabo la primera convocatoria de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems), organismo integrado por las instituciones públicas que imparten educación media superior y creado con la finalidad de organizar y garantizar interinstitucionalmente al acceso y cobertura a este nivel educativo.

Desde la creación y hasta la actualidad, dicha Comisión se mantiene en funciones, así como la obligatoriedad en la participación del examen de selección y distribución de la juventud en los diferentes Sistemas de bachillerato público; ha mantenido la ausencia de atención real y prioritaria, tanto a la demanda educativa de la juventud como a las necesidades académicas de cada una de las instituciones que imparten dicho nivel educativo.

Con un marco de selección, discriminación y segregación de la juventud, pero con la salvaguarda del pleno derecho de ingresar a estudiar en el nivel medio superior, el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) en la Ciudad de México otorga una opción y

posibilidad para continuar con la formación académica de las personas que así lo decidan. La infraestructura creciente del IEMS ha permitido el incremento en la apertura de planteles en diferentes alcaldías. Sin embargo, no es suficiente para garantizar el acceso a la educación en el nivel medio superior, ya que al interior de los planteles y con la población estudiantil presente, la multifactorialidad se hace presente y decanta en procesos de abandono o deserción de la comunidad estudiantil, exhibiendo así que cada uno de los diferentes actores que conforman el fenómeno educativo pueden dar cuenta de un IEMS diferente.

Cada uno de los actores partícipes de la comunidad educativa aportan, construyen y deconstruyen a la institución. Sin el afán de generalizar, los balances en materia de educación se centran, en mayor medida, en la mirada institucional, aquella que, de forma cuantitativa y poco cualitativa, refleja las problemáticas asociadas a porcentajes de ingreso, cobertura, permanencia, egreso y, en ocasiones, interpretaciones de graficas relacionadas con los factores, denominados indicadores, que interactúan con las problemáticas mencionadas. Pero, en pocas o nulas ocasiones, se hacen procesos de conocimiento o reconocimiento de las necesidades, de forma cualitativa, a cerca de lo que la comunidad estudiantil requiere.

En el IEMS, de forma cíclica, las autoridades educativas informan sobre las estadísticas de cada plantel. En el plantel Tláhuac se nos invita a reflexionar y proponer estrategias para evitar el rezago, para promover la permanencia, para incrementar el egreso; la planta docente recurrentemente cuestiona los números presentados, a partir de la duplicidad de datos, o bien, al recordar los intentos fallidos en estrategias de recuperación; a su vez, la comunidad estudiantil busca la certeza con la obtención de una calificación favorable o la oportunidad de un espacio de recuperación; la comunidad administrativa cuestiona la falta de atención por parte de la plantilla docente propiciando un exceso de

trabajo en otras áreas. ¿En realidad, la institución, con las diversas cifras mostradas, está atendiendo a las necesidades formativas de la comunidad estudiantil?, ¿depende exclusivamente de la comunidad docente que las y los estudiantes permanezcan en el Sistema?, ¿qué factores influyen en el proceso formativo de las y los estudiantes?

Ante estos y otros cuestionamientos que se presentan a lo largo del presente trabajo, se estarán formulando algunas alternativas de análisis y de posibles intervenciones. En este apartado la finalidad es evidenciar algunas de las principales problemáticas presentes en la educación media superior, sistema educativo que muestra un evidente abandono tanto de las autoridades educativas federales como de las locales. Cabe recordar que el presente documento emerge en condiciones extraordinarias, tanto educativas como sociales, pues está enmarcado en el proceso de una declaración de emergencia sanitaria; concordando con la propuesta teórica, un momento liminal para la educación en general, pero en términos del análisis presente, en la educación media superior, siendo aún más específicas en el Plantel Tláhuac I del IEMS.

Tanto en los momentos de prepandemia, pandemia y postpandemia, se ha percibido una crisis que devela la inmediata necesidad de replantear el significado que tiene dicho nivel educativo en la formación de sujetos y de la sociedad misma. En el IEMS de la Ciudad de México, hay múltiples factores que se encuentran en discusión sobre la formación académica y la incidencia social que tiene el Proyecto educativo. Tal como lo menciona Bhabha (2002) “Es en la emergencia de los intersticios (el solapamiento y el desplazamiento de los dominios de la diferencia) donde se negocian las experiencias intersubjetivas y colectivas de nacionalidad [nationness], interés comunitario o valor cultural.” (pág. 18)

Cabe destacar que, el nivel medio superior proporciona las herramientas y abre las posibilidades de conocimiento general que los sujetos pueden conocer para identificar las afinidades y habilidades en el desarrollo de un campo de formación técnico, científico o humanístico, que los faculta en la toma de decisiones sobre el plan de vida personal, académico o laboral. En consecuencia, el nivel educativo medio superior no es una continuación fallida ni el preámbulo de la educación superior, es un nivel educativo que debería formar sujetos integrales, que les posibilite la exploración y consolidación de una formación ciudadana, a la par que les permita conocer y explorar las múltiples posibilidades de conocimiento y de desarrollo a las que puedan tener acceso.

El IEMS se ha catalogado como un bachillerato que atiende a una población con alta vulnerabilidad social, este hecho ha sido estandarte de autoridades educativas, de grupos docentes e incluso de estudiantes que han buscado en la educación el asistencialismo, dejando de lado la incidencia en la sociedad a partir de una educación transformadora, crítica y democrática. Tal condición de vulnerabilidad ha sido factor clave para que otras condiciones sociales, económicas, culturales o políticas se interrelacionen y, en consecuencia, se tengan problemáticas escolares como: el abandono y rezago, procesos discriminatorios, de exclusión, de normalización de la violencia, ente otros. Por ello, es que el análisis que se propone se cimienta en el andamiaje intersticial que permita relacionar los factores que influyen en la construcción continua de una cultura escolar en el IEMS, estableciendo relaciones transversales e intersticiales entre lo escolar y lo extraescolar, lo curricular y extracurricular, la juventud y la adultez, siendo éstos los principios rectores para la comprensión de la cultura escolar conformada en el Plantel Tláhuac I del IEMS, así como la

repercusión actitudinal de permanencia, abandono o egreso de los integrantes de la comunidad estudiantil.

Para ello, es necesario plantear que el proceso de análisis de las relaciones intersticiales plasmadas en el Proyecto educativo del IEMS y la comunidad educativa, tendrá una base metodológica de la etnografía holística, en términos de Ogbu, de tal forma que, la multidimensionalidad establecida con las relaciones intersticiales posibilita un acercamiento integral y orgánico; sin embargo, considerando las condiciones sanitarias en las que surge este proceso, también se da cuenta del uso posible de una etnografía digital vista a partir de “la idea de que los medios y las tecnologías digitales forman parte de los mundos cotidianos y más espectaculares que habitan las personas” (Pink, Sarah; Horst, Heather; Postill, John; Hjorth, Larissa; Lewis, Tania; Tacchi, 2019). La posibilidad de combinar la etnografía vivida con la digital ofrece un área de oportunidad en el campo de la investigación relacionada con el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México.

## **2.1 Una década de investigación educativa en la media superior**

La educación media superior en sus distintos sistemas, en el abandono institucional y gubernamental, ha mostrado que mantiene esfuerzos aislados por formar sujetos integrales que respondan a las posibles necesidades del entorno laboral y de la formación superior. Con base en lo mostrado con antelación, se podría afirmar que en la última década la educación media superior ha mostrado algunos cambios situando sus intereses en ofrecer respuestas al sector económico; por lo que, en este apartado se ofrece una revisión y análisis de la investigación educativa en la última década, centrada en la educación media superior, particularmente en los bachilleratos propedéuticos, con la intención de identificar las

principales preocupaciones, las orientaciones de la política educativa y los enfoques curriculares.

La selección de autores y artículos de investigación resulta acotada y en mucho responde a los intereses propios de la delimitación de la problemática; derivado de ello se muestra una constelación temática que van desde la investigación sobre reprobación y la deserción escolar, la permanencia y el egreso, hasta los problemas de inequidad en el acceso y la desigualdad que genera el propio sistema, la extrema vulnerabilidad de las y los estudiantes pobres y la exclusión social, aspectos que involucran e influyen directamente en la población estudiantil en dicho nivel educativo. Los temas plasmados reflejan la diversidad factorial que converge en el espacio educativo y en los diferentes niveles relacionales que se establecen entre los actores partícipes del hecho educativo; siendo así fundamental el acercamiento intersticial al sistema de educación media superior y la relación con las y los jóvenes a partir de su experiencia escolar, extraescolar y comunitaria.

La multifactorialidad que se identifica en los diferentes niveles y tipos relacionales dentro de la comunidad educativa permite identificar la complejidad de análisis de la educación media superior; en tanto, es un nivel educativo que ha mostrado una diversidad de problemáticas asociadas con el grupo etario predominante, con la variabilidad de los propósitos académicos, sociales, culturales, económicos, con el afrontamiento cualitativo y cuantitativo de la selección, permanencia, abandono y egreso dentro de dicho nivel educativo.

La mayoría de los análisis hacen un énfasis en la predominante necesidad de conocer, identificar, intervenir y encontrar respuestas que permitan direccionar el rumbo de la educación media superior en aras de armonizar los propósitos educativos, las necesidades sociales y culturales, así como, satisfacer las expectativas de una población que demanda al



campo educativo le proporcione las herramientas necesarias que requiere para enfrentar el contexto social, cultural y laboral que lo circunda.

El proceso de exploración ha permitido cimentar las bases teórico-metodológicas del presente trabajo de investigación, que sí bien, se encuentra en ciernes debido a los constantes cambios derivados del contexto sanitario, de la política educativa y de la movilidad en los intereses gubernamentales que se enfrentan actualmente, motivando adecuaciones en objetivos, propósitos, formas relacionales y comunicativas, entre otros. El primer paso del proceso de investigación estuvo dado por la búsqueda de información directamente referida al Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, Sistema de bachillerato de la Ciudad de México y objetivo de estudio de la tesis de grado. Dentro de la búsqueda solo encontré una serie de documentos con información financiera, principalmente, auditorías realizadas por el gobierno local a la Institución; algunas notas y menciones periodísticas relacionadas con la apertura de planteles; recomendaciones de CDHCDMX y dos artículos de investigación: uno, elaborado por Alavez Neria & Varela Petito (2012) con la explicación sucinta y titulado homónimamente “Proyecto Educativo del Instituto de Educación Media Superior” y, otro, de autoría de Noé Herrera (2008) con algunas percepciones personales y laborales de Coordinadores de plantel hacia la remembranza de los, entonces, diez años de la Institución denominado “La institución como objeto creador de sufrimiento”.

Ante dicho panorama, se amplía el proceso de búsqueda y selección hacia la investigación educativa emanada de otros modelos educativos del sistema de educación media superior con el propósito formativo propedéutico, a través de los cuales, se puedan identificar algunas constantes en las dificultades educativas, las propuestas de investigación

y de afrontamiento de las problemáticas presentes, que a su vez me proporcionen un acercamiento al análisis de los intersticios generados en el contexto de la educación media superior y que propicien el acercamiento al proceso relacional de las y los jóvenes con el entorno educativo y social, son de lo que doy cuenta.

De tal forma, que se podrá identificar la multiplicidad de formas, estrategias y metodologías que se han utilizado para el acercamiento, análisis y posibilidad de propuestas en la investigación educativa del nivel medio superior y las alternativas de confrontación y resolución de problemáticas inherentes a la población educativa de dicho nivel.

Cada uno de los aspectos trabajados están relacionados entre sí y con los propósitos de esta investigación. Se presenta una constelación con las principales problemáticas encontradas en diferentes contextos educativos e interconectadas con el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México. Así mismo, se considera la interrelación del contexto sociocultural y político-económico con el desarrollo formativo de los sujetos y las expectativas generadas en, desde y para el espacio académico.

### 2.1.1 Vulnerabilidad social: el centro del problema

La educación media superior en nuestro país se ha presentado como un nivel educativo espejo de las realidades sociales, exhibiendo cada una de las problemáticas que la sociedad genera, normaliza e incluso oculta, amén de posicionarse satisfactoriamente ante los ojos mundiales. La autora de “Significados asociados al concepto ‘escuela’ de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social”, cuestiona los factores que influyen en la permanencia-abandono de los estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad, correlacionados con los ingresos económicos familiares *per capita*, tomando de base descriptores cuantitativos.

En la sociedad actual, uno de los conflictos de mayor impacto social es la vulnerabilidad en distintos grupos y bajo diferentes circunstancias, éstas reflejadas en el entorno educativo, tal como lo presenta la autora a través de las palabras de Pizarro (de la Cruz Flores, 2018), quien afirma que son “las condiciones de vida que, de manera recurrente, colocan a los sujetos en situaciones de desventaja, inseguridad e indefensión ejerciendo parcialmente sus derechos como ciudadanos plenos” (pág. 144). Siguiendo a Pizarro, con un acercamiento de análisis de la sociedad desde el vértice de la economía, factor relevante y determinante en la sociedad mexicana, que

más allá de las condiciones de pobreza y de concentración del ingreso, propias al capitalismo subdesarrollado, la economía de mercado abierta al mundo y el repliegue productivo y social del Estado han generado un aumento de la indefensión y de la inseguridad para una gran mayoría de personas y familias de ingresos medios y bajos (Pizarro, 2001, pág. 10).

En concordancia con lo planteado, se puede afirmar que las consecuencias capitalistas han trascendido y en este momento los fenómenos sociales, se encuentran asociados directamente a la presencia o ausencia en la competencia de mercado, en este sentido, no sólo se hace referencia en el sistema macro, con las grandes empresas o monopolios en los que la economía mundial se encuentra inmerso; también, se hace la referencia en el sistema micro, en el que los sujetos constantemente estamos en una competencia sobre las habilidades, aptitudes y capacidades cognitivas, laborales o sociales.

Por un lado, en el sistema macro, las empresas ganan o pierden marcas, posiciones en la bolsa, territorios o consumidores; en cambio, en el nivel micro, los sujetos sólo ganan,

pierden o mantienen un trabajo, por lo tanto, un medio de sustento económico y con ello, una posición dentro de la jerarquización económica y social.

La reciprocidad entre la ganancia mercantil y el ganar o mantener un empleo permite que los sujetos tengan acceso a “necesidades” propiciadas por las redes de consumo y, con ello, la estabilidad de un sector poblacional que tenga los medios adquisitivos para sostener a los grandes consorcios empresariales. Derivado del factor económico como predominante, la sociedad ha quedado inmersa en dificultades socioeconómicas que ha determinado las relaciones culturales de las que es partícipe.

Con relación a las reciprocidades entre lo social, lo económico y lo educativo, de la Cruz Flores hace uso de una metodología cuantitativa y cualitativa basada en descriptores que emanan de una serie de encuestas, y a través del manejo en bases de datos, ella se acerca a la identificación de algunos de los factores que inciden en el contexto educativo. Siendo en el análisis lo más significativo el enfoque de equidad educativa, haciendo referencia a que “es imprescindible comprender qué acceso tienen los jóvenes desfavorecidos al desarrollo de competencias que les permitan mejores empleos y romper con las condiciones de pobreza” (de la Cruz Flores, Significados asociados al concepto "escuela" de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social, 2018, pág. 146)

De tal forma que, la vulnerabilidad social asociada al factor económico es una de las determinantes para el logro escolar. Los autores de “Determinantes del logro escolar en México. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior” señalan que hay dos tipos de variables que influyen en el logro académico: la primera, variables de carácter socioeconómico y, la segunda, variables institucionales. (de Hoyos, Espino, & García, 2012) Los autores realizan un estudio cuantitativo basado en un Modelo Multinivel o Modelo

Jerárquico Lineal ambos de origen algebraico, que les permite identificar cuatro factores relevantes para el logro escolar. El primero de los factores es el asociado a las características de los estudiantes -entre los que se encuentran los factores económicos.

El proceso relacional entre los factores sociales y los económicos son determinantes para decantar en una clasificación social que está determinada por el acceso a los medios de consumo. Siendo en este sentido, el centro del problema de los procesos de desigualdad y de exclusión social y, en consecuencia, educativa, enfatizando la visión del acceso a la educación como un servicio y no como un derecho.

### 2.1.2 La desigualdad: problema social y educativo

La desigualdad social es una de las aristas que convergen en el proceso de desarrollo de la vulnerabilidad social, fundamentándose principalmente, en la inequidad distributiva de la riqueza. Gentili (2011) evidencia como elemento relacional “la manera como se articulan los factores que definen su modelo de producción, acumulación y distribución de riquezas” (pág. 14), aludiendo a la sociedad y al factor económico, determinantes para el resto de las relaciones y fundamentales en el desarrollo educativo. La distribución de la riqueza queda determinada por elementos que, básicamente, hacen referencia a la historia familiar que presenten los sujetos, determinando con ello, la situación, suplantando a la posición, económica a la que pertenecen los sujetos dentro de la sociedad.

La forma estructural de la desigualdad considera factores exógenos y endógenos. Los primeros responden a la posición económica y en materia de incidencia decisiva más no resolutive como parte de los grupos internacionales a los que pertenece la nación. En México, podríamos identificar dos grandes bloques uno determinante y otro codependiente de éste; el primero, consiste en la subordinación económica relacionada con el manejo de los recursos

en el ámbito internacional, propiciando inestabilidad económica nacional causada por la variabilidad de la bolsa y los mercados internacionales; en consecuencia, la dependencia de México ante los movimientos internacionales, pondera para el desarrollo nacional los índices e indicadores estandarizados, determinantes y limitativos en materia de salud, manejo de la pobreza, vivienda, acceso a la información, a la educación, entre otros.

Los factores endógenos, derivados de los exógenos, han favorecido las desigualdades sociales, a partir de una cadena de inequidades económicas, laborales, educativas y culturales. En primer lugar, está la desigualdad en la distribución de la riqueza; un sujeto que ha tenido la ventaja de pertenecer a un grupo selecto de población con un historial de ingresos económicos favorables le permitirá tener acceso a los bienes y servicios de mejor calidad. En cambio, un sujeto que pertenece a los grupos sociales poco favorecidos, con limitantes en el acceso a ingresos económicos estables determina su posición frente a diversas desigualdades, por ejemplo: los ingresos fluctuantes se relacionan con inestabilidad laboral, por ende, sin el acceso a las condiciones laborales mínimas que incluyen los servicios de salud y vivienda y con amplias posibilidades inhibitorias de exigencia para el acceso a la educación y a la participación ciudadana.

Una constante en los trabajos de investigación acerca de la educación media superior en México es la influencia de los factores endógenos en el desarrollo del entorno educativo. Así, el acercamiento al término sociedad alude a la polisemia implícita del término. Considero que el vocablo ‘sociedad’ en su mínima expresión se refiere al conjunto de personas que establecen diversos tipos de relaciones mediadas por instrumentos regulatorios de diverso carácter, delimitadas por un tiempo y espacio y generadoras de una misma cultura. La complejidad social está dada por las interrelaciones que establecen los sujetos, y a su vez,

éstos con los diferentes factores estructurales como son: políticos, económicos, educativos, normativos, etc.

Derivado de las interrelaciones y de la incidencia que cada uno de los sujetos tiene en la constitución de la sociedad y de la cultura, es que se puede hablar de los sujetos como ciudadanos. Al respecto, Levison (2002) menciona que “los ciudadanos son iguales, puesto que comparten las mismas cualidades básicas de la humanidad, tales como la capacidad para el pensamiento reflexivo y la acción moral” (pág. 45). Sin embargo, se podría afirmar que todos somos ciudadanos, pero con muchas características económicas determinantes para influir en la sociedad.

La “Desigualdad social” es el tema central que da título a un compendio de voces en torno a la dicha problemática; los compiladores afirman que “la desigualdad en la distribución del ingreso repercute en el empleo, la educación, la salud, la vivienda, el espacio público y residencial, etc., y segmenta la vida social” (Cortés & de Oliveira, 2010, pág. 13). Así, la cadena de desigualdades en nuestro país es determinante para la construcción de la ciudadanía, al develarse la inequidad en la que coexisten los diferentes grupos sociales que conforman a la nación, también se evidencia la ausencia de la cohesión social y se invisibilizan de las necesidades de los diversos grupos sociales, naturalizando las desigualdades.

En la actualidad, la sociedad queda dividida entre diversos sectores según el acceso al consumo de bienes y servicios: 1) la población minoritaria, que sin miramientos tiene acceso en todos los niveles de consumo, dentro y fuera del territorio nacional. El poder adquisitivo se deriva de generaciones de empresarios que han moldeado su fortuna, en su mayoría, a partir de la generación de desventajas laborales y sociales. 2) la población

sustancial, que tiene acceso a créditos de diversa índole que le permiten consumir los bienes y servicios “necesarios para el vivir bien”. El acceso al consumo está vinculado a un salario derivado de una estabilidad laboral, o bien, a los ingresos vinculados con la pequeña empresa que oferta bienes y servicios, a un sector de consumo local de menor impacto; 3) la población con escasos, que precaria o mínimamente satisface sus necesidades a partir de un salario proveniente de la inestabilidad laboral o dependiente de la escasa oferta laboral; 4) la población empobrecida, que difícilmente tiene acceso a los bienes y servicios a través de un empleo estable que le permita contar con seguridad social, servicios de salud y educativos.

Es común escuchar, refiriéndose a la población empobrecida que, “la gente vive así porque quiere, podría trabajar de cualquier cosa”; con lo cual, se puede observar la falta de sensibilización frente a problemáticas como el desempleo, la falta en la igualdad de oportunidades para el acceso a la estabilidad y derechos laborales, la negación a los bienes y servicios, y principalmente, la determinante sobre la falta en el ejercicio de la libertad para elegir la forma de vida.

De tal forma, se afirma que dichos aspectos repercuten directamente en el acceso al derecho a la educación, misma que dependerá de las condiciones sociales y económicas que circundan al centro educativo e influyen, desde la visión capitalista, en la calidad de los servicios educativos, normalizando la falta de equidad y mermando las expectativas de los sujetos para tener igualdad de oportunidades tanto educativas como sociales y económicas.

Al respecto, Porter (2006) menciona que la “desigualdad, en términos educativos, se define antes de entrar a la escuela. Es decir, lo que cuenta es el contexto sociofamiliar y lo que sucede en la casa durante los primeros años de vida del estudiante” (pág. 6). El autor anticipa un proceso relacionado con la exclusión social y educativa determinantes en y para



el desarrollo de los sujetos en la conformación de la ciudadanía con la capacidad de incidir en construcción de un entorno social menos desigual.

Ante este panorama, los autores de “Orígenes sociales, institucionales y decisiones educativas en la transición a la educación media superior” a través de datos de la Encuesta de Transición a la Educación Media Superior (ENTEEMS) y una encuesta panel, definen cuatro factores que influyen en la continuidad escolar entre la educación secundaria y la media superior. El primero de ellos se relaciona con el origen social, compuesto por el estatus educativo, estatus ocupacional de los padres, nivel socioeconómico de la familia. (Solís, Rodríguez Rocha, & Brunet, 2013) Dicho factor es determinante en la continuidad, elección y permanencia escolar, lo cual está estrechamente relacionado con la desigualdad en las oportunidades de acceso a los servicios educativos.

Con relación al ingreso, Solís et al. (2013) hacen referencia al proceso de selección de Comipems como uno de los factores de desigualdad, ya que determina el ingreso a partir del origen de la educación básica entre las escuelas públicas y las privadas, estableciendo ventajas de las últimas a partir de una “mejor calidad educativa”; con lo cual se legitima la desigualdad social y educativa.

Es de suma relevancia, señalar que es una preocupación constante en la investigación educativa. De la Luz Tovar & Díaz González (2010) autores de “Dispersión del ingreso y demanda de educación media superior y superior en México” hacen menciona través de (Spencer, 1993) que “los problemas de cobertura e interrupción de los estudios se encuentran asociados principalmente, al incremento en la desigualdad del ingreso y las expectativas de ganancias de los individuos” (pág. 100)

Los ingresos económicos *per capita* dentro del contexto familiar ha sido motivo de algunos estudios relacionados con la asistencia a la escuela; los autores de “El ingreso familiar como determinante de la asistencia escolar de los jóvenes”, delimitan su objeto de estudio a la población etaria que corresponde entre los “14 y 18 años que enfrentan condiciones desiguales, lo que afecta a sus oportunidades de educación y contribuye a aumentar la brecha de escolaridad” (Mancha & Ayala, 2020, pág. 87). El estudio que realizan de carácter cuantitativo se basa en un Modelo microeconómico longitudinal con base en los datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo de México, considerando como principal factor el ingreso familiar, con lo cual los autores hacen explícita la afirmación de un efecto positivo del ingreso familiar sobre la asistencia escolar de los jóvenes, ratificando que la desigualdad de oportunidades educativas está relacionada con la existencia de una brecha intrageneracional en la educación. (Mancha & Ayala, 2020, pág. 105)

Anteriormente, se consideraba que la escuela, como institución, tenía una finalidad exclusivamente formativa con base en los diferentes marcos referenciales normativos que regulan a las instituciones como el Estado, la religión, la familia y la misma escuela. En la actualidad, podemos identificar que las constelaciones socioculturales y educativas conforman un entramado complejo que se refleja en las formas relacionales intersubjetivas e interinstitucionales, provocando tensiones relacionales y multifactoriales, que consecuentemente serán la base de los conflictos sociales. La educación media superior en México desde su creación ha estado sujeta a las disposiciones sociales y económicas locales, en consecuencia, mundiales; limitando la respuesta a las necesidades formativas de los sujetos.

### 2.1.3 Exclusión social: reto social o educativo

La vulnerabilidad y la desigualdad sociales son categorías que fraccionan la compleja problemática educativa. Por un lado, el interés por comprender la vulnerabilidad social como escenario de los planteles del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México y, por otro lado, la desigualdad social reflejada en la comunidad estudiantil de la misma institución. Ambas, sólo evidencian la forma en que la sociedad se comporta con el sistema educativo, principalmente con la educación media superior, ya que el grupo etario predominante se prepara para formar parte del contexto social y económico del país, como sujetos económicamente activos, según términos del Banco Mundial.

En los intentos por explicar los fenómenos de inclusión y exclusión, los autores de “Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación” revisan como el amplio terreno de la desigualdad social ha permitido que los factores endógenos y exógenos se combinen, en consecuencia, la sociedad se fragmenta a partir de las necesidades que impactan o favorecen en su desarrollo, dejando de lado a todo aquello que no esté presente en su campo de interés. Los autores afirman que el fenómeno de la exclusión “pertenece a la literatura sociológica de la desigualdad [...] nos remite a una cuestión de grado de participación en un orden social” (Jímenez, Luengo, & Taberner, 2009, pág. 5). La exclusión social en tanto se relaciona con los estudios sociológicos, permite una perspectiva diferente del tratamiento económico de la desigualdad social. Es por lo que, desde esta perspectiva, se puede afirmar que la exclusión social “trata de explicar teóricamente una serie de fenómenos sociales y económicos, que se relacionan con la pérdida o la negación, de derechos esenciales que definen la ciudadanía social” (Jímenez, Luengo, & Taberner, 2009, pág. 2).

El análisis multidisciplinar del fenómeno social de la exclusión considera los factores causales socioeconómicos culturales como parte de la crisis que aflige a la sociedad actual. Pese a la segregación factorial y multidimensional de la desigualdad para comprender sus efectos como parte de la exclusión, cada factor y dimensión se adhiere a otro y el proceso relacional difícilmente se desvincula. La exclusión social “no se calcula por el número de factores; tiene un sentido global muy semejante a ‘alineación’, enajenación de una forma de vida a la que supuestamente se tiene derecho” (Jímenez, Luengo, & Taberner, 2009, pág. 9).

El discurso introspectivo sobre la búsqueda de las condiciones de vida basadas en el denominado estado de bienestar, relacionadas con el acceso a los derechos sociales, económicos, educativos, laborales y políticos, ha permitido que los diferentes niveles de análisis y de intervención sólo incidan en un factor de forma aislada, evitando con ello el impacto en las condiciones de inclusión de los sujetos. Por lo que, “los procesos de exclusión se deben analizar [...] como un proceso interno y personal de los individuos, pero también con una dimensión global que conlleva fracturas sociales entre la ciudadanía” (Jímenez, Luengo, & Taberner, 2009, pág. 11)

Por lo que, la exclusión social no sólo se trata de la reproducción fiel o no de la desigualdad, entendida como el mecanismo de posición en la tradicional jerarquía socioeconómica, sino que implica la pertenencia o no al sistema en el que se interrelacionan los diversos ámbitos de conformación de la ciudadanía y entre los mismos sujetos que conforman a la sociedad. Así, los procesos de exclusión derivan de las interrelaciones multifactoriales en las que el sujeto está inmerso, sin dimensionar que las condiciones de vida que tiene traen en sí mismas una cadena de conflicto de intereses económicos, políticos y culturales de carácter mundial.

Es por ello, que difícilmente los ciudadanos mexicanos tendremos acceso a una equidad social y menos a una igualdad; ya que ambas dependen, de los movimientos económicos de orden global, que se reproducen fielmente en cada una de las relaciones intersubjetivas que se desarrollan en el entramado social, promoviendo una realidad basada en la inequidad y ratificando la desigualdad social.

Por lo tanto, la exclusión social es el espacio en el que convergen diversos factores y dimensiones globales, locales e individuales, permitiendo que los sujetos, de forma consiente o no, desarrollen prácticas polinómicas que involucran a otros sujetos en la construcción de una sociedad o Estado basado en la exclusión y la desigualdad. Porter (2006) afirma que “para lograr incluir a los excluidos hay que querer hacerlo: tiene que ser un producto voluntario, político ya que no es algo que va a ocurrir naturalmente, automáticamente, como consecuencia de la propia dinámica social.” (pág. 3)

Ante la afirmación de Porter, cabe señalar el reto educativo en la erradicación de los procesos de inclusión-exclusión en el ámbito educativo. Dentro del contexto escolar ambos términos conforman un espacio intermedio en el que las y los estudiantes entran y salen según las condiciones sociales y económicas endógenas. Afirman los autores de “Exclusión social y exclusión educativa” que “la exclusión educativa merece entenderse como [...] un continuum entre la integración y la exclusión social, existiendo, en consecuencia, distintas zonas de vulnerabilidad y riesgo en función de una serie de factores considerados.” (pág. 27)

Con lo cual, se puede deducir que la exclusión social y educativa mantienen una reciprocidad continua, así, la reproducción de los procesos de inclusión-exclusión que se ejercen en la escuela replican a los sociales y los aprendidos en la escuela se calcan en la construcción social. Sin embargo, dichos procesos de multiplicación de la exclusión, la

desigualdad y la vulnerabilidad no sólo dependen del nivel micro o local; éstos se generan y regeneran en la esfera macro o mundial, a través del fenómeno denominado globalización.

#### 2.1.4 En defensa de la identidad

La construcción identitaria del sujeto responde al entramado sociocultural en el contexto de la globalización, los modelos económicos mundiales, los estándares educativos y los procesos de resistencia que éstos puede implicar. En México, el contexto sociocultural está inmerso entre las fronteras de una cultura universal dominante, cuya imposición avasalladora determinó nuestra posición como sujetos colonizados y clasificados como “los otros”, denotando una marca de invisibilización y masificación, ante la cual se presenta, la frontera de la resistencia cultural de las comunidades originarias.

El espacio social que conforman las dos fronteras es el que habitamos los sujetos en América Latina, derivado de ello, es la multiplicidad de problemáticas sociales vinculadas con la identidad colectiva o personal, la ausencia en el reconocimiento de los grupos vulnerados social, cultural y políticamente, la dificultad en el ejercicio de alteridad. Actualmente, los sujetos sociales han adquirido la fuerza discursiva para mantener la resistencia sobre la imposición de una cultura heteronormada y eurocéntrica.

El tratamiento al entramado socioeconómico y cultural ha estado cimentado en bases de carácter colectivo, perspectiva que permite identificar dentro de la constelación conceptual aquellos aspectos que determinan las posiciones o las acciones de los sujetos dentro de la interacción colectiva. Pero, los sujetos que conforman a las sociedades también interactúan como sujetos. Un fenómeno social y cultural que puede ser observado desde lo colectivo y lo individual, es la identidad.

La identidad en la juventud es un proceso social de importancia relevante, ya que de ella depende el constructo de la personalidad, de las filiaciones y el sentido de pertenencia. Dentro del espacio escolar, la identidad ha sido uno de los temas de la investigación educativa tal como lo refleja el autor de “Construir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH”, quien menciona que “La formación de la identidad se realiza como parte de esta subjetivación y genera un sentido de sí mismo y una toma de distancia frente al mundo cultural” (Hernández González, 2006, pág. 461). El autor bajo una metodología etnográfica interpretativa y cualitativa, decide mediante observación no participante y entrevistas semiestructuradas un acercamiento a la comunidad estudiantil del CCH, identificando diversos espacios de interrelación que apoyan al proceso de construcción identitaria, tanto en lo colectivo como en lo individual.

Como elemento vinculatorio, la identidad puede referirse al plano de la colectividad, por ende, a la identidad social, término utilizado por el psicólogo social Tajfel (1979): “enfoque muy ambicioso que pretendió integrar la conducta intergrupales con los procesos individuales -motivacionales y cognitivos- de los miembros de los grupos y las características del contexto social en el que los grupos se interrelacionan” (Canto Ortiz & Moral Toranzo, 2005, pág. 60) Desde el enfoque de la psicología social, las conductas intergrupales contribuyen en la construcción colectiva de un valor significativo que otorga pertenencia. Por lo tanto, “la comunidad describe justo lo que tienen [los sujetos] como conciudadanos, pero también lo que son” (Sen en Díaz-Polanco, 2010, pág. 102)

A partir de los autores, se puede identificar que la identidad colectiva es un constructo que los sujetos acuerdan a partir de los intereses, necesidades, contextos y características donde queda inserta la comunidad. En este sentido, es que los vínculos con los aspectos

revisados con antelación permiten definir con cierta precisión el fenómeno identitario colectivo, mismo que tiene por característica principal ser heterogéneo, delimitado por un tiempo-espacio, derivado de una construcción histórica, con posibilidades reflexivas y de autoconformación.

Se observa que el proceso identitario asociado a la colectividad denota la complejidad con la que se puede analizar el fenómeno social; sin embargo, éste no queda completo sino se considera al sujeto que se adscribe a la comunidad, nutriéndola y nutriéndose de dicho proceso.

Bauman hace referencia a dos términos, considero relevantes para el fenómeno tratado, por un lado, menciona a la identidad “como una esfera de resistencia singularmente molesta y exasperante para el capital”; por otro lado, usa el término identificación “Las identificaciones en muchos casos son especies de identidades líquidas [es] una actividad interminable, siempre incompleta, inacabada y abierta en la cual participamos todos, por elección o por necesidad” (Bauman en Díaz-Polanco, 2010, pág. 140-141). Este autor, hace referencia a la forma en la que la identidad influye en las acciones que los sujetos adquirimos relacionados con el contexto identitario colectivo. La identidad desde el sujeto, e incluso desde la comunidad, puede ser un acto de resistencia frente a los embates capitalista o globalizadores; pero, también puede ser un acto de identificación vinculado con la relación que perpetua el sujeto con su comunidad.

Por lo tanto, los sujetos tomamos, adquirimos, construimos la identidad a través de la interrelación multifactorial que interviene en la construcción de la identidad colectiva. Los sujetos conformamos nuestra identidad a partir del *college* sociocultural que nos rodea, siguiendo la idea de Díaz-Planco, nos adherimos a múltiples identidades, debido a la



heterogeneidad, a la capacidad de autorreflexión y crítica, a la posibilidad de elección, a la intersubjetividad.

La identidad trae consigo el reconocimiento, como un aspecto necesario para la legitimación de mi ser frente a otras identidades considerando los diferentes aspectos que involucran al sujeto y al entorno en el que se desarrolla. La importancia de dicho vocablo es la referencia a una acción y a un efecto, el sujeto ejecuta el acto de “volver a conocer”, dicha acción tiene posibilidad multidireccionales, puede ser re-conocer a alguien, a una colectividad o a sí mismo, aunque no deja de lado la amplia connotación de la acción de “conocer” que involucra a la información y a la experiencia sobre algo o alguien.

En el contexto social, el acercamiento consiste en el cúmulo de información y experiencias que nos permite el acercamiento a la diversidad; sin embargo, el acto de reconocer implica una acción y un efecto que impacta de forma directa al sujeto que se pretende re-conocer, evidentemente, el entorno social consecuentemente no ha mostrado una intención al actuar e impactar en el reconocimiento de los denominados grupos vulnerables.

En este sentido, las autoras de “Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción”, mencionan que “comprender que existen diversidades sin que esto se traduzca acriticamente en desigualdades, constituye uno de los desafíos más significativos a ser trabajados desde los espacios educativos” (Hanne & Mainardi Remis, 2013, pág. 179). A través de una serie de instrumentos cualitativos: una recolección de datos obtenidos mediante entrevistas semiestructuradas, *tests* específicos sobre resiliencia, afrontamiento y autoestima, dirigidos a estudiantes del nivel superior y especialmente a grupos vulnerables referidos como: los pueblos indígenas y personas con discapacidad, las autoras resaltan la importancia

del reconocimiento como parte fundamental en desarrollo de los sujetos y un reto insoslayable para las comunidades educativas.

Una de las conclusiones de las autoras se sitúa a partir de la armonización de “las normativas internacionales, nacionales y regionales, moldean y promueven la consideración de estos nuevos escenarios de la educación, incentivando al reconocimiento y respeto de la diversidad humana en todas sus expresiones, dentro de un encuadre de derechos” (Hanne & Mainardi Remis, 2013, pág. 189)

Con base en la literatura revisada, se puede deducir que la sociedad, a partir, de los estereotipos y la invisibilización, vulnera a grupos a lo que no pretende reconocer y significar como parte de la pluralidad social. Desde lo económico, el reconocimiento de los sujetos no es redituable, en tanto los sistemas de producción y consumo son masivos, factor que imposibilita la revalorización “de la otredad”. Lo político, no se compromete al reconocimiento, ya que de éste dependería la apertura a la participación en la toma de decisiones, dejando en franco riesgo los procesos regulatorios heteronormativos.

El reconocimiento de la pluralidad implica un riesgo para las condiciones sociopolíticas y los intereses económicos; por ello, considero que se requiere más que buena voluntad, mesas de diálogo, etc.; para lograr el reconocimiento, en primer lugar, es necesario erradicar las prácticas de exclusión. Dicho de paso, para que se dé “el reconocimiento del otro [se requiere] que se traduzca en compromiso-solidaridad-transformación” (Porter, 2006, pág. 5)

Sin mayor afán que intentar comprender la diferencia entre “otredad” y “alteridad”, categorías que denotan dimensiones distintas en el tratamiento del fenómeno social identitario, ambas permiten un acercamiento a los sujetos que conforman la sociedad actual

de nuestro país. Ambos términos, influyen en el acercamiento para la comprensión del entorno educativo y la generación de una cultura escolar.

Sin embargo, en la mayoría de los contextos sociales y culturales, la mirada hacia “los otros” sigue siendo bajo etiquetas sociales que promueven la masificación, dejando de lado el conjunto de identidades adscritas y la pluriculturalidad que nos caracteriza como nación. La diversidad intersubjetiva es uno de los retos sociales, culturales y educativos que tenemos, la promoción dialógica transcultural y el reconocimiento identitario desde las necesidades particulares sin la negación anticipada de la pertenencia a un colectivo. “La otredad es entonces la diferencia dentro de la identidad. La unidad no se dispersa, cerrada en sí misma, contiene a su contrario. No al no-ser sino al otro (lo otro como dimensión del ser). (Porter, 2006, pág. 9)

Dice Lévinas que:

El Otro se me presenta, se me da, mediante el rostro. En el acto de presentarse, de darse, es como se constituye el rostro; en otras palabras: la modalidad actual en mí de la alteridad es el rostro [...] de suerte que el rostro es en la interioridad del sí mismo y en la exterioridad respecto del Yo que lo recibe (Quesada Talavera, 2011, pág. 398)

En tanto, la alteridad se compone de dimensiones que permite la comprensión en la profundidad del sentido ético: en la Metafísica, la otredad radical en parte de la comprensión del ser mismo; en la Religiosa, se ubica la idea de infinitud y trascendencia; en la Individual, están la personalidad, el carácter, la identidad; en la Intersubjetiva, encontramos el lenguaje, la interpelación y; en la Ética, convergen las anteriores permitiendo que el sujeto capte al otro a través de la diferencia y de la especificidad. (Sánchez Ramírez, 2019, pág. 41)

De tal forma, que el reconocimiento del otro es asumir un compromiso, solidaridad y transformación, siendo la tarea de la educación “insistir e inculcar una conciencia social y ecológica, de modo que promueva una conducta basada en la responsabilidad y la libertad en y para la comunidad a la que pertenezcan” (Porter, 2006, págs. 5-6)

Las relaciones humanas por sí mismas son complejas, tratar de entenderlas y tratar de estudiarlas denotan un reto. Por ello, el primer acercamiento es comprender que la alteridad está implicada en la construcción de acciones relacionales del sujeto con relación a su capacidad de identificación con otros sujetos, a partir de la condición humana. En cambio, la reflexividad implica la conciencia sobre las acciones, incluyendo las prácticas relacionales del sujeto consigo, con otros sujetos y con el entorno.

## **2.2 La liminalidad en la educación media superior: estableciendo fronteras educativas**

El acercamiento a la investigación educativa y a los aspectos predominantes que influyen en la permanencia y conclusión de los estudios de bachillerato de las y los jóvenes posibilita el análisis de los intersticios dentro del Plantel Tláhuac I en el Sistema de Educación Media Superior de la Ciudad de México, a partir de la experiencia escolar de las y los jóvenes de la preparatoria, con relación al desempeño académico, la experiencia extraescolar y comunitaria. Siendo los principales intersticios la política educativa del IEMS, lo escolar y lo extraescolar, las prácticas curriculares en correspondencia con las expectativas y el desempeño académico de las y los estudiantes; para finalmente, establecer las relaciones liminales de ingreso y las de egreso de las y los estudiantes del IEMS.

La constelación sociocultural permite identificar aspectos multifactoriales que se interrelacionan ante la delimitación de una problemática; de tal forma, que se tratan de

visibilizar algunos de los factores más significativos que involucran a las relaciones humanas en los diferentes estadios de incidencia. Constelar situaciones, problemáticas o entornos facilita las posibilidades en la búsqueda de alternativas o propuestas de análisis, intervención, solución o transformación.

El contexto educativo en sí mismo, representa un espacio complejo de análisis; la construcción de las fronteras educativas podría significar un medio objetivo para diferenciar procesos, construcciones sociales y educativas, e incluso, para establecer precisiones sobre las formas de tratamiento en el campo de la investigación educativa. Si bien, en el texto “La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas”, el autor hace un planteamiento del término “frontera” asociado al estudio antropológico de las fronteras culturales interétnicas, también considera al término para “comprender las relaciones dinámicas” (Rebolledo, 2021, pág. 23).

A partir de este tratamiento y con una asimilación conceptual planteada por el autor, considero que la educación media superior por sí misma, se encuentra en el espacio dinámico marcado por fronteras definidas dadas por la educación básica y la educación superior. Tales fronteras permiten la construcción de un espacio liminal determinante en el proceso formativo de los sujetos, espacio intermedio constituido por una multiplicidad de tensiones interrelacionales que construyen y constituyen al espacio educativo denominado: educación media superior.

La palabra “liminal”, deriva de vocablo latino *limināris*, hace referencia al lumbral o la entrada o al espacio que permite plantear el inicio, el punto de partida, así como el momento de transición; el concepto de espacio liminal comprende a la construcción simbólica del momento y espacio que ocupan las relaciones dinámicas que se establecen

entre sujetos, contextos y procesos. Hommi Bhabha (2002) retoma la metáfora de Green para explicar el concepto: “Usé la arquitectura literalmente como referencia, [...] el hueco de la escalera para hacer asociaciones entre ciertas divisiones binarias tales como lo alto y lo bajo, y el cielo y el infierno. La escalera se volvió un espacio liminar [...]” (pág. 20)

Los espacios liminales en el contexto educativo son generadores de conocimiento a través de amplias oportunidades de investigación; sin embargo, el nivel de educación media superior con los diferentes nominaciones y modelos educativos con los que se le reconoce, sólo ha sido identificado como la formación intermedia de los sujetos. Aquel que conecta la formación básica y la formación superior. Nivel educativo estigmatizado a partir de los sujetos asociados a la etapa de vida denominada adolescencia. Educativamente, es un periodo menospreciado en los términos de la formación del ser humano.

Aquí se establece otro espacio fronterizo o liminal, la relación que se establece entre los niveles de formación que delimitan al bachillerato y el grupo etario que lo caracteriza. Una juventud estigmatizada por los límites sociales, excluida del maternalismo de la niñez y del estatus social que da la adultez. En consecuencia, la interrelación liminal de la juventud y el nivel medio superior propician una doble segregación, la de un sector social y la del nivel educativo. Por un lado, la sociedad margina y estigmatiza a la juventud, a partir de *juicios a priori* con la falta de experiencia, conocimiento y madurez, sin embargo, se olvida que es la etapa de la vida en la que los seres humanos tenemos la mayor parte del desarrollo físico y emocional, a la par que buscamos el sentido de pertenencia a través de la construcción de una identidad y comprendemos la importancia de la responsabilidad social en la construcción del entorno.

La educación media superior, por su lado, acerca a los sujetos al abanico de posibilidades sociales, culturales, e incluso, laborales que permite la construcción identitaria, la ciudadanía, las bases éticas y la conciencia de transformar el contexto en que se interrelacionan. También, es la educación media superior la que genera alternativas y posibilidades críticas de observar, intervenir y modificar prácticas que vulneran, excluyen o segregan a grupos sociales, por tanto, permite que la formación de los sujetos se crítica frente a las acciones y prácticas del entorno.

La identificación de los espacios liminales en el ámbito educativo permite reconocer la conformación compleja de interrelaciones dinámicas que se construyen al interior de dichos espacios. El análisis intersticial educativo es una de las posibles formas de fragmentar y comprender la construcción de una cultura educativa. El concepto intersticial deriva del latín *interstitium* considerado como un pequeño espacio que une dos cuerpos o dos partes del mismo cuerpo; etimológicamente permite referenciar la posibilidad de un acercamiento a la relación que se establece entre aspectos, conceptos e interacciones que convergen en un tiempo y espacio.

Los espacios que se conforman en la interrelación e interacción de sujetos, propósitos, procesos, intenciones, objetivos, metas, intereses entre otros son los límites que permiten el análisis de la experiencia, de la práctica, de las relaciones y a su vez la oportunidad de generar propuestas y alternativas en el tratamiento de la cultura educativa que se conforma día a día. Afirma Bhabha (2013) que el ámbito intersticial es “un espacio y un tiempo de terceridad” (pág. 31), como tercer espacio, Bhabha hace referencia a Arendt quien denomina “el intangible en medio de, ‘algo del inter-est’, que se encuentra entre las personas y por tanto puede relacionarlas y unir las” (Bhabha, 2013, pág. 34)

Considero que la construcción de los espacios intersticiales es algo dado a través de las complejidades que significamos los seres humanos en medio de un entorno social, cultural, político, etc. En el entorno educativo, lo necesario está en la visibilización de tales intersticios para la comprensión del fenómeno educativo en la educación media superior; el análisis de estas situaciones intersticiales en las y los jóvenes permite reconocer, deconstruir y reconstruir los propósitos de la enseñanza en la educación media superior en pro de una educación equitativa, igualitaria y formadora de ciudadanos. Afirma Bhabha (2002) que “Estos espacios "entre-medio" [in-between) proveen el terreno para elaborar estrategias de identidad [selfhood) (singular o comunitaria) que inician nuevos signos de identidad, y sitios in-novadores de colaboración y cuestionamiento, en el acto de definir la idea misma de sociedad” (pág. 18).

Retomando el término de Bhabha in-between “entre-medio”, la juventud y la educación media superior se encuentran en ese espacio intersticial social y educativo, a los cuales no se les ha considerado como un espacio liminal que presente la posibilidad de cambio y transformación social y educativa. Sin embargo, el proceso de visibilización de los intersticios dentro y fuera del contexto escolar es el reto en mi carácter y posición de testigo.



## CAPÍTULO 3

### EL ANDAMIAJE TEÓRICO

En el presente capítulo se presenta el andamiaje teórico que emerge del acercamiento a las diversas problemáticas identificadas en la educación media superior y, en particular en el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México; así como, aquellas que se visibilizan con mayor frecuencia en el Plantel Tláhuac I, parto de la idea, ¿es necesario comprender y explicar las formas relacionales presentes entre los distintos actores que conforman a la comunidad escolar?

En primer lugar, considero de suma importancia mencionar que el concepto medular que me ayuda con la comprensión de los procesos de interacción, es la liminalidad, ya que me permite la identificación de los espacios relacionales entre la comunidad escolar y la construcción de una cultura escolar del plantel; así, se pueden identificar aquellos aspectos que permiten o no formas relacionales basadas en la alteridad y la reflexividad que han de evidenciar una cultura escolar en, desde, y para los derechos humanos; perspectiva que promueve la atención a problemáticas escolares binarias frecuentes de inclusión-exclusión, igualdad-desigualdad, que decantan en situaciones de violencia, abandono y deserción escolares. Material que permite consolidar el estudio de una cultura escolar particular del Plantel Tláhuac I del IEMS.

#### 3.1 Lo liminal y los intersticios

El presente estudio forma parte de un momento situado entre el inicio y la permanencia controlada de una pandemia que evidenció fortalezas y debilidades, presencias y ausencias en diversos ámbitos estructurales; entre las condiciones geopolíticas, sanitarias,

socioeconómicas, culturales e identitarias nos ha permitido cuestionar ¿qué lugar habitamos?, ¿cuál es el lugar que tenemos como sujetos?, ¿cómo nos identificamos?, ¿cómo nos reconocemos?, entre otras más que involucran al sujeto o a la colectividad que pertenecemos, a ello se refiere Turner (2013) al mencionar que la sociedad a la que pertenecemos es una “estructura de posiciones [...y la] liminaridad [es como] una situación interestructural” (p. 103). A su vez, Turner (2013) también hace un tratamiento en tanto la forma en que son abordados los espacios liminales al decir que “En cuanto miembros de la sociedad, la mayor parte de nosotros vemos sólo lo que esperamos ver, y lo que esperamos ver no es otra cosa que aquello para lo que estamos condicionados” (p. 105).

Siendo los intersticios posibilidades articuladoras dentro de la pluralidad de identidades, situaciones, condiciones, que atraviesan a los sujetos y desde donde se pueden observar, identificar, comprender y reconocer las diversidades que nos rodean.

Los intersticios no permiten un acceso al espacio liminal que se autoconstruye con las posiciones y disposiciones individuales y colectivas en pro del reconocimiento de una o varias alternativas de posibilidades, donde las diversidades se autodefinen y se autodeterminan según las condiciones intersticiales que las delimitan. Evitando, evidentemente, las posiciones binarias epistémicas y del ejercicio propio de las realidades; por tanto, un análisis desde el espacio liminal permite que los diversos factores sean tomados en cuenta, desde la comprensión y la reflexividad crítica, se puedan asumir posiciones políticas de lucha o resistencia frente a hechos marcados por la colonialidad, la eurocentralidad, las formas de violencias estructurales y culturales; considerando las alternativas para procesos decolonizadores en pro de una justicia social.

Siendo un par conceptual medular los intersticios y la liminalidad, ambos conceptos derivados de una propuesta de análisis elaborada por Homi Bhabha (2002), quien al hablar de la cultura hace uso de ambos; sin embargo, otros autores, como Heidegger y Turner ya habían hecho referencia de la importancia de los límites como una forma de identificar los orígenes, así como el lugar hasta dónde se puede llegar o desde dónde se puede iniciar. En cualquiera de los casos, la llegada o el inicio, los límites o también llamadas fronteras, han sido motivo de extensos análisis, pues hacen referencia al punto crucial de una situación o circunstancia, dadas en un tiempo y en un espacio determinados. Los espacios fronterizos también están asociados, en términos generales, como lugares comunes, de uno u otro lado de la frontera, que se establecen entre dos áreas, ya sea como una oportunidad de avanzar o con una posición de virar.

Los lugares fronterizos o limítrofes en una situación o condición permite tomar “el antes” y “el después” de algo, en pocas ocasiones se identifican los factores que influyen para marcar o llegar a ese punto; en cambio, al surgir el interés por saber cómo se llegó a ese punto es cuando interviene el análisis a través de los intersticios que permiten identificar aquellos aspectos que logran interconectarse, evidentemente en un momento y espacio determinados, pero que tienen la capacidad de identificar o crear un lugar nuevo: el espacio liminal.

De tal forma que un espacio liminal, desde su acepción de umbral, otorga la posibilidad de encuentros intersticiales que conforman la vida cotidiana escolar dentro del Plantel Tláhuac I. Los intersticios<sup>5</sup>, desde su acepción médica, hace referencia a la materia

---

<sup>5</sup> En algunos estudios semejantes, también se ha usado el término interseccionalidad. Entendido como una herramienta de análisis para la complejidad del mundo, de las personas y de las experiencias humanas. Sin embargo, el término ha sido mayoritariamente utilizado para estudios posfeministas que buscan erradicar posturas binarias con relación al género, la raza o la clase. N. de A. Cf Hill Collins & Bilge, 2016

que fluye y soporta diversas estructuras dentro de un mismo organismo; en similitud, se da por hecho que la cultura escolar fluye y ese es el punto relevante de este estudio, la posibilidad de visibilizar aquellos aspectos que están presentes en la conformación de la Cultura escolar del Plantel Tláhuac I. Por ello, los intersticios y la liminalidad son conceptos fundamentales para establecer los puntos de partida para la comprensión de la compleja vida escolar de la que formo parte y a la que pretendo comprender, ya que es una estructura social con un conjunto de espacios y personas liminales que se interrelacionan y construyen otros espacios tan o más liminales que los iniciales.

### **3.2 No es sólo empatía**

Los seres humanos somos seres sociales que requieren de los procesos de aprendizaje individuales y colectivos, es por ello, que, en diversos escenarios, tengamos la necesidad de comprender lo que sucede a nuestro alrededor. En los entornos educativos, la prioridad se sitúa en la comunidad estudiantil, ya que son los sujetos que están inmersos en el aprendizaje integral, tanto cognitivo como social; sin embargo, el resto de la comunidad escolar aporta, desde cada una de las áreas de desempeño laboral, una serie de actitudes que permiten otras formas dialogales y aprendizajes sociales. Por un lado, la comunidad docente desde la práctica muestra diversas formas de acción y relación, es por ello, que los procesos de socialización o empatía surgen con mayor facilidad entre algunos sujetos, ya sean docentes o estudiantes. Por otro lado, otro sector importante, es la comunidad administrativa y la directiva, de quienes depende que las y los jóvenes en formación establezcan formas relacionales con diferentes extractos jerarquizados estructuralmente, y con quienes, a través de servicios o autoridad, aprenderán formas relacionales replicables en otros entornos sociales.

La escuela es el lugar donde los sujetos aprendemos herramientas de socialización, a través de una formación axiológica constante que, puede o no, estar reforzada en espacios como la familia o el entorno vecinal. En la actualidad, mucho se ha insistido en la empatía cuando se trata de espacios de convivencia y bienestar social al considerar la importancia de la inclusión o la visibilización de las diversidades, la erradicación de formas de violencia, o la búsqueda de la igualdad, entre otros; la empatía ha mostrado un amplio camino que ha transitado de la estética a la ética, tal como se puede observar con “Theodor Lipps, que lo utilizó para aclarar la naturaleza de la experiencia estética, [...] Esta experiencia, así como el conocimiento de los otros yo, se daría, según Lipps, a través de un acto de imitación y de proyección” (Abbagnano, 2001, p. 396). A partir de esta idea, de los estadios de imitación y proyección, se hace la relación con la ética y se apela a la generación de vínculos emotivos entre los seres humanos con una forma de visibilizar y erradicar violencias.

Sin embargo, considero que la empatía no es suficiente para acciones sustantivas que evidencien cambios estructurales en el tratamiento de las problemáticas como la exclusión, la violencia o la desigualdad. Por ello, apelo a la alteridad que, desde su significado etimológico, *alteritas*, *-ātis*, derivado del *alter*, 'otro', podemos identificar que se sitúa en la existencia de una relación uno-otro, así la RAE, determina que se refiere a una: “Condición de ser otro” (RAE, 2018). En otros estudios también me permitió partir de una idea que tiene implícitos diferentes elementos como son: la disposición, naturaleza o capacidad del ser, el sujeto y la relación con el otro.

Así, considero a la alteridad desde la definición de Abbagnano (2001) “el ser otro, el colocarse o constituirse como otro” (p. 42); momento que sólo es posible sí el sujeto, desde su estado conciente, observa al ‘otro’, en tanto lo visibiliza. Según

Hegel, la alteridad acompaña al desarrollo dialéctico total de la Idea, ya que es inherente al momento negativo, que es intrínseco a este desarrollo [...] las determinaciones negativas de la Idea resultan a su vez algo determinado, o sea, ‘un ser otro’ de aquello mismo que niegan” (Abbagnano, 2001, p. 42)

En concordancia con Hegel, los seres humanos generamos Ideas constituidas en o desde cierta negatividad, que al relacionarse con el proceso de determinación somos capaces de identificar (nos) con aquello que se niega dentro de la determinación misma. Es así, como los seres humanos tenemos la capacidad de discernir si observamos o negamos aquellos aspectos que nos evidencian con los ‘otros’.

Por otro lado, si se recurre a otro tratamiento filosófico, Lévinas dice que es “la idea de lo Infinito en nosotros” (Lévinas 2006 en Quesada, 2011, pág. 394); haciendo referencia a la presencia de un existir más allá de la propia conciencia, es decir, “la relación entre lo Infinito y el Mismo es una relación ética y la conciencia es una conciencia moral” (Quesada, 2011, pág. 395).<sup>6</sup>

En ambos autores, es posible hablar de una alteridad en la medida que la conciencia humana hace presente la importancia de las formas relacionales en función de las Ideas que concebimos o preconcebimos al establecer interacciones humanas. Dentro del entorno escolar, la empatía no es suficiente, ya que la comunidad académica, conformada por seres humanos, tiene la posibilidad de empatizar con algunas personas y con otras, no. Sin embargo, dentro del aula, las y los docentes, desde nuestro compromiso ético-educativo,

---

<sup>6</sup> La exploración de la alteridad en función del establecimiento de herramientas que permitan la construcción y reconstrucción del tejido social a través de procesos colaborativos en el entorno escolar se realizó como parte del dispositivo de intervención plasmado en mi tesis de Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos humanos y Cultura de paz. Véase (Sánchez Ramírez, 2019)

debemos trascender la simple empatía y trabajar con alteridad para cerrar las posibilidades del ejercicio docente basado en violencias estructurales que enraízan los procesos discriminatorios.

### 3.3 La Otredad es una cuestión ética

Hasta el momento, se ha planteado la posibilidad de identificar espacios liminales conformados por intersticios relacionados con lo humano y lo social; sin embargo, estos espacios que muestran la posibilidad de crear o reconstruir ambientes sociales basados en el bienestar, no son suficientes ante una alta demanda de erradicar injusticias. Por ello, la ética levinasiana apoya al cohesionar a la alteridad con los procesos relacionales mediante la visibilización de las violencias estructurales enraizadas en un sistema social que encuentra su reflejo en el sistema educativo.

Entonces al partir de la idea de la alteridad levinasiana, la presencia del ‘Otro’ en el ‘Yo’ es una presencia que se conforma como “relación entre libertades [...]; una relación con lo infinito que, a través del pensamiento, desborda el pensamiento y llega a ser relación personal” (Lévinas, 2006, como se citó en Quesada, 2011, pág. 397); partiendo de una precisión sobre la palabra ‘persona’ que tiene su origen en el latín y denota *máscara de actor*, la finalidad de que en la alteridad se habla de ‘persona’ también se hace referencia al rostro. Lévinas (2006) dice que el rostro es un modo de la alteridad, entendiendo esto como:

El Otro se me presenta, se me da, mediante el rostro. En el acto de presentarse, de darse, es como se constituye el rostro; en otras palabras: la modalidad actual en mí de la alteridad es el rostro [...] de suerte que el rostro es en la interioridad del sí mismo

y en la exterioridad respecto del Yo que lo recibe” (como se citó en Quesada, 2011, pág. 398).

Asimismo, la alteridad establece una relación de “inmediato” en este sentido ético, que se refiere al momento en que el ‘Otro’ se comunica a través de la palabra, de la llamada, de la interpelación, de la interacción. Así, todo acto de interacción acorde con los fines éticos tiene implícita una responsabilidad, en la cual el ‘Yo’ debe responder por el ‘Otro’, por su libertad y por ser sujeto de derecho; en diferentes dimensiones del sentido ético levinasiano, se menciona dicha relación, en la Metafísica, es en la otredad donde radica la comprensión del ser mismo; en la Individual, se sitúan la personalidad, el carácter y la identidad; y en la Ética, convergen todos permitiendo que los sujetos reconozcan al ‘Otro’ a través de la diferencia y la especificidad. En tanto, la “toma de conciencia de la alteridad del otro y de mi propia alteridad constitutiva, comienza un nuevo proyecto de relación interpersonal basado en el diálogo, el respeto, la tolerancia, y la aceptación de la diferencia –y no sólo de la semejanza-” (Fernández Guerrero, 2015, p. 425)

En este sentido, en el presente estudio, al hablar del “Otro” IEMS, se hace desde la perspectiva ética levinasiana que permite identificar al ‘Otro’ como cada uno de los sujetos que interactúan dentro de un espacio determinado y que establecen interrelaciones con otros sujetos generando espacios propios o colectivos liminales. Sin embargo, tal como lo afirma el propio Lévinas (2001) “la manifestación del Otro [*Autrui*] se produce en primer lugar de la misma manera en que se produce toda significación. El Otro [*Autrui*] está presente en un conjunto cultural y se ilumina por este conjunto como un texto por su contexto” (p.59). Por ello, al partir de espacios liminales habitados por sujetos capaces de responder desde la alteridad y reconocer las diversidades, la otredad, basada en las prácticas cotidianas y no en



la visión institucional que la autoridad educativa pretende estandarizar y validar mediante la normativa; Žižek (1997) habla del ‘Otro real’ como Otro fundamentalista que por definición es patriarcal, violento y “jamás es el Otro de la sabiduría etérea y de las costumbres encantadoras”. Por lo tanto, en estricto sentido ético el “Otro IEMS” es el rostro de la cultura dinámica escolar del IEMS.

### 3.4 Hablemos de cultura

La concatenación conceptual hasta el momento vislumbra la complejidad del análisis etnográfico que se realiza a la comunidad escolar del Plantel Tláhuac I del IEMS; sin embargo, es momento de precisar que hay más elementos que, intersticialmente se relacionan y establecen otros tipos relacionales que formar parte o no de los espacios liminales que se encuentran entre la comunidad. Por ello, es de suma importancia marcar la variedad de significados que tiene la palabra ‘Cultura’, misma que determina el enfoque *in situ* de la cultura escolar mencionada.

Parto de la síntesis que hace Geertz (1973) sobre el concepto de cultura de Clyde Kluckhohn, quien dice que la cultura es:

- 1) "el modo total de vida de un pueblo";
- 2) "el legado social que el individuo adquiere de su grupo";
- 3) "una manera de pensar, sentir y creer";
- 4) "una abstracción de la conducta";
- 5) "una teoría del antropólogo sobre la manera en que se conduce realmente un grupo de personas";
- 6) "un depósito de saber almacenado";
- 7) "una serie de orientaciones estandarizadas frente a problemas reiterados";
- 8) "conducta aprendida";
- 9) "un mecanismo de regulación normativo de la conducta";
- 10) "una serie de técnicas para adaptarse, tanto al ambiente exterior como a los otros hombres";
- 11) "un precipitado de historia" (p. 20).

Ante esta serie de posibles definiciones acerca de la cultura, podemos inclinarnos por aquella que pueda dar respuesta lo más sensible y precisa sobre lo que cada uno de nosotros podemos significar como Cultura; sin embargo, la amplitud significativa también permite la posibilidad subjetiva para la comprensión y el ejercicio crítico sobre el análisis de una cultura. De tal forma que, en el interior de cada una de las definiciones mencionadas podemos identificar algunos elementos que no llevarían a cuestionarlas, por ejemplo, la forma totalizadora, la adquisición, el depósito, la estandarización, la regulación y la conducta; nos llevan a una imposibilidad de reconocer las dinámicas sociales en las que interactúan los sujetos.

Por otro lado, Stenhouse (1997) habla de que “la cultura es una especie de denominador común mental. Un almacén compartido de ideas complejas alcanzadas entre las diferentes mentes” (p.81); en este sentido, entramos en el terreno del pensamiento, pero el mismo autor menciona que los sujetos somos “almacenes” de ideas, en este sentido, se podría asociar a la simple y llana ‘reproducción’ ideológica y, por lo tanto, se elimina la complejidad sociocultural.

Otro autor que plantea su propia definición de cultura es Morgan (2006) y la refiere como “*the pattern of development reflected in a society’s systems of knowledge, ideology, values, laws, and day to day ritual*” (p.116)<sup>7</sup>. Frente a esta definición se puede observar que Morgan complejiza su definición ante el uso de ‘modelo’ y ‘sistema’, en ambos vocablos se puede observar la necesidad de acotar el espacio de comprensión de la cultura, a través del

---

<sup>7</sup> T. de A. “los modelos de desarrollo reflejados en un sistema de sociedad compuesto de conocimientos, ideologías, valores y leyes en un ritual diario”

proceso cognitivo, de la ética y de las formas regulatorias; es decir, negar la posibilidad de una cultura dinámica.

A modo de plantear una postura frente a la definición de cultura, me sitúo desde la complejidad cultural que plantea Homi Bhabha (2002) al definir no sólo el vocablo de cultura sino la interrelación que establece con otros entes generando diversidades, diferencias y la identificación *per se*. “[...] la diversidad cultural es un objeto epistemológico (la cultura como objeto conocimiento empírico) mientras que la diferencia cultural es el proceso de enunciación de la cultura como ‘cognoscible’, autoritativa [*authoritative*] adecuada a la construcción de sistemas de identificación cultural” (p. 54).

Al partir de una posible definición de cultura, identificada como un conocimiento empírico, permite la interrelación cognitiva de procesos basados en la multifactorialidad, lo que permite que sea comprensible la diversidad cultural basada en una episteme que permite a los sujetos los procesos identitarios dinámicos. En un afán de concretar, el autor también establece la importancia que tiene el lenguaje como una forma de comunicación y significación cultural. “La cultura como ‘signo’ articula ese momento intermedio en que la norma del lenguaje como sistema semiótico- la diferencia lingüística, la arbitrariedad del signo- se convierte en una lucha por un derecho a significar histórico y ético” (Bhabha, 2013, pág. 114). El poder del lenguaje permite la posibilidad básica comunicativa de los sujetos y permite que la cultura sea flexible, líquida y con amplias posibilidades adaptativas, acordes con el tiempo y el espacio, fomentando discursos que tiene la capacidad de manifestar inconformidades y promover identidades.

### 3.5 ¿Y la violencia?

Últimamente, el término de “violencia” se ha tornado en un vocablo que sustantiva o adjetiva a la variedad de realidades que nos rodean; sin embargo, ninguna de las dos formas puede establecer la relación implícita en la interacción humana, ya que, en la mayoría de las veces, el término “violencia” hace referencia a un conflicto que no necesariamente tiene la intención de provocar un daño a partir del uso del poder. Entonces,

el término violencia se entiende como una parte de la relación que se establece a través de la interacción de dos o más individuos o grupos, con diferentes recursos de poder. Poder entendido como un elemento que se encuentra presente en casi todas las relaciones sociales, en las que se verifique la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad del otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece (Gómez Nasshiki , Zurita Rivera, & López Molina, 2013, pág. 29).

Los seres humanos ante el escenario actual, de forma convulsa y conflictiva, generalizamos a todos los actos de conflicto como actos de violencia. Sin embargo, al hablar de violencia se asume la interacción de un acto con la pretensión intensional de dañar y basada en relaciones de poder que legitiman las estructuras de desigualdad.

La actualidad es aún más compleja en los niveles de comprensión y al mismo tiempo, cada uno de los niveles que se develan ha comenzado a evidenciar aquellas formas de violencia que se encuentran normalizadas en los distintos contextos sociales, políticos, culturales que exhiben el arraigo de la violencia a través de la naturalización y continua justificación de actos violentos en pro de la paz. En este sentido, Galtung (1998) menciona una “cultura de violencia (heroica, patriótica, patriarcal, etc.) y una estructura que en sí

misma es violenta por ser demasiado represiva, explotadora o alienadora; demasiado dura o laxa para el bienestar de la gente” (p. 15).

En el mundo actual, cuando identificamos día a día expresiones hegemónicas, heteronormativas, homogeneizantes, patriarcales, coloniales, observamos los altos grados de violencia estructural que tanto han afectado a las relaciones interpersonales que, al parecer encuentran una cimentación en la superficialidad y la efimeridad; asimismo, han marcado a la humanidad dejándola con una serie de naturalizaciones y normalizaciones, basadas en diversas formas de violencia cultural y estructural.

En este contexto, hoy, la juventud en el nivel medio superior se encuentra en procesos formativos que manifiestan una conciencia hacia la humanidad pero que consideran que la creación del hábitat ya no es primordial. Priva el individualismo y la cultura del capitalismo que determina relaciones socioafectivas centradas en el poder adquisitivo, en la posición jerárquica en la que se ubican y a la que anhelan pertenecer; tal como lo enuncia Sahlins (2003) *“os valores de uso claramente servem às necessidades humanas por suas propriedades evidentes, ele deixou de lado as relações significativas entre homens e objetos, que são essenciais para compreender a produção em qualquer forma histórica”*.<sup>8</sup>

Es, entonces, una intervención necesaria en la concienciación de la juventud en pro del desarrollo de una alteridad, ya que los procesos comunitarios necesarios para la transformación del entorno dependen del tejido social y la promoción de una cultura basada en, para y desde el reconocimiento y de la participación en la construcción de una identidad, y a su vez, de una comunidad. La promoción de una perspectiva individualista continúa

---

<sup>8</sup> T. de A. “los valores comunes claramente sirven a las necesidades humanas por sus propiedades evidentes, ello deja de lado a las relaciones significativas entre hombres y objetos, que son esenciales para comprender la producción en cualquier forma histórica”. [Documento en E-book]

propagando el aislamiento y la invisibilización de los factores violentos intrínsecos que se han cimentado y enraizado en la sociedad actual. “En este sentido, la violencia institucional, denominada también violencia tranquila o violencia suave, es aquella que se lleva a cabo por un perpetrador que elude su responsabilidad en nombre del cumplimiento de las normas y leyes que marca la institución” (Gómez Nasshiki , Zurita Rivera, & López Molina, 2013, pág. 33).

En el entorno educativo, las prácticas escolares ayudan con la generación y reproducción de la jerarquización y la subordinación que legitiman las estructuras de desigualdad y discriminación. Contrarios a una formación integral que permita la emancipación de las y los estudiantes en entornos sociales de desventaja económica, social y cultural, condición la que se encuentran la mayoría de la población estudiantil del Plantel Tláhuac I.

### **Derechos Humanos En La Escuela<sup>9</sup>**

Los derechos humanos se consideran como la aspiración más elevada del hombre, fundamentada en la libertad, la justicia y la paz, y a su vez cimentadas en el reconocimiento de la dignidad intrínseca que tenemos todos los seres humanos en el mundo. Sin embargo, el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos, sobre todo por los Gobiernos, han originado diversos actos que atentan contra dicha aspiración al promover temores, miseria o barbarie, conductas que ultrajan la conciencia y el bienestar de la humanidad.

---

<sup>9</sup> El dispositivo de intervención basado en una propuesta de una Cultura de paz en la escuela fue tratado a partir de una educación basada en, desde, para los Derechos humanos y desarrollado en mi tesis de Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos humanos y Cultura de Paz. (Sánchez Ramírez, 2019) N. de A.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se han sumado tratados o acuerdos armonizados jurídicamente para regular y ejecutar las recomendaciones para los diferentes Estados; sin embargo, las anomalías y vejaciones siguen impidiendo que los seres humanos seamos sujetos de derecho.

En el contexto escolar, la educación en, desde y para los Derechos humanos es una alternativa positiva para visibilizar y atender, desde los diferentes sectores, la preocupación por transformar las prácticas anquilosadas que nos han llevado a la naturalización de la violencia, dejando de lado, en múltiples ocasiones, la dignidad, la libertad, la justicia y la paz. La educación en, desde y para los Derechos humanos planteada por la Comisión de Derechos Humanos de la Ciudad de México (2007) pretende “la transformación de la realidad, con la intención explícita de dignificar a las personas involucradas en cualquier proceso educativo” (pág. 15). *Conditio sine qua non* el entorno escolar potencia la reproducción de situaciones o acciones que vulneran los derechos de la comunidad estudiantil.

### **3.6 ¿Quiénes somos? identidad juvenil**

La atención a los derechos humanos ha propiciado que se visibilicen diversas formas de normalización de las violencias, en el entendido que se vulneran o se omiten; los sectores omitidos era la niñez y la adolescencia; sin embargo, se comenzó a observar a estos grupos. En el caso de la niñez, se consideraba que, desde una visión adultocéntrica, no contaban con la capacidad para expresar sus necesidades, vistas, en muchas ocasiones, como caprichos. Pero, en el caso de la juventud, la situación se tornó más compleja, ya que, en materia de derecho, no estaban considerados en ninguno de los dos sectores.

La juventud se encuentra en una condición liminal, ya que, los intereses y necesidades no son las de la niñez, pero parten de ella; tampoco, corresponden a las de los adultos, y van en camino hacia ellas, ante dicha situación Turner (2013) menciona que “La <<invisibilidad>> estructural de las personas liminares tiene un doble carácter. Ya no están clasificados y, al mismo tiempo, todavía no están clasificados” (p. 106). Condición que dejaba en una doble vulneración a la juventud mexicana, misma que, según las condiciones económicas, culturales, étnicas, identitarias, entre otras, sumaban una condición de transvulnerabilidad.

En atención al ejercicio de los derechos humanos y pro de acciones sustantivas, el Estado sumó a la juventud a la protección basada en el cuidado a través del Interés Superior de Niñas, Niños y Adolescentes, incorporado en 2011 a nivel constitucional, derivado de ello, se emite la Ley General de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), documento que establece normativa y jurídicamente a las niñas, los niños y los adolescentes “como titulares de derechos, con capacidad de goce de los mismos, de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2022, pág. 1)

Menciona Turner (2013) que “las personas liminares son casi siempre y en todas partes consideradas como contaminantes para aquellos que, por decirlo de alguna manera, no han sido <<vacunados>> contra ellas” (p. 108); es por ello, que la invisibilización de la juventud en materia de derechos, no sólo los exponía a diversas vejaciones y vulnerabilidades, sino que los dejaba sin la posibilidad de expresar aquellas necesidades acordes con el proceso de crecimiento, considerando en primer lugar el derecho a una identidad, explícitamente enunciado en la LGDNNA, en el Art. 13 numeral III, mismo que forma parte de 20 derechos fundamentales para sustentar y fundamentar la salvaguarda sobre



el interés superior mencionado. Por ello, para los fines del presente documento comienzo con “el término identidad para referirme principalmente a las figuraciones del yo en los mundos de acción relativamente más duraderas y culturalmente derivadas, que se producen en la práctica” (Holland et al, 1998 en Levison, 2002, p. 414).

Acorde con el tratamiento dado, actualmente la juventud como grupo liminal ha constituido para la sociedad y el Estado un grupo de atención prioritario; por ello considero que el concepto de identidad es esencial para la comprensión e identificación de las necesidades, así como para la implementación de acciones sustantivas en la salvaguarda de sus derechos. La construcción de una identidad desde los intersticios permite que cada una de las partes esenciales que conforman a los seres humanos, desde su individualidad y subjetividad hasta su pertenencia a la colectividad. Por tanto, afirma Bhabha (2002) que los intersticios posibilitan “la articulación social de la diferencia, desde la perspectiva de la minoría, es una compleja negociación en marcha que busca autorizar los híbridos culturales que emergen en momentos de transformación histórica” (p. 18).

La construcción, visibilización y reconocimiento de la diversidad identitaria permite en la sociedad un proceso de atención y transformación en pro de una cultura de paz basada en el reconocimiento de la diferencia; sin embargo, tal como lo afirma Wallerstein (1998) “la historia de las identidades está muy vinculada al poder cambiante y a las estructuras de clase en evolución de los Estados, así como a las líneas divisorias del moderno sistema mundial en su conjunto” (Díaz-Polanco, 2010, pág. 134). Como se podrá observar, la identidad en singular o plural, como en la actualidad se emplea, depende de las condiciones epistémicas y de todos los entornos sociales, culturales, políticos y económicos inmersos en las formas de pensamientos y en los intereses de cada sector.

### 3.7 Hablemos de justicia social

La constante lucha por el reconocimiento de las necesidades primordiales de cada sujeto y de cada sector social ha permitido que se evidencien, en materia de defensa de derechos, los huecos normativos y judiciales que aún no ha sido atendidos. El Estado, en apariencia, ha normado algunos, pero el proceso ejecutorio carece del proceso debido en materia de justicia. Por lo que, se supondría que “el respeto a la dignidad del ser humano supone que éste tenga acceso a una serie de servicios y satisfactores indispensables para una vida decorosa” (de la Barrera Solórzano, 2008, p. 153).

A partir de la promoción de la idea de una “vida decorosa”, el Estado tiene grandes deudas con la juventud, a pesar de abanderar un discurso en el que las y los jóvenes son prioridad, aún se encuentra en un proceso de “transformación de un Estado formalmente democrático en otro realmente sustantivo: transformando la democracia política en democracia social” (Levinson, 2007, p.92), aspecto que ha permitido, se implementen acciones sustantivas en beneficio de la juventud; sin embargo, nuestra democracia está en el amplio camino de la enunciación y escaso trazo de las acciones; esto lo podemos constatar en el Art. 58 numeral IX de la LGDNNNA que a la letra dice “Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos,” (p.29).

Tal como lo menciona, el Art. 58 que corresponde al Capítulo Décimo Primero, De la Educación, en el cual, se enuncia la participación activa y sustantiva del sector educativo; sin embargo, se pueden observar diferentes prácticas que, de forma moderada, violentan o vulneran los derechos de la juventud dentro de los espacios escolares, en muchas ocasiones

contrariando los propósitos de salvaguarda de la dignidad, del desarrollo, de la igualdad y del respeto, fundamentales para la potencialización de los sujetos en el entorno de participación. La corresponsabilidad entre los diferentes sitios de participación de la juventud hace explícita la intervención sustantiva del Estado, y a su vez, de cada uno de los sujetos que interactuamos con este grupo etario.

Por ello, para los fines de este estudio, considero importante lo que Geertz (1996) menciona respecto del entorno cultural al denotarlo como “el contexto simbólico significativo en el que se inscriben los acontecimientos humanos, de lo que se trata es de interpretar el sentido y el valor de las acciones simbólicas” (p. 26). De tal forma que, al hablar de justicia, en el contexto actual y desde el entorno escolar, se puede afirmar que la juventud tiene claridad sobre las injusticias y es partícipe de una variedad de posiciones políticas que manifiestan los intereses que la mueven.

Castoriadis (1997) dice que “los individuos socializados son fragmentos hablantes y caminantes de una sociedad dada; y son fragmentos totales; es decir que encarnan -en parte efectivamente, parte potencialmente- el núcleo esencial de las instituciones y de las significaciones de su sociedad” (p. 3); así, considero que las y los jóvenes son la construcción individual y colectiva del Plantel Tláhuac I, siendo la comunidad estudiantil la que permita una construcción y reconocimiento de la cultura escolar, con sujetos políticos formados a partir de la reflexión personal, promoviendo el diálogo y la responsabilidad como sujetos-agentes-estudiantes.

Sin embargo, la deuda del Estado se potencia cuando se pretende una justicia educativa, considerando que ésta depende de la universalización de la educación, del incremento de espacios educativos o de los años de escolarización, sin considerar que la

demanda de la justicia educativa depende de la erradicación de los procesos de exclusión, discriminación y desigualdad que se promueven a través del sistema escolar. La justicia educativa le debe más y más a la juventud cada vez que se reproducen las injusticias sociales al interior de los espacios escolares y se violentan de forma frecuente los derechos de la juventud a través de la visión adultocéntrica y heteronormativa.

## **Nuestra Cultura Escolar Es Única**

El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, organismo descentralizado, corresponde al Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México y, por lo tanto, proporciona educación laica y gratuita en los términos de la educación pública. Siendo, una entidad educativa subvencionada por el Estado responde a las políticas educativas que la Ciudad de México establecen para el sector educativo local, en la actualidad armonizado con el poder federal.

La condición de escuela pública permea en las formas relacionales de los sujetos en tanto, las y los estudiantes saben que se salvaguarda el derecho a la educación y, las y los docentes debemos tener presentes los derechos de la juventud; sin embargo, como ya se ha mostrado con antelación, los contextos educativos son complejos, y suman, otro aspecto a las interseccionalidades presentes, a partir de la política educativa, en la que “las escuelas públicas en el Estado-nación capitalista servían ampliamente para reproducir en statu quo y para socializar a los alumnos a fin de que aceptaran sus lugares designados en la jerarquía político-económica existente” (Levinson, 2002, p.390).

De tal forma, en el IEMS como en otras escuelas de nivel medio superior públicas tienen “un papel crucial en la formación de la identidad nacional y en la legitimación popular

del estado mexicano” (Levinson, 2002, p. 398). Aspectos que como se han mostrado dependen de una multifactorialidad individual, social y cultural, que determinan “los significados y las disposiciones que los alumnos traen consigo a la escuela son reforzados, alterados o reconfigurados mediante una compleja interacción con las estructuras de la escuela y las prácticas de los maestros” (Davidson, 1996, citado en Levinson, 2002, p. 394).

Entre los propósitos educativos del IEMS está la transformación del entorno social, cultural y familiar en el que se desarrollan las y los estudiantes; sin embargo, el camino propuesto es más complejo de lo que una propuesta educativa puede plasmar en los documentos oficiales. A la práctica docente se suman las políticas educativas, las pluralidades identitarias, los aspectos geopolíticos, sociales, culturales, económicos y las diversidades planteadas convergen en la construcción de una cultura escolar muy particular y que posiblemente, se refleje en otros entornos educativos pero que cada uno tendrá su particularidad. Sin embargo, en definitiva, la construcción de los espacios liminales en el contexto del Plantel Tláhuac pondrá en tela de juicio el carácter hegemónico de la educación media superior, entendiéndolo como “un proceso cultural de dominación en el que las ideas y los símbolos -en pocas palabras, las ideologías prácticas- se utilizan para vincular las formas dominantes y subordinadas de conciencia en un orden social aparentemente legítimo” (Levinson, 2002, p. 418). Si la comunidad escolar del Plantel Tláhuac I del IEMS tiene la capacidad de romper con esta estructura anquilosada, será capaz de revertir prácticas nocivas para la conformación de una comunidad basada en la democratización del entorno educativo de la juventud.

Hasta el momento, como se ha mostrado, definir el concepto de cultura es complejo en sí mismo; tratar de definir la cultura escolar de una comunidad es aún más compleja; sin

embargo, es indispensable debido a la imperiosa necesidad de encontrar una forma de comprender dicho fenómeno, a pesar de lo imposible que resulta detener y fijar procesos humanos y sociales, tanto individuales como colectivos. Por ello, tratar de comprenderlos es reconocer las diversidades que conforman a la cultura.

### **3.8 Cultura híbrida**

Los procesos de intersticialidad son amplios y a la vez permiten delimitar aquellos aspectos que interactúan para abrir posibilidades en la comprensión de un fenómeno. Así, en el proceso relacional entre los sujetos, la identidad y la cultura podemos identificar que están cargados de una fuerte subjetividad que dependerá de la interpretación, de las condiciones sociales, políticas, económicas, geográficas, entre otras; denotando cómo un fenómeno se puede complejizar.

Desde este supuesto, la cultura escolar no deja de ser compleja y ésta dependerá de la interrelación e interacción de los sujetos que la conforman; así, para comprender la cultura escolar del Plantel Tláhuac I, es indispensable “la necesidad de pensar más allá de las narrativas de las subjetividades originarias e iniciales, y concentrarse en esos momentos o procesos que se producen en la articulación de las diferencias culturales” (Bhabha, 2002, p. 18). Es justo la articulación multifactorial la que permite la creación de los intersticios, conjunto de cruces que constituyen puntos de análisis y, a su vez los espacios liminales que proporcionan la comprensión de los hechos o sucesos que caracterizan a la comunidad escolar.

Ante estas posibilidades de manipulación cultural, Bhabha (2013) hace el reconocimiento de la conformación de identidades híbridas definiéndolas como un “proceso de hibridación cultural que desplazan, resignifican y desfiguran las historias y tradiciones

estables que los preceden para establecer nuevas formas de autoridad” (p. 13). De tal forma, que los intersticios permiten las formas de hibridación a través del desarrollo de las interacciones sociales; siendo esta la antesala de la conformación cultural del entorno escolar, lugar en el que confluyen las diversidades presentadas y se construyen otras. Con base en lo planteado hasta el momento, la articulación social y el reconocimiento a las diversidades es donde se encuentran los espacios de nueva creación, donde la humanidad inicia el proceso de transformación, dando paso a los espacios liminales

*-in-between-*, entre-medio de las designaciones de identidad, se torna el proceso de la interacción simbólica, el tejido conectivo que construye la diferencia entre lo alto y lo bajo, entre negro y blanco. El movimiento de la escalera, el movimiento temporal y el desplazamiento que permite, impide que las identidades en los extremos se fijen en polaridades primordiales. Este pasaje intersticial entre identificaciones fijas abre la posibilidad de una hibridez cultural que mantiene la diferencia sin una jerarquía supuesta o impuesta (Bhabha, 2002, p. 20).

Por ello, es en la identificación de los espacios *in-between* donde se sitúa todo el presente estudio, donde se establecen las dinámicas de interacción e interrelación dentro del entorno educativo; el “tercer espacio” es el lugar de creación de alternativas o de posibilidades, donde los sujetos identifican sus diversidades y es posible la construcción de algo diferente, es el sitio que la comunidad escolar de Tláhuac I necesita encontrar para avanzar.

Ante, la gama de posibilidades en la construcción de espacios liminales, también se encuentra latente la pertenencia de los sujetos a distintos grupos, por lo que, se podría decir que la construcción de una cultura desde la liminalidad es “una especie de denominador

común mental, un almacén compartido de ideas complejas alcanzados entre las distintas mentes” (Stenhouse, 1997, p. 81). Lo que trasciende ante cualquier comprensión del entorno, ya que una cultura basada en la complejidad de las ideas es igual o más difícil de estandarizar que aquella que se trata de comprender desde la multifactorialidad.

Si el intento de fijar una identidad híbrida es enrevesado a partir de la multiplicidad de aspectos que rodean y conforman al ser humano; resulta trascendental mencionar la relación con la teoría de las culturas híbridas en las que, García Canclini (2001) afirma que “contribuyen a identificar y explicar múltiples alianzas fecundas: por ejemplo, del imaginario precolombino con el novohispano de los colonizadores y luego con el de las industrias culturales” (pág. 16). De tal forma que, sujetos, identidades y culturas pueden hibridarse y trascender diferentes planos relacionales e intersticiales; por tanto, ser agentes de una variedad de planos liminales.

### **3.9 El espacio liminal en el entorno escolar**

Al plantear los conceptos anteriores que denotan la complejidad en el análisis de los grupos sociales, simplemente partiendo de la posibilidad infinita en la construcción de redes sociales que se establecen por intereses afines, por compartir un tiempo y espacios determinados, por las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales, etc. que agrupan, unen o interrelacionan a sujetos o colectividades, se puede visualizar la dificultad implícita en el análisis de la comunidad escolar dentro de un espacio educativo determinado.

Se plantean algunos conceptos complementarios que permitirán el enfoque hacia el contexto escolar, considerando las relaciones intersticiales y la posibilidad espacial de la “terceridad” liminal. Retomo el término de Bhabha *in-between* “*entre-medio*”, la juventud y la educación media superior se encuentran en ese espacio intersticial social y educativo, a los



cuales desde la política educativa nacional no se les ha considerado como un espacio liminal que presente la posibilidad de cambio y transformación. Así, Stenhouse (1997) plantea que:

los docentes y la propia institución escolar se encuentran ante el reto de construir otro marco intercultural más amplio y flexible que permita la integración de valores, ideas, tradiciones, costumbres y aspiraciones que asuman la diversidad, la pluralidad, la reflexión crítica, la tolerancia tanto como exigencia de elaborar la propia identidad individual y grupal (pág.23)

A partir de la construcción de instituciones y docentes agenciales, es que el planteamiento central está en la identificación de los espacios liminales que permiten hablar, apropiarse y significar conceptos como Bhabha (2013) propone con el concepto de “tercer espacio”, en el cual “es comenzar a entender que pensar y escribir son actos de traducción [...] el tercer espacio es impensable fuera de la localidad de la traducción cultural” (pág. 80).

Al hablar de dicha traducción cultural que se basa, en la comprensión de la cultura desde la cultura misma, así como, del sujeto desde la conformación de éste; Foucault ya mencionaba que:

nuestra propia identidad y la de cualquier individuo o grupo es una concreción contingente cuyo proceso de construcción puede analizarse y comprenderse a la luz de los múltiples influjos recibidos y de las complejas interacciones en que se han desarrollado. Es decir, a través de un proceso de deconstrucción (citado en Stenhouse, 1997, p. 15).

A su vez, Bruner (1997) menciona que “asumir la exigencia de un proceso de construcción compartido, la adopción de acuerdos, el intercambio de pareceres e intereses y

la búsqueda de representaciones y valores comunes que permitan prácticas y procedimientos consensuados” (citado en Stenhouse, 1997, p. 19). Considero que, las posibilidades de identificar, encontrar, construir y utilizar espacios liminales en entornos académicos permiten la sensibilización de los actores educativos frente a la complejidad que implica la comprensión de la pluralidad de realidades. Con ello, desde distintos enfoques, perspectivas y teorías se puede acceder a las posibilidades de entorno educativo basado en la justicia.

### **3.10 Las culturas juveniles y la cultura escolar**

Hablar de una cultura estudiantil que está conformada dentro de la escuela como una institución y como un espacio simbólico, que representa las formas expresivas de las diversas culturas juveniles. Levinson (2012) menciona tres percepciones acerca de la cultura juvenil como “portadora e innovadora de las nuevas pautas culturales del milenio; para otros, es tanto causa como efecto de la desintegración social, o bien representa la decadencia de nuestra llamada civilización” (p. 87). De las tres acepciones dadas, en lo personal considero que la primera otorga posibilidades liminales para la construcción del espacio escolar desde la perspectiva de las y los estudiantes; las otras dos, parten de la visión adultocéntrica que señala a las juventudes como sujetos sin aporte social y, en algunos casos, incluso con la estigmatización de desintegración o la decadencia de la sociedad, denotando una “preocupación por ‘la pérdida de valores’ tradicionales, y esta inquietud seguramente tiene fuertes raíces conservadoras, de sectores sociales que tal vez aspiren a recuperar una situación jerárquica y en cierto sentido autoritaria” (Levinson, 2012, p. 96)

La juventud es un conjunto de sujetos dispuestos a encontrar los espacios liminales, donde identifican a “la cultura como ‘signo’ [que] articula ese momento intermedio en que la norma del lenguaje como sistema semiótico -la diferencia lingüística, la arbitrariedad del

signo- se convierte en una lucha por un derecho a significar histórico y ético” (Bhabha, 2013, p. 114). Por ello, la complejidad al definir que el “tercer espacio es un desafío a los límites del yo en el acto de abarcar lo que resulta liminar de la experiencia histórica, y de la representación cultural, de otros pueblos, lenguajes y textos” (Bhabha, 2013, p. 87). Los desafíos están presentes y latentes a cada momento, bajo cualquier circunstancia y ante cualquier situación.

Lo mismo es en tanto construcción de un “espacio intercultural de enunciación, en la intersección de distintos lenguajes en pugna por la autoridad, se abre por medio del proceso del diálogo un espacio de traducción que sirve como lugar de negociación” (Bhabha, 2013, p. 81). Siendo la conformación del espacio liminal “ese momento intersticial que se produce a través de la negociación de la contradicción y la ambivalencia, como el lugar del testigo - el trabajo de atestiguar- que produce una conmoción en la conciencia de justicia” (Bhabha, 2013, p. 31).

De tal forma que, la construcción de los espacios liminales escolares dependerá de “este ‘tercer espacio’ significativo, que se ubica entre los intersticios de la agencia y la identidad, es lo que Arendt denomina el “intangible en medio de, ‘algo del *inter-est*, que se encuentra entre las personas y por lo tanto puede relacionarlas y unir las” (Arendt 2003; Bhabha, 2013, p. 34). Relación que se establece desde la alteridad como la incitación “a un movimiento de un lado a otro, que une la interioridad del yo hacia el rostro del mundo, al tiempo que transforma la realidad externa en una reacción íntima con uno mismo y con los demás” (Bhabha, 2013, p. 44)

Al partir de la idea que en el entorno escolar coexisten una pluralidad de culturas juveniles entre la comunidad estudiantil; también cabe señalar, que al interactuar cada una

de ellas, a través de la presencia de los sujetos dentro de un mismo espacio áulico, académico, deportivo, cultural o de esparcimiento, se generará a su vez un ápice de cultura escolar que, dentro de su carácter efímero, también cimentará posibles espacios o formas relacionales que trascienden.

Los aspectos limítrofes que generan intersticios, en algunas ocasiones, conflictos derivados de la transformación de la subjetividad de la juventud en formación; por ejemplo, Levinson (2002), plantea una situación en la que

los estudiantes llevan al hogar ideas y aspiraciones forjadas a través de la cultura de compañeros y de la escuela, así que pueden originarse luchas por los derechos y obligaciones de la familia. Con frecuencia, estas luchas ocurren por decisiones como abandonar la escuela o seguir estudiando, así como por continuar estudios profesionales o vocacionales (p. 405).

Cuando ello sucede, el espacio liminal escolar se construyó y transformó a los sujetos involucrados; sin embargo, los usos y costumbres de la comunidad externa se ven alterado y sometidos a juicios, tal vez, y sólo tal vez, la función social se ha cumplido pese al origen del conflicto.

### **3.11 La cultura docente como cultura híbrida**

La identificación de los espacios liminales en el Plantel Tláhuac I del IEMS ha resultado un reto epistémico y de ontológico, partiendo de la idea que la comunidad educativa es plural, diversa y compleja; por ello, es que cada uno de los actores tiene su espacio de expresión. Sin embargo, para los fines del andamiaje teórico, sólo se consideran básicos a dos sectores: académico y estudiantil, en el entendido que son los grupos que permiten

organizar algunas de las relaciones intersticiales y posibilitan la construcción de espacios liminales con el resto de la comunidad escolar.

Para la construcción de la cultura docente, es preciso señalar que, ésta se interrelaciona con otras formas culturales. Por ello, rescato a Waller (1932) quien afirma que:

las culturas de los profesores y las relaciones entre ellos están entre los aspectos más destacados de su vida y trabajo, desde el punto de vista educativo. Constituyen un contexto vital para el desarrollo del profesor y para su forma de enseñar. Lo que sucede en el interior del aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ella. (citado en Hargreaves, 2005, p. 190)

A partir de lo planteado, se pueden señalar diversos aspectos, el o la docente en su cultura se encuentran emociones, actitudes, valores, creencias, hábitos, usos, costumbres, que determinan las formas relacionales que establecen con otros sujetos de su gremio, ya sea en pequeños grupos o de forma comunitaria, siendo el primer intersticio presente entre los distintos integrantes de la comunidad académica del Plantel Tláhuac I. De ello, también dependerá las distintas formas organizacionales de las que es partícipe o no, estableciendo así otra forma intersticial dentro de la comunidad docente.

A esta idea sumo a García Canclini (2001) con relación a la hibridación quien la define como “procesos socioculturales en los que estructuras y prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas.” (pág. 14). Al enunciar una cultura híbrida, bajo la definición de García Canclini, se puede afirmar que, las y los docentes somos un conjunto de sujetos con una amplia variabilidad de identidades conformadas por los contextos personales, laborales, académicos,

familiares, entre otros que nos permite construir una identidad única, y, por tanto, reconocer la heterogeneidad basada en las hibridaciones.

Con base, en los supuestos que la subjetividad de cada docente permita o no establecer diversidad de formas relacionales y de asociación, la comunidad docente se encuentra inmersa en la construcción de una cultura dentro del plano normativo, que se rige por los Lineamientos Generales de Convivencia, el Código de Conducta del IEMS y el Código de Ética de la Administración Pública de la Ciudad de México, los dos últimos publicados en el portal de la Institución, y el primero, sólo contamos con él, aquellos docentes que ingresamos antes del 2008<sup>10</sup>. En su mayoría, el manejo del Marco normativo que involucra a las y los docentes, se hace de conocimiento con un carácter punitivo, tal es el caso actual de la Dirección de Asuntos Académicos que, a través de la Subdirección de Coordinación, sólo el primero en funciones, quienes de forma descontextualizada extraen Artículos de la Normativa y los envían para el conocimiento de la plantilla docente, haciendo énfasis en las formas de sanción.

Las formas relacionales intersticiales que se establecen entre la comunidad docente y la estructura administrativa han estado cimentadas por propósitos políticos determinando las formas organizacionales. En el caso del Plantel Tláhuac I, han pasado cuatro administraciones, algunas conscientes del poder que tienen y la ejecución de éste ha evidenciado formas relacionales entre los integrantes de la comunidad académica y con otros sectores, en algunas ocasiones afortunadas y en otras divisorias completamente. En palabras

---

<sup>10</sup> La administración educativa central del Instituto de Educación Media Superior de Ciudad de México ha mostrado, diversas omisiones administrativas y de interés común, como son: la publicación de la Normativa que rige a la institución, la ausencia de comunicación y difusión en la toma de decisiones unilaterales que afectan a los derechos laborales, la exclusión de las representaciones sindicales en la negociación de acuerdos laborales, entre otros. N. de A.

de Hargreaves (2005) desde la perspectiva de la micropolítica “la colaboración y la colegialidad se derivan del ejercicio del poder de administradores, conscientes de su control, en la organización” (p. 216)

Con base en el supuesto que, la administración tenga la conciencia de los impactos que tienen en las formas relacionales de la comunidad académica, y desde una perspectiva cultural, proyectarían que “las culturas de colaboración expresan y surgen de un proceso de consenso cuya construcción facilita una gestión educativa benevolente y diestra” (Hargreaves, 2005, p. 220). Sin embargo, en pocas ocasiones, la directiva de los planteles del IEMS, considera ésta como una opción, una posibilidad de trabajo desde el espacio liminal. Siendo consecuente con lo que plantea Shulman (1989) quien afirma que “la colegialidad y la colaboración también son precisas para asegurar que los profesores se benefician de sus experiencias y continúan progresando durante su actividad profesional (citado en Hargreaves, 2005, p. 211)

Un espacio liminal entre la plantilla docente y la administración escolar se puede construir con base en el reconocimiento de la importancia del trabajo colaborativo y del fomento académico de una cultura escolar de colaboración, ya que, entre los académicos pueden desarrollar trabajo conjunto basado en la aplicabilidad de los principios de la deontología docente tratando de encontrar las mejores alternativas en la búsqueda continua del trabajo académico. Afirma Hargreaves (2005) que “un modelo de colaboración del profesorado más voluntario y orientado al desarrollo podría construir con mayor eficacia sobre la libertad de los juicios que los maestros efectúan en los distintos contextos de su trabajo” (p. 233).

En concordancia con los planteamientos del espacio liminal, los sujetos-agentes-docentes requieren de disponibilidad, reflexividad, alteridad, ética del reconocimiento, agencia, responsabilidad, compromiso, apertura ideológica, iniciativa, y, sobre todo, tener la capacidad de mirarnos y escucharnos, así como poder mirar y escuchar a las y los demás. Por ello, la docencia, también es un conjunto de intereses de los profesores tanto individuales como colectivos que pueden identificarse en tres tipos:

1) creados, relacionados con las condiciones de trabajo, los recursos de la escuela y su control, los horarios de clase, el tiempo libre, los materiales, las asignaciones por alumno, las ayudas y subvenciones, los nombramientos y sus especialidades, el uso de oficinas y aulas -que crea conflicto entre personas y grupos sobre todo al contar con recursos limitativos-;

2) ideológicos, vinculados a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica, la práctica de organización, la disputa es de carácter práctico con alguna posición política o filosófica y;

3) personales, que se fundamentan en el “yo” para referirse a un sentido de identidad o a la que aspira, siendo la persona que cree o quiere ser. (basadas en Ball, 1994, p.13)

De tal forma que, la conformación de los espacios liminales, dependerán de las y los docentes y del conjunto de factores que se interrelacionan siendo los más importantes:

la imagen de enseñanza que se formaron los profesores cuando ellos mismos eran alumnos; segundo, las orientaciones cognitivas y adhesiones ideológica que incorporaron a su formación en el curso de la enseñanza profesional que recibieron; y tercero, el conjunto de experiencias que tuvieron los profesores cuando se



enfrentaron con las exigencias prácticas de su labor.” (Sharp y Green, 1975, citado en Ball, 1994, p.11)

Como se observa, la cultura docente adquiere matices igualmente complejos, a las identificadas en las culturas juveniles, por ello, el hablar de una cultura escolar propia del Plantel Tláhuac I, también habla de las formas relacionales que interactúan en procesos de translación y rotación de cada uno de los factores intersticiales presentes en cada una de las situaciones presentes entre dos o más docentes. Un proceso altamente complejo, que es posible traducirlo, mediante el uso del lenguaje oral y corporal, aprendido en diversos contextos y, sobre todo, en el espacio escolar.

### **3.12 Organización escolar y cultura híbrida**

A partir de la conformación de los espacios liminales, en el caso de la autoridad educativa, me apoyo en Ball (1994) quien identifica que “los límites que imponen a la concepción de las organizaciones realmente descartan la posibilidad de considerar formas alternativas de organización” (p. 6). Desde esta perspectiva, la complejidad de análisis de las formas relacionales en el entorno educativo se presenta de formas complejas e intersubjetivas; el ello en algunos momentos se hace presente lo que Hoyle (1982) llama “lado oscuro de la vida organizativa”, haciendo referencia a la comprensión de la micropolítica de la vida escolar (citado en Ball, 1994, p.7)

Sin embargo, no resulta tan sencillo como aparenta, ya se mencionaba con antelación, las y los docentes son sujetos con historias personales, con experiencias de vida social, familiar y académicas, con entornos formativos diferenciados, con habilidades, aptitudes y actitudes variadas, mismas que convergen en la conformación de una identidad individual y colectiva, a través de las que establecen formas y mecanismos relacionales complejos. Desde

ahí, las y los docentes entramos al espacio escolar e interactuamos con otras subjetividades igual de complejas como cada docente; por lo que, cada interrelación intersticial nos permite o limita la capacidad de comunicación, organización e interacción.

En el contexto educativo, las y los docentes podemos acceder a tres principales formas de organización, según los supuestos de Collins (1975), una jerárquica, en la que los sujetos dependemos de los propósitos comerciales, de la capacidad de producción, o bien, de la estructura burocrática; otra, controlada por miembros, que depende de la capacidad organizativa de un colectivo como lo son los partidos políticos o las asociaciones sindicales; por último, las comunidades profesionales, en las que los sujetos se identifican a partir de la profesión específica en que se desarrolla (referido en Ball, 1994, p. 8). Para la comunidad profesional docente, Collins (1975) considera “que ofrece principalmente habilidades organizativas y rituales: éstas son importantes para que los miembros de la sociedad sepan en qué medida los profesores han logrado promover sus intereses haciendo de la escuela una parte importante de sus carreras” (citado en Ball, 1994, p. 8). En concordancia con la autora, ya que las y los docentes, en la mayoría de las ocasiones requerimos de un “pulso orientador” que nos permita identificar los logros y aciertos en contextos muy concretos, y es sólo a través de las posibles formas organizativas en las que convergemos en donde se visibilizan las habilidades con las que contamos.

Sin embargo, como parte de las habilidades organizativas mencionadas, también se requiere que la comunidad académica logre consensos a partir de las áreas de formación y del establecimiento de metas y propósitos académicos. De ahí, que las y los docentes podamos organizarnos a partir de las áreas de formación a las que pertenecemos; para ello, Ball (1994) hace referencia a que “las propias experiencias de los profesores, su aprendizaje

como profesores, y más específicamente su socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, todo, pues, contribuye a la diversidad de metas” (p. 10). Es así como, las interrelaciones de la comunidad docente pueden ser altamente complejas y enriquecedoras o esencializadas y simplificadas para fines prácticos y estandarizados dentro del sistema educativo.

Asimismo, se plantea que las expectativas y exigencias sobre los centros educativos y las y los docentes imprimen nuevas dificultades en el planteamiento, desarrollo y priorización de las metas acordes a las necesidades inmediatas de la comunidad escolar. Dichas dificultades son altamente visibilizadas y extrapoladas en los contextos de los posibles mecanismos de evaluación estandarizados, o en algunos casos, utilizados con fines punitivos en las instituciones educativas.

Ante el contexto en el que las instituciones educativas se encuentran inmersas, creando otras relaciones intersticiales, de fondo, también presentes las posiciones y posturas políticas de las y los docentes, mismas que están reflejadas a través de la ideología de la enseñanza que definen Sharp y Green (1975) como

Un conjunto coherente de creencias e ideas sobre las características de la enseñanza que se consideran esenciales. Una ideología de la enseñanza incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales y supuestos sobre la naturaleza del conocimiento y la naturaleza humana; esta última implica creencias sobre la motivación, el aprendizaje y la educabilidad. [...] La ideología se refiere a un conjunto más o menos coherente de ideas que se utilizan para justificar o explicar el propósito de una organización social (citado en Levinson 2002, p. 416).

Dicha ideología de la enseñanza se encuentra atravesada por las subjetividades de las y los docentes en el ejercicio de la práctica docente; por ello, otro espacio liminal es el que se forma en el ejercicio docente, directamente relacionado con la comunidad estudiantil y con la organización curricular institucional vigente, en el que se establecen algunas formas institucionalizadas y otras institucionalizantes, que determinan las formas interpersonales dadas entre la comunidad docente y la estudiantil.

### 3.12.1 La comunidad académica, una comunidad balcanizada y liminal

La comunidad docente del Plantel Tláhuac radica entre la frontera de la colegialidad y la balcanización, hay que explicar la distancia que hay entre una y otra, pero lo más importante es destacar la cultura orientada por el mérito (meritocracia e individualismo) que se contrapone a la cultura de grupo (colegialidad).

La administración educativa vigente, tanto en el nivel directivo como en los niveles de la subdirección de coordinación de plantel, ha propiciado un proceso de balcanización, óptimo para la toma de decisiones unilaterales y evitar las posibilidades de crecimiento tanto en lo colectivo como en lo individual. Por ello, considero necesario definir qué se entiende por balcanizar, para lo cual recurro a Hargreaves (2005):

La balcanización se caracteriza por los límites fuertes y duraderos que se establecen entre las distintas partes de la organización, por la identificación personal con los campos que definen esos límites y por las diferencias de poder entre unos campos y otros. Se trata de un modelo de organización que sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización de las materias y de su marginación de mentalidades más “prácticas”; modelo que restringe el aprendizaje profesional y el cambio

educativo dentro de las comunidades de profesores, y que perpetúa y expresa los conflictos y divisiones que han llegado a caracterizar la vida de las escuelas (p. 258).

Como parte de esta definición, se encuentran distintos aspectos a resaltar, la construcción de espacios limítrofes que establecen espacios dicotómicos de poca o escasa movilidad; determinan, en algunos casos, la individualidad de los sujetos o de los pequeños colectivos, que se han formado para la sobrevivencia dentro del espacio educativo, en los cuales se puede observar cierta capacidad de afrontar las dificultades propiciadas por la administración escolar y determinantes en las relaciones interpersonales de las y los docentes.

Por otro lado, se hace presente la influencia y determinación para el establecimiento de los posibles espacios liminales docentes, que permitan el reconocimiento, el acuerdo y la posibilidad de crecimiento de los sujetos partícipes del hecho educativo, directamente relacionado con proceso de enseñanza y aprendizaje. En cambio, se balcaniza desde la posición hegemónica que divide por áreas de conocimiento y que inmoviliza a las y los docentes ante las posibilidades de intercambio y de posibles interrelaciones como parte del *curriculum*; propiciando la estructuración balcanizada del conocimiento en las y los estudiantes en formación, de tal forma que se reproducen los patrones homogeneizadores que dañan a los sujetos e impiden el reconocimiento de las diversidades en las distintas forma relacionales tanto académicas como sociales.

La condición de balcanización actual ha enraizado la creencia que la comunidad docente es inmutable. Afirma Hargreaves (2005) que la balcanización “subestimaba y dejaba en la penumbra los propios intereses individuales de los profesores y su capacidad de cambio. Y provocaba graves riesgos de que los intentos iniciales de cambio no llegaran a término o se abandonaran” (p. 249). De acuerdo con el autor, la condición de balcanización en la

comunidad educativa se percibe desde la falta de apoyo tanto individual como en lo colectivo, menospreciando la capacidad agencial que tienen las y los docentes para analizar, proponer, transformar el espacio educativo, en colaboración con distintos integrantes de la comunidad educativa.

Como se podrá observar, la balcanización de una comunidad responde a fines y propósitos específicos consistentes en evitar que la colectividad trabaje en un solo conjunto, creando un espacio liminal colegiado, que fortalezca a cada individuo de la comunidad y con ello prevenir posibles desacuerdos o inconformidades. Sin embargo, la autoridad educativa prefiere “la balcanización [consistente] en subgrupos cuya existencia y miembros están claramente delimitados en el espacio, con límites bien definidos entre ellos” (Hargreaves, 2005, p. 237). Lo que permite, un mayor control basado en las dinámicas de poder que fragmentan todas las posibles formas relacionales, exigiendo el cumplimiento de las tareas académicas, pero, nunca se garantizara que las y los integrantes de la comunidad escolar, busquen, encuentren y utilicen todos los espacios disponibles para establecer los procesos de socialización que se requieren para la sobrevivencia dentro del espacio escolar.

### 3.12.2 La colegialidad y la cultura de grupo según la disciplina

La organización escolar cimentada en la jerarquización, tanto de las funciones como de las relaciones de poder, han generado que la comunicación colectiva docente no sea el vehículo de avance en los propósitos educativos. Esto se ve reflejado mediante una colegialidad artificial, en la que las administraciones tanto general como en plantel, sean

no sólo un simple ejemplo de insensibilidad personal de ciertos administradores, sino que es constitutiva de los sistemas sociopolíticos y administrativos que no respetan en absoluto su compromiso retórico con la potenciación del profesorado. Son sistemas

preparados para delegar en los docentes la responsabilidad colectiva y compartida de la implementación, mientras asumen la responsabilidad, cada vez más centralizada, del desarrollo e imposición de objetivos a través del curriculum y de las órdenes relativas a la evaluación. (Hargreaves, 2005, p. 234)

Como parte de la colegialidad artificial y la falta de respeto a la comunidad docente, también se pueden señalar éstos como otros intersticios que reflejan en la participación o no de la comunidad docente. Desde la autoridad escolar, está presente una sobre disposición del tiempo, en el que la comunidad docente, se encuentra “obligada” a acudir a las sesiones colegiadas que sólo se enfocan en la posibilidad de deslindar de la responsabilidad a la autoridad educativa y sobre cargar al profesorado, propiciando actitudes individualistas, según Lukes (1973) quien hace una diferencia entre individualismo e individualidad afirma que “el primero supone ‘la anarquía y la atomización social’. La segunda supone ‘la independencia y la realización personal’” (citado en Hargreaves, 2005, p. 204). Así, la autoridad educativa define las formas relacionales institucionales que genera dentro del espacio escolar entre los diferentes sectores que conformamos a la comunidad educativa; de ahí, que el Plantel Tláhuac I se encuentre en una condición balcanizada, aislando, separando o segregando a personas o grupos que no están de acuerdo con las formas directivas llevadas a cabo.

Los entornos educativos necesariamente requieren de la interrelación del proceso de enseñanza y aprendizaje, para ello, las partes involucradas están presentes docentes y estudiantes, sin embargo, con ambos no es suficiente, ya que se requiere de “aquello que se enseña o se aprende”. El *curriculum* educativo establece los planes de estudio, los criterios,

los fundamentos, la metodología y los programas que cumplimentan los aprendizajes esperados en la comunidad estudiantil.

En primer lugar, se menciona a la comunidad estudiantil, que le da “sentido a su experiencia en la escuela; a través de las interacciones con sus padres, maestros y compañeros, [y] construyen aspiraciones o identidades duraderas” (Levinson, 2002, p. 25). Desde esta perspectiva, las y los estudiantes constituyen un engranaje indispensable para la comunidad escolar, pues de cada una de las personas son partícipes de la construcción del espacio escolar.

Por otro lado, la visión institucional y la percepción adultocéntrica de algunos integrantes de la comunidad académica permite fijar metas que buscan “adaptar las «diferencias individuales» de los alumnos, subordinando los intereses individuales a los imperativos de la solidaridad, la cooperación y los llamados valores sociales” (Levinson, 2002, p. 52). Al considerar que, las necesidades de la juventud son las que, la institución y las y los docentes, consideramos pertinentes para su desarrollo. Sin embargo, la institución educativa tiene como objetivo “formar identidad nacional y, formar a personas capaces de desarrollar el país económicamente (ambas misiones, se puede decir, también son formas de control social)” (Levinson, 2012, p. 93).

La forma institucional en que se pueden concretar ambos objetivos es a través del *currículum*, en el que podemos identificar dos; uno prescriptivo o formal, que establece los aspectos formales y los conocimientos necesarios para la formación homogeneizada de las y los estudiantes, en el que se incluyen “los valores, las estrategias motivacionales y las metas, las imágenes de sí mismo, las relaciones con las autoridades y con los iguales, etc.” (Wilcox en Velasco, 2006, p.103). El otro, es el *currículum* oculto, que permite los aprendizaje



implícitos y no explícitos, es decir, “la transmisión de lo que está explícito en la cultura incluye un grupo de habilidades diferentes” (Wilcox en Velasco, 2006, p.103).

Cabe señalar que, las dos formas curriculares aportan de forma significativa en la formación de los sujetos y de la conformación de la cultura escolar. Afirma Bruner (1997) que “el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de los recursos culturales” (p. 24). Un amplio ejemplo lo plantea Rockwell (2018), quien, a través del recurso de la escritura analiza cómo se configura el espacio escolar desde una perspectiva histórico-cultural, en la que son visibles las diferentes temporalidades, “a) la larga duración, b) la continuidad relativa y c) la co-construcción cotidiana” (p. 176). La autora define cada uno de estos momentos relacionados con los procesos de aprendizaje a través del vehículo de la escritura, por ello, en el caso de la larga duración afirma, a través de la voz de Dominique Julia (1995), que “no existe una ‘cultura escolar’ única, como esfera impermeable a las tensiones y las contradicciones del mundo externo (p. 178); así, con la categoría de Agnes Heller, la continuidad relativa, asocia las diversas categorías de la historia, tanto la presentes ubicadas en el pasado como las presentes que permearan o retrocederán, mismas que permiten “apreciar la heterogeneidad real de las culturas escolares” (p. 180)

La última temporalidad, la co-construcción cotidiana, es la que adquiere mayor relevancia para los fines del presente análisis, ya que “la co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio” (Rockwell, 2018, p. 182). La co-construcción es el espacio liminal que se pretende formar con la triada estudiante-curriculum-docente, en el que prevalece que “sólo reconociendo esta heterogeneidad cultural de los ámbitos escolares reales

será posible establecer relaciones entre las variables del desarrollo humano y ciertas prácticas escolares específicas” (Rockwell, 2018, p.173)

La triada docente-curriculum-estudiante tiene la posibilidad de construir un espacio liminal de crecimiento para los sujetos que participan del hecho educativo; sin embargo, el proceso de enseñanza y aprendizaje requiere de más de dos voluntades y el intercambio preciso de la multifactorialidad que converge entre cada uno de los sujetos, a la par de que las condiciones socioculturales sean semejantes entre cada uno de los habitantes del espacio áulico.

## CAPÍTULO 4

### LA ETNOGRAFÍA, UNA POSIBILIDAD DE ESTUDIAR LA ALTERIDAD

#### EN EL IEMS

En el presente capítulo presento la ruta metodológica que me permitió acercarme al análisis de la comunidad escolar que conformamos el Plantel Tláhuac, del Instituto de Educación Media Superior como un todo, basada en la etnografía y “en su triple acepción de enfoque, método y texto” (Guber, 2001, p. 16). De tal forma que, el acercamiento al enfoque etnográfico lo realizó a partir de “una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como "actores", "agentes" o "sujetos sociales")” (Guber, 2011, p. 16), siendo la principal mirada de este estudio, la estudiantil que vive, convive y construye la cultura escolar.

El enfoque etnográfico permite la construcción una interpretación problematizada basada en una hermenéutica de los sujetos partícipes y la del sujeto investigador a través de la descripción (Geertz, Jacobson, Guber 2011) Es así como, la etnografía permite un acercamiento ecológico e integral a los fenómenos sociales, desde el estudio de una comunidad en las más alejadas tierras de un país hasta la comunidad escolar de un plantel situado en cualquier parte de una comunidad o ciudad. Por ello, el enfoque etnográfico es propicio para tratar de comprender las formas dinámicas de construcción del entorno escolar en el Plantel Tláhuac I del IEMS.

En el presente análisis los dos conceptos transversales son los intersticios y la liminalidad, ambos presentes en las formas relacionales de interés para la comprensión de las dinámicas que articulan a la cultura escolar. De tal forma que, el enfoque etnográfico permite

dimensionar a la comunidad de Tláhuac I como un fenómeno escolar variable, pluridiverso, multidimensional, interpersonal, además de institucional, normativo, laboral y académico. Desde esta compleja perspectiva es que “el Otro IEMS” constituye una comunidad basada en un entramado intersticial en el que se encuentran presentes, aunque no tan visibles, muchos posibles espacios liminales que permiten a la comunidad escolar construir-se y reconstruir-se constantemente.

De aquí, que el enfoque y la metodología etnográficos sean complementarios para el estudio de una realidad multifactorial que influye en el desarrollo formativo de los sujetos insertos en un contexto educativo. Por lo que, al incursionar en la etnografía me doy cuenta del universo de posibilidades que representa, a través del “conjunto de actividades que se suele designar como "trabajo de campo", y cuyo resultado se emplea como evidencia para la descripción” (Guber, 2011, p. 19); y por lo tanto, para la representación analítica de algunas problemáticas relacionadas con diferentes campos de conocimiento dentro de las ciencias sociales y las humanidades.

Me acerco a la etnografía con algunas primeras preguntas: ¿cómo es el IEMS? y ¿cómo la etnografía me ayudaría a estudiar el IEMS?, subrayando otras interrogantes ¿servirá de algo que yo quiera estudiar y entender al IEMS? o, ¿sí alguien estará interesado en entender al IEMS? o, ¿cómo estudiar los intersticios y las liminalidades del este sistema escolar? Y, recordé que Harry Wolcott se hacía una pregunta que también me retumbo cuando la leí “¿Cuál es exactamente el objetivo de realizar un estudio cuando nadie está interesado en escuchar resultados negativos?” (Wolcott, 2007, p. 290); con ello, me dí cuenta que estaba en una posición de predisposición a obtener resultados negativos; sin embargo las nuevas posibilidades metodológicas seguían latentes.

Ahora bien, sé que la etnografía me permite explorar caminos y tener la posibilidad de estudiar-nos, estudiar-los y auto estudiarme, al potenciarla como herramienta para comprender tanto a la comunidad y la cultura escolares, así como al sistema visto como un todo; del cual formo parte, y que también me interesa analizar, comprender y provocar el dialogo con otros integrantes de la comunidad escolar del IEMS. A través de la alteridad, decidí situarme desde la mirada de las y los estudiantes que estuvieron y están en las aulas, a quienes, en diferentes generaciones, durante casi 20 años, he influido en su formación académica, en sus relaciones escolares, académicas e incluso personales. Estudiar y analizar el IEMS desde la visión estudiantil, desde la variabilidad semestral, desde la transformación constante del entorno escolar, desde las aportaciones cotidianas de docentes, administrativos, autoridades e incluso de la institución misma.

El camino ha sido largo y con muchas sorpresas, confío que todo el análisis pueda ser un provocador de preguntas para más docentes; por ello, espero apoyar, a través de la etnografía, a trazar el camino para que formulen inquietudes y encuentren sus propias respuestas. De tal forma, que la etnografía permite -desde el campo de la investigación educativa- un acercamiento al fenómeno educativo para entender y comprender las formas relacionales dinámicas que intervienen en la construcción de una cultura escolar propia del IEMS, y aún más, propia de la cultura escolar del Plantel Tláhuac; es por ello que, la etnografía también significa una puerta metodológica para la transformación del ámbito escolar y para la autorreflexión docente, tan necesaria en el sentido de “transformación docente”.

Desde mi propia experiencia, he percibido como semestre a semestre, la comunidad escolar ha pasado por momentos de una cotidianidad con aparente calma y parsimonia, que

sólo denota que las dinámicas están cambiando y algo en las interacciones se está moviendo; sin embargo, en otras ocasiones, las dinámicas son tan abruptas e intempestivas que pareciera que una “batalla campal” se aproxima. Sumando a esta condición, tenemos grupos de estudiantes que actúan o no frente al clima que perciben, así como la influencia del entorno también ha determinado las dinámicas estudiantiles; un claro ejemplo se muestra con la emergencia sanitaria, antes las dificultades a las que nos enfrentábamos estaban identificadas en las carencias formativas del nivel educativo precedente, ahora, éstas han sido rebasadas por las condiciones socioafectivas que influyen en la disposición o no de aprender.

Desde la forma institucional, la directriz de atención ha sido remedial y de franca inmediatez, que no ayuda a la comunidad estudiantil a resolver o transformar los conflictos a los que se enfrenta, en consecuencia, la comunidad docente, tampoco identifica una intervención óptima en la atención a las problemáticas que nos enfrentamos como académicos. Desde la forma personal, cada docente confronta las problemáticas cotidianas con las herramientas psicosociales y educativas con las que cuenta, acertando o no, actúa; pero también hay docentes que omiten para evitar sentirse involucrados y en gran medida afectados. Ante ambas situaciones considero que la metodología etnográfica podría apoyar en la adquisición de herramientas para afrontar las dificultades del día a día escolar.

#### **4.1 El sistema de educación media superior como un todo**

La etnográfica como método de estudio de la educación media superior como un todo hace referencia, no sólo a un lugar de enunciación, al sitio, a un sistema escolar, a la cultura de un plantel del IEMS en particular. Hace referencia a un sistema escolar como un todo y sus partes, y representadas como el “Otro IEMS”, el cual es definido como el conjunto

construido con componentes integrados desde el nivel más alto de la jerarquía del sistema hasta el nivel microetnográfico de la comunidad escolar, que desde mi percepción como docente es dinámica. A través de la observación, la experiencia y la interpretación, procuro aproximarme a los distintos niveles para analizar las formas relacionales e intersticiales que son propias tanto del sistema como de la comunidad escolar del Plantel Tláhuac; un *in-between* (*relación entre el Otro y el Nuestro*<sup>11</sup>), que desde la perspectiva levinasiana, el “Otro IEMS” es un Otro construido desde la mirada de comunidad escolar, alterna a la perspectiva instituida por la normativa institucional.

El “Otro IEMS” alude a una población estudiantil con la misma condición educativa y bajo el supuesto que tiene la misma condición etaria y social, que tienen una vida cotidiana propia, una juventud que busca, tiene o espera una opción educativa que la apoye en la comprensión de su propio entorno y mejore su condición social, que le dé las herramientas para entender, enfrentar y transformar a las comunidades de las que participa. También, llama a las relaciones intersticiales entre los integrantes de la comunidad escolar, así como con las funciones que cada quien desempeña dentro del espacio institucional.

Este campo ofrece un marco de investigación educativa amplio que no sólo me permite identificar situaciones macro-etnográficas propias de las condiciones de desigualdad social, los fenómenos de exclusión, el surgimiento de nuevas identidades de las y los jóvenes, las fuerzas sociales que interactúan dentro del sistema y el contexto escolar; sino también, me permite estudiar los intersticios (el *in-between*), es decir, las interrelaciones que vehículan

---

<sup>11</sup> El concepto del Otro [Autrui] se desarrolla con mayor precisión en el apartado teórico, sin embargo, cabe señalar que, el Otro, está situado desde la postura que plantea Levinas a través de la construcción de un ente a partir de la alteridad que los sujetos elaboramos con base en las interacciones éticas con el entorno desde lo espiritual y racional hasta lo social y político. Véase Levinas, E. *La huella del otro*. N. de A.

las políticas y las prácticas educativas con las curriculares; así, como las formas relacionales construidas por cada uno de los intergrantes de la comunidad escolar; todos como seres copartícipes de la creación de los espacios liminales que conforman el *habitus* escolar.

Con la finalidad de identificar las relaciones liminales en el entorno educativo del Plantel Tláhuac I, me planteo una posibilidad de análisis situada en la significación intersticial que conforman la cultura escolar; por tanto, a través de la etnografía escolar pude plasmar el registro de los acontecimientos, relaciones e interacciones socio-escolares y documentar la realidad educativa del centro escolar en el que participo en la construcción relacional desde hace dos décadas.

A la par de la observación constante de los estudiantes a mi cargo, revisé nuevamente, los documentos institucionales que nos rigen, comenzando por la Propuesta Educativa, poniendo mayor atención a los propósitos educativos, plasmados como política educativa, más que una propuesta pedagógica, así, me dí a la tarea de regresar al Plan curricular, a los Lineamientos de Convivencia, a los Lineamientos de certificación, a la estructura organizacional académica del Instituto. A su vez, en la búsqueda de información que me permitiera acercarme a la investigación educativa deriva del IEMS, me encontré con documentos que plasman las modificaciones en materia juridico-organizacional y de la administración pública, material suficiente para comprender lo complejo del fenómeno institucional al que pertenezco.

#### **4.2 Etnografía, ¿para qué?**

La etnografía educativa se concibe como un método de análisis de los entornos sociales y educativos, que permite estudiar desde los usos y costumbres de una comunidad,



o bien, desde los comportamientos emergidos de los sujetos que conformamos a una comunidad escolar específica situada en un momento concreto, permitiendo que se lleve a cabo un posible análisis del entorno educativo, en tanto conformamos comunidades escolares determinadas por los contextos sociales, culturales, educativos, económicos, políticos e institucionales; de tal forma que cabe la posibilidad de plantear la idea de una cultura educativa en el Plantel Tláhuac.

El camino que comienzo a trazar quedará mejor definido y explicado con lo siguiente: comenzaré por tomar algunas aportaciones útiles sobre la etnografía para los fines metodológicos que plantea el estudio de la cultura escolar en el nivel del plantel. Uno de los autores que me permitió un acercamiento fue Wolcott (2003) quien afirma que “Nosotros conducimos nuestros estudios con el fin de examinar como los otros orientan sus vidas, y así obtener una visión más clara de la nuestra.” (p. 124). Desde mi perspectiva, considero que la etnografía en este punto permite abrir los horizontes para obtener el acercamiento de un análisis sobre cómo cada uno de los actores de la comunidad escolar se encarga de construir una cultura escolar que hace del IEMS una institución muy singular, asimismo, queda plasmado lo que puedo hacer como docente.

Apoyada en Rockwell (2009) quien dice que “la etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permite estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías.” (p. 18). Con ambos autores se abren las posibilidades de constelar cada una de las relaciones que se establecen en el contexto educativo siendo susceptibles de orientar los enfoques de análisis cualitativos. En este punto me permitiré afirmar que los estudios cuantitativos con los que cuenta el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México están dirigidos a atender problemáticas educativas

como: el ingreso, la permanencia, el abandono y el egreso desde una visión estadística, no menos importante pero que obvia algunos factores genéricos que inciden en la cuantificación de los problemas y, en la mayoría de las veces, evitan la identificación cualitativa de los factores que influyen en las causas de tales resultados.

Con lo anterior considero pertinente plantear una deficiencia de etnografía basada en diferentes autores:

La etnografía es una ciencia de la descripción cultural, fiel en la descripción e interpretación del discurso social, que incluye tanto el significado como el comportamiento, que permite descubrir el conocimiento cultural utilizado en la interacción social de una comunidad y de sus relaciones sociales reguladas por la costumbre. (Walcott 1975; Geertz, 1973; Spindler, 1982; Erickson, 1973 en Velasco Maillo, García Castaño, & Díaz de Rada, 1999, p. 96)

A partir de esta definición, identifiqué algunos conceptos y su relación con el propósito cualitativo, participativo y holístico del enfoque etnográfico que me interesa para el IEMS. Al plantear a la etnografía como una ciencia de la descripción cultural está implícita una metodología definida como “estructura de procedimientos y reglas transformacionales por las que el científico extrae información y la moviliza a distintos niveles de abstracción con el objeto de producir y organizar el conocimiento acumulado” (Pelto y Pelto, 1978 en Velasco Maillo & Díaz de Rada, 2006, p. 17).

Como parte de la metodología se identifican momentos específicos en el proceso de la investigación, mismo que se abordará más adelante. Por el momento, continuo con el vínculo de la metodología etnográfica y la descripción cultural, para ello, agrego lo que

Geertz argumenta cuando considera que “la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (Geertz, 1973, p. 20)

Con base en lo anterior, la etnografía estructura un conocimiento adquirido a través de la significación que presentan y representan a una cultura, en este caso, la metodología etnográfica estará situada en el IEMS como un objeto de investigación desde las relaciones intersticiales que construimos entre los diferentes actores partícipes del proceso educativo. Cabe señalar que, los diferentes actores del proceso educativo creamos y recreamos formas significantes en la conformación de la cultura educativa que se construye cotidianamente, significantes que se evidencian en los conocimientos, discursos y comportamientos y en el establecimiento de las relaciones interpersonales, interculturales e intersociales.

Al constelar las diferentes relaciones intersticiales en el contexto educativo del IEMS requiero de una serie de elementos metodológicos flexibles que me permitan observar, leer, comprender e interpretar el movimiento interno de la comunidad escolar, el *habitus* y el *ethos*, el entorno escolar y la historia, la organización social y la estructura del plantel, la relación pedagógica, la movilidad y la reflexividad de cada participante. Por ello, considero que es el momento de hacer un especificidad del acercamiento de la etnografía al ámbito educativo.

### **4.3 La docencia y la etnografía**

La etnografía ha ampliado su campo de investigación hacia los entornos educativos, siendo la investigación educativa un campo fructífero en explicación de algunos fenómenos que ya habían inquietado a investigadores décadas atrás. Por un lado, la función social,

cultural y política en la construcción de entornos sociales, o bien, en la construcción o reproducción de las formas sociales y políticas dentro del espacio educativo. De ahí, que algunos antropólogos exploren dicho campo, e incluso se identifique como una rama específica dentro de las diferentes ciencias sociales.

Comenzaré con la definición que da Obgu (1999) “La etnografía escolar aborda la comprensión del proceso educativo y contribuye a la teoría de la antropología de la educación.” (p. 145). A partir de la definición, las y los docentes tenemos la posibilidad de acercarnos al análisis del hecho educativo, a la construcción de las relaciones dentro del espacio educativo, a la interrelación de los sujetos con las prácticas educativas, curriculares e institucionales, al fenómeno de la construcción de una cultura escolar específica, entre otros.

En el IEMS, las y los docentes-investigadores tenemos la posibilidad de desarrollar de forma cotidiana los diferentes niveles, estrategias y posibilidades de análisis de la etnografía; contamos con una comunidad a la que pertenecemos, el trabajo de campo está inmerso en nuestra cotidianidad, indagamos problemáticas de interés propio, interpretamos situaciones, realizamos entrevistas, entonces ¿qué falta para que cada docente tenga como base la investigación? Considero que, la primera respuesta está basada en el desconocimiento teórico y metodológico de la investigación educativa con enfoque etnográfico.

Así, en el IEMS, las y los docentes podríamos realizar investigación de forma cotidiana; sin embargo, se carece de una formación que permita la sistematización de la práctica docente, del entorno educativo, de la cultura escolar. Uno de los aspectos a atender y entender, es ¿por qué se ha omitido dicha formación o capacitación para inducir la

producción de conocimiento en el campo de la investigación educativa? Los campos de investigación educativa y los enfoques son diversos y podrían ser de mucha utilidad para la comprensión y aplicación de un Proyecto educativo que pretende atender una variedad de problemáticas del entorno social y educativo.

Sin embargo, puedo afirmar que el proceso de inmersión en el campo de la investigación educativa es difícil, ya que las y los docentes estamos acostumbrados a una cotidianidad académica que nos involucra en situaciones rutinarias, reproductoras y estáticas que poco a poco nos llevan a una especie de aletargamiento educativo. Evidentemente, el proceso es largo y muy sutil, habrá quienes nos resistimos y buscamos las formas de observar cada día como algo diferente.

La etnografía educativa, en lo personal, me ha permitido soltar algunos pre-juicios sobre el entorno educativo, abrir los ojos para mirar en diferentes direcciones, estar atenta a lo que mis días me ofrecen. En el camino de la etnografía educativa, he tratado de comprender y explicar a través de la alteridad, como se autodefinen las y los otros a mi alrededor. Al respecto coincido con Bertely (2002) cuando afirma que “el etnógrafo educativo, situado como interprete, debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimento al interpretar, narrar y producir un texto acerca de la cultura escolar.” (pág. 38)

Al intentar definir mis propósitos de investigación he encontrado una fuente de reflejo, en las y los docentes, en las y los estudiantes. Al tratar de capturar los pequeños momentos, he encontrados grandes oportunidades para comprender las acciones y reacciones en la configuración de la cultura escolar que es el Plantel Tláhuac I del IEMS. Anteriormente,

en otra investigación usé el término de docente-agente<sup>12</sup>, el cual signifiqué como un sujeto que de forma consciente identifica los alcances de los actos, de sus prácticas con relación a otros sujetos, ahora agrego, la idea de la etnografía como el medio para plasmar la narrativa un tiempo escolar específico.

La combinación de un docente-agente y la etnografía permite afirmar que la docencia requiere de la agencia, pero no sólo en la significación sino en la reflexión escrita, en la documentación, en la sistematización, en la investigación. Como una docente-agente-etnógrafa escribo “fundamentalmente en voz activa y en presente, empleando lo que un crítico ha llamado una <<sintaxis de agencia>> [...] la etnografía moderna se sitúa normalmente: ese vago momento, esencialmente atemporal, que llamamos <<presente etnográfico>>.” (Velasco Maillo, García Castaño, & Díaz de Rada, 1999, pág. 80).

Como una docente involucrada en la construcción de la comunidad educativa y como agente participe de las interacciones tanto personales como curriculares, e identificado las posibilidades que tenemos desde la docencia para incidir en la construcción de una cultura escolar dinámica y erradicar las prácticas que limitan o impiden la creación de los espacios liminales<sup>13</sup> de construcción interrelacional eficaces para el establecimiento de una cultura escolar democrática.

---

<sup>12</sup> El desarrollo del término docente-agente en el contexto del IEMS, se desarrolla en mi tesis de Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela. Violencia, Derechos humanos y Cultura de paz, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. N. de A.

<sup>13</sup> La liminalidad está vista desde la identificación o construcción de un espacio que permita identificar aquellas áreas de oportunidad que quedan abiertas entre las tradicionales visiones dicotómicas que impiden las posibilidades de observar el mundo desde su complejidad. N. de A.

El espacio liminal también se encuentra identificado a través de aquellos límites o fronteras que de forma cotidiana establecemos para tratar de entender o situar un aspecto deriva de la realidad.

De tal forma, que las y los docentes tenemos en nuestras manos la posibilidad de hacer un proceso autorreflexivo sobre nuestra práctica, la relación de ésta con los propósitos educativos institucionales o con los intereses sociales, políticos o económicos, la intervención participe de las formas relacionales entre pares y con el resto de los integrantes de la comunidad escolar. La investigación educativa nos permite, desde la docencia, que se mire a sí misma y reconfigure la importancia de la formación de los sujetos liminales<sup>14</sup> en nivel medio superior<sup>15</sup> que están próximos a incorporarse a un entorno social desde la mayoría de edad legal.

#### **4.4 La etnografía como método y sus herramientas de investigación**

En este apartado se hace la descripción de los pasos de la investigación etnográfica planteados desde Malinovski hasta la etnografía digital y posdigital, cada uno de ellos han sido analizados, reestructurados y replanteados con base en los propósitos de investigación, por ello, considero importante dar un tratamiento específico a cada uno y definir desde la intensión de una metodología etnográfica desde y para el IEMS, que me permita plantear una propuesta de análisis a las problemáticas sobre las relaciones intersticiales que influyen en la construcción de la cultura escolar del Plantel Tláhuac del IEMS.

- ¿Cómo responder a las preguntas que formulan una investigación?

El primer paso de una investigación cualitativa de carácter educativo está relacionado con las inquietudes, las dudas o las problemáticas que a las y los docentes nos interesa saber,

---

<sup>14</sup> Un sujeto liminal es aquel que interactúa entre los límites o fronteras de las situaciones cotidianas que son susceptibles de ser analizadas y proyectadas como un espacio de posible intervención con la finalidad de modificar, desde la reflexividad, el contexto inmediato. N. de A.

<sup>15</sup> Como se aborda con antelación, la educación media superior también se encuentra, por sus características formativas, en el espacio liminal de la educación de los sujetos. N. de A.

analizar o encontrar un posible camino de solución. Ante ello, las y los docentes-agentes-etnografos estamos en condiciones que formular preguntas orientadoras en el camino de la investigación educativa.

La organización de las preguntas que apuntalan una investigación requieren de un protocolo de investigación indispensable para comenzar el camino de indagación en las problemáticas del complejo proceso educativo. De forma que, la identificación prioritaria en la atención de las preguntas de investigación dependen de la claridad y precisión con que se plantean, a la par de considerar la viabilidad del enfoque metodológico que guiará la investigación.

Las preguntas de investigación mostrarán los intereses sobre el tema de la investigación y la posible identificación de las problemáticas a tratar dentro del ámbito educativo. Tales preguntas también pueden ser orientadoras con relación a las nociones teóricas, el posible andamiaje metodológico y el planteamiento de una dimensión de análisis. Bertely (2002) menciona que en México “las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social” (p. 45).

Para llegar a este punto, es necesario que los intereses docentes sean el reflejo de una necesaria observación y, aun más necesaria, una indispensable actitud basada en la reflexividad sobre su participación en la construcción permanente de una cultura escolar. La investigación docente requiere de actores partícipes del hecho educativo inmersos desde distintos campos en la configuración y reconfiguración del entorno. Con base en esta



posición, la investigación docente tiene la posibilidad de intentar situarse en algunas características de las dimensiones de análisis anteriormente mencionadas:

- Institucional y política: los planteamientos sobre los procesos no pedagógicos, de la política y gestión educativa y su incidencia en la cotidianidad de la cultura escolar.
- Curricular: aspectos implícitos y explícitos tanto de la curricula como de la práctica en la conformación de una perspectiva curricular de la cultura escolar.
- Social: la crítica sobre la homogeneización en la relación de la cultura escolar con los contextos socioeconómicos, prácticas curriculares y los programas escolares. (basado en Bertely, 2002)

Considero que las dimensiones pueden aportar un guía básica para la formulación o reformulación de las preguntas de investigación. En conjunto se pueden construir las delimitaciones pertinentes sobre la selección u orientación de los intereses plasmados en las preguntas de investigación. De aquí se derivan situaciones empíricas que resulten significativas para el proceso de investigación etnográfica. Las situaciones empíricas permiten la delimitación del contexto, de los sujetos de la investigación, los posibles escenarios de la problematización y los posibles ámbitos de incidencia en la formación de una cultura escolar.

En el caso de la presente investigación, la dimensión social es predominante, ya que analizo las diversas relaciones intersticiales que interactúan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la construcción y deconstrucción de la cultura escolar, propia de la comunidad del Plantel Tláhuac I. Siendo, éste el marco referencial y de intervención en el

desarrollo etnográfico de los factores que intervienen en el ingreso, permanencia y egreso de la comunidad estudiantil.

A continuación se mencionan cada una de las partes del presente trabajo etnográfico y la metodología que ha guiado la investigación:

- Trabajo de campo

El trabajo de campo es uno de los principios fundamentales para los estudios etnográficos. Desde Malinovski hasta los estudios recientes basados en la metodología etnográfica digital o postdigital, se hace una referencia constante a la importancia del trabajo de campo.

La importancia del trabajo de campo radica en diferentes dimensiones de abordaje, ya que de éste surgen las preguntas de investigación, la definición del contexto y los escenarios de problematización y la definición de los sujetos participantes. En el presente trabajo, los primeros capítulos denotan las interrogantes que guían la investigación, el contexto de la educación media superior, de donde se parte para el planteamiento de la problematización en los procesos intersticiales que determinan a la cultura escolar del Plantel Tláhuac. Es por ello, que al inicio del trabajo de campo se requiera de la indagación, el acercamiento y de la toma de decisiones sobre la dirección de la problemática a tratar.

Otro elemento clave para el proceso del trabajo de campo es la comunicación, yo, como docente-agente-etnógrafa debo contar con una capacidad comunicativa que me permita socializar con la comunidad de la que forma parte y con la que pretendo trabajar; con ello, puede identificar y deducir los significados comunes, desde la interacción verbal y no verbal

de la comunidad. A este proceso comunicativo Guber (2001) lo denomina como *indexicalidad* y lo define como “la capacidad comunicativa de un grupo de personas en virtud de presuponer la existencia de significados comunes, de su saber socialmente compartido, del origen de los significados y su complejidad en la comunicación” (pág.17).

La comunicación asertiva es trascendental, en un primero momento para acceder a la comunidad con mayor posibilidad de establecer lazos basados en la confianza; para el segundo momento, se relaciona con el proceso de registro escrito que también denotará la comprensión comunicativa a la que hayan tenido acceso como sujeto-investigador. El registro etnográfico se centra en la comunicación oral y escrita, que permite el registro de la realidad en la que interviene, se centra en el uso de la descripción, de las afirmaciones y de la identificación de los posibles análisis a partir del andamiaje epistemológico y metodológico que acompañan en todo momento a la investigación.

Otro concepto que utilizo de Guber (2001) al respecto es la reflexividad entendida como la “conciencia del investigador sobre su persona y los condicionamientos sociales y políticos” (pág.19). A su vez, la autora menciona que “la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación.” (pág. 21)

Así, puedo afirmar que la comunicación es una herramienta clave en el proceso de la investigación educativa con enfoque etnográfico. Si bien, a lo largo de la historia de la etnografía no se ha señalado como factor determinante, pero si se ha planteado la importancia de comprender su sentido simbólico, así como la necesidad de estar inmerso en la comunidad-

objeto de estudio. Actualmente, el análisis etnográfico considera como importante comprender el carácter simbólico del lenguaje, dándole un giro y, completando con la importancia del lenguaje corporal, contextual y situacional al momento de intentar comprender o analizar a la comunidad objetivo.

Una herramienta de comunicación eficaz para la etnografía es la entrevista. Mi posición como etnógrafa, desde la reflexividad, identifico en el interlocutor cada uno de los aspectos que me apoyan para reconocer el contexto, así como los procesos simbólicos y la interpretación que la comunidad otorga. Por lo tanto, la reflexividad considera tres caras situadas en el sujeto-investigador: uno, la pertenencia a la comunidad que pretende estudiar; dos, el marco epistemológico, metodológico y el *habitus* disciplinario; y tres, la vida cotidiana de la población a la que estudia. “El universo cultural de los informantes es central para descubrir los sentidos locales.” (Guber, 2001, pág. 35)

Así, la facilidad y la dificultad del trabajo de campo en mi caso, están dadas por el acceso al escenario de investigación, se puede pertenecer a la comunidad que se pretende comprender, y ello, facilitará el acceso a los diferentes espacios y el acercamiento también será menos cuestionable; sin embargo, la posición de pertenencia también abre algunas dificultades al tener presente el necesario “consentimiento informado”, mismo que requiere de informar a los sujetos-participantes de los propósitos de nuestra observación e interacción, y solicitar su apoyo y colaboración en el uso de la información compartida.

En este punto, es cuando se puede tener la posibilidad de obtener mucho material que apoya el camino de la investigación y abre las puertas del análisis, o bien, la disposición no está de nuestro lado, y las puertas se cierran para el uso de la información, y por tanto,

quedamos un poco limitados. Cabe señalar que, estudiar para comprender lo nuestro -el IEMS- desde mi práctica y mis formas relacionales, facilita y compromete parte de todo el camino recorrido, mi ventaja está en la experiencia.

- Observación participante

Desde mi posición como docente-investigadora-etnógrafa, la observación ha sido una de las herramientas más importantes para el desarrollo de la presente investigación; ya que, mi participación en la comunidad-objeto está dada desde hace dos décadas, lo cual me permitió detenerme y observar desde otra perspectiva a la comunidad escolar que conformamos en Plantel Tláhuac I.

La etnografía en el espacio destinado al trabajo de campo hace uso de diversas actividades que permiten al docente-investigador tener acceso a la información, construir los canales de comunicación y sobre todo acercarse e involucrarse con la población-objeto de estudio. El trabajo de campo requiere de la observación, como parte del primer acercamiento. La observación, desde la reflexividad del sujeto-investigador, permite identificar: a los sujetos y su relación con otros sujetos, con el entorno en la participación y co-construcción de una cultura comunitaria, o bien, con aquellos sujetos, objetos o circunstancias que lo alejan, pero, que con ello también, participa de la construcción de dicha cultura.

En este sentido, la observación etnográfica puede acercar en dos dimensiones al docente-investigador; uno, de forma pasiva, con cierta distancia del grupo de análisis, adquiriendo un rol de observador de entornos, actitudes, prácticas, discursos, registrando y relacionando lo observado en instrumentos que le permiten consultas posteriores, evitando relacionarse con los sujetos que estructuran a la comunidad escolar-objeto. Dos, de forma

participativa, la o el docente se involucra en mayor medida de las actividades cotidianas de la comunidad, registra y relaciona los procesos simbólicos que se dan en los procesos de interacción, se relaciona con estudiantes claves, es un docente activo en el proceso de la investigación.

La observación etnográfica participativa requiere de un tipo de observación sistemática de actividades en las que interviene la o el docente-investigador, teniendo acceso a la información significativa que sitúa en la comunidad, en los rituales cotidianos, en las actividades frecuentes, en las formas organizativas. Es un sujeto que tiene un grado de incidencia en el comportamiento de la comunidad a la que investiga. Sin embargo, esto no es tan fácil. La o el docente-investigador deberá estar consciente de los niveles de reflexividad que se involucran en el proceso comunicativo dentro del espacio social en el que interviene.

Lo anterior, permite recordar la importancia de la comunicación y de establecer canales que propicien la reciprocidad en la interacción individual y personal como en lo social, amén de encontrar, promover y orientar en el sentido cultural, social y político de los encuentros con los sujetos-observados. Por lo tanto, la relación entre las y los estudiantes-informantes y la o el docente-investigador se define desde el sentido de los encuentros, la problematización de la conducta social y la significación de la cotidianidad de la comunidad.

La observación etnográfica participante requiere de algunos instrumentos básicos para el registro de la información como: el diario de campo, audios, videograbaciones, fotografías, documentos de creación personal, históricos, periodísticos, e incluso, en la actualidad, la grabación de sesiones sincrónicas, conversaciones asincrónicas en diferentes

plataformas digitales. Cada uno de los instrumentos mencionados permitirá el acceso a información diferenciada, y, por tanto, a un registro de diversas fuentes.

Al respecto, Rockwell (Rockwell, 2009) menciona que “-la constante observación e interacción en una localidad- es la fuente de mucha de la información más rica y significativa que obtiene el etnógrafo” (p. 48). Asimismo, la observación participante permite en la o el docente-investigador la creación de una metodología propia que responda a las necesidades de la comunidad escolar- objeto; por lo que, la originalidad va acompañada de una instrumentalización hecha a la medida.

En mi caso, como docente-integrante de la comunidad escolar del plantel en investigación, me permitió adherirme a la observación participante, tanto en el espacio áulico como en los espacios de socialización (cafetería, pasillos, explanada, cubículos de estudio, entre otros) permitiéndome identificar, observar y analizar los momentos en qué se construyen las formas relacionales intersticiales.

Por tanto, la observación etnográfica participativa me permite como docente-investigadora situarme dentro del lugar de la investigación, y así, tener el acceso a una fuente inagotable de la información sobre la comunidad. La información que obtengo como parte de la comunidad es la necesaria para investigación, la reflexión y el análisis que se visibiliza a través de la descripción que me permite un discurso propio de la investigación.

- La entrevista

La comunidad objetivo dentro del Plantel Tláhuac I se delimitó a la selección de tres grupos de primer ingreso, considerados de 30 estudiantes cada uno; de los grupos se pasó a

una nueva delimitación a las y los estudiantes tutorados, conformada por 20 estudiantes inscritos en diferentes semestres y, finalmente se agregó a aquellos que no tuvieran una relación académica conmigo, pero que representaran un grupo de posible vulnerabilidad en el entorno escolar.

La entrevista fue una de las estrategias para la obtención de información de las y los estudiantes-informantes. Para lo fines de la investigación se realizaron entrevistas informales semiestructuradas; sin embargo, hay diversos tipos de entrevistas para distintos tipos de propósitos. La entrevista etnográfica cuenta con ciertas características específicas como son: obtener información sensible de los sujetos-informantes, identificar contextos sociales relacionados con los sujetos, identificar la reflexividad de los informantes y de la comunidad-objeto de estudio, propiciar el diálogo y la comunicación significativa entre los partícipes, indagar situaciones, acontecimientos o actividades de interés común y en las que pueda participar la o el docente-investigador.

Por ello, Guber (2001) a través de una referencia de Spradley, recupera que “la entrevista es una estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (p. 30). A partir, de ello, la entrevista etnográfica cualitativa permite indagar sobre los sujetos-informantes, “pretende obtener datos preguntando a los sujetos, pero con el objetivo característico de la investigación cualitativa de conocer la individualidad de la persona entrevistada y ver el mundo con sus ojos.” (Corbetta, 2003, p. 344).

Por tanto, la entrevista etnográfica cualitativa radica en la interacción cara a cara, en un espacio de común acuerdo, amén de propiciar el consenso y la disposición del informante. Cada uno de estos elementos permiten una forma diferenciada de establecer la comunicación,



así como una lectura diferente del contexto, del sujeto y el encuentro de reflexividades al generar el proceso interpretativo. Esta construcción común y consensada abre diferentes puertas, encuentros e incluso escenarios de intervención social. Por lo tanto, la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación.” (Guber, 2001, pág. 30)

El universo que provee la entrevista a las o los docentes-investigadores tiene un carácter social en el sentido que la o el estudiante-informante construye a través de sus respuestas el contexto que lo circunda, reconstruye a partir de sucesos o acontecimientos significativos, reflexiona acciones a través de la verbalización. El universo proporcionado a la o el docente-investigador, a su vez, es resignificado mediante la reflexividad, tanto en el sentido epistemológico como en el personal.

La entrevista etnográfica cualitativa es una herramienta flexible y perdurable. Al inicio de la investigación es un apoyo para plantear preguntas de investigación y la problematización del sujeto de estudio; durante el proceso, ayudar en la obtención de datos y en el establecimiento de las posibles categorías de análisis del sujeto de análisis, la corroboración de información, la especificidad sobre situaciones, acciones o contextos del objeto de la investigación, entre otros. Por lo tanto, la entrevista es una herramienta muy útil para la o el docente-investigador.

La entrevista etnográfica cualitativa en el contexto del trabajo de campo permite que el docente-investigador inicie y se adentre en la urdimbre cultural que le proporciona la o el estudiante-informante, le abre la puerta a las posibilidades de ratificar su objeto de investigación, definir y avanzar, o bien, virar y encontrarse con otras posibilidades que no

había considerado. Desde mi experiencia como docente-investigadora, en estricto sentido, es necesario estar atenta y flexible ante los cambios que puedan emerger de la información obtenida.

Derivada de la observación, se llega a la identificación de los sujetos-participantes que son del interés para los fines de la investigación; por ello, en mi posición de docente, el acercamiento a algunos grupos docentes y de estudiantes, fue mi principal selección; posteriormente, fue necesario el acercamiento al resto de los grupos que conforman a la comunidad escolar. Siendo necesario establecer contacto y entrevistas, del tipo semiestructuradas, con el personal administrativo (de base y de confianza), con algunos docentes, la mayoría con estudiantes.

La fuente de información -entrevistas semiestructuradas- permitió un acercamiento más sensible con los diferentes grupos, de tal forma, que se logrará obtener respuestas lo más cercanas a la vida cotidiana del plantel y a las formas relaciones más casuales. Por ello, fue importante establecer, reafirmar e iniciar algunas formas comunicativas que generaran confianza en los sujetos partícipes o que resultaban de interés para la obtener una variedad en las formas de observar el entorno escolar.

- La descripción

En el camino que ha trazado la etnografía, tanto el trabajo de campo como la descripción han significado dos preocupaciones e imponderables etnográficos. El primero, como ya se ha visto anteriormente, permitirá identificar el lugar, momento y sujetos que conformarán el universo de la investigación. El segundo, será de suma importancia, ya que

corresponde al registro, manejo y análisis de los datos obtenidos por el conjunto que compone al trabajo de campo.

En los inicios de la etnografía se hacía referencia a una descripción densa “se acomoda a lo que Evans-Pritchard enunciaba en 1951 como tarea: <revivir una experiencia en forma crítica e interpretativa>; pero al hacerlo, el investigador en realidad transcribe esa experiencia <en las categorías y valores de su cultura y en función de los conocimientos de su disciplina>” (Velasco Maillo & Díaz de Rada, 2006, p. 51). Como se podrá observar, la descripción es un elemento importante en el trabajo etnográfico, ya que da cuenta de los intereses de la investigación a través de la descripción crítica y reflexiva de los saberes proporcionados por los sujetos-informantes.

Geertz (1973) dice que la descripción “es interpretativa, lo que interpreta es el flujo del discurso social y la interpretación consiste en tratar de rescatar "lo dicho" en ese discurso de sus ocasiones percederas y fijarlo en términos susceptibles de consulta” (pág. 32). Considero que la descripción en la etnografía contiene el proceso de indagación, problematización, traducción, reflexión, análisis y provocación al y del entorno del sujeto de la investigación. Por ello, a través de la descripción etnográfica se

tratar de mantener el análisis de las formas simbólicas lo más estrechamente ligado a los hechos sociales concretos, al mundo público de la vida común y tratar de organizar el análisis de manera tal que las conexiones entre formulaciones teóricas e interpretaciones no quedaran oscurecidas con apelaciones a ciencias oscuras. (Geertz, 1973, pág. 39)

Como se podrá observar, el conjunto metodológico etnográfico implica diferentes niveles de complejidad y análisis. El resultado puede ser un bello entramado de narrativa, retórica, un poco de historia, mucho análisis antropológico, con un fino detalle de entrelazado epistemológico, cultural y político.

Desde el planteamiento etnográfico, el acercamiento a la comunidad a la que pertenezco abre una diversidad de posibilidades de comprender el hecho sociocultural denominado escuela; y como tal, no ha sido lo suficiente estudiado con relación a la cantidad de veces que se ha pretendido reformar, transformar o adecuar a las supuestas necesidades de los contextos sociales que lo circundan.

En lo personal, la etnografía en el contexto educativo del IEMS es una oportunidad para identificar aquellos aspectos que nos permiten avanzar y aquellos que pueden ser necesarios de trabajar en comunidad para encontrar el camino óptimo de atención, tanto en beneficio de la comunidad estudiantil como de la docente, ambos sujetos medulares del hecho educativo.

## CAPÍTULO 5

### UNA ETNOGRAFÍA DE LA ESTRUCTURA ESCOLAR

Hay muchas formas de conocer una Institución educativa como el Plantel Tláhuac I del IEMS de la Ciudad de México; una, es caminar desde la entrada principal y peatonal a las instalaciones, observando lo amplio y bien cuidado que está el inmueble, entrar sin percibir que la explanada principal, es un espacio formado por un rombo que simulan los edificios; otra, es la interacción formal de las diferentes personas que cohabitan en la infraestructura escolar; una más, son las relaciones interpersonales e intergrupales que emergen de los espacios académicos; también, se puede conocer al plantel de la preparatoria a través de los ojos de las personas.

El capítulo tiene como propósito plasmar un *storyboard* con cada uno de los diferentes espacios y las diversas relaciones que se establecen entre las personas que formamos a la comunidad educativa. El producto de algunas de las relaciones liminales quedará plasmado en los recuadros que forman la historia, en ellos se encuentran presentes aspectos institucionales, personales y mucho de lo que somos como comunidad del IEMS. Asimismo, se reconocerá la organización social que permite el flujo de acciones relacionadas con el sector educativo, visto desde una perspectiva organizativa, con esferas operativas que según el Manual Administrativo tienen como fin “ser una institución innovadora en el ámbito de la educación media superior del Distrito Federal” (pág. 10)

En marzo del 2023, a 23 años de la formalización de creación del Instituto de Educación Media Superior, es una más de las opciones educativas que tiene la ciudad; ofrece formación preparatoria en dos modalidades escolar y semiescolar para los habitantes de la

ciudad y el área metropolitana. Desde 1999 hasta la fecha, cuenta con la operación de 28 planteles y el Área Central distribuidos en las 16 alcaldías que conforman a la capital.

En alcaldías como: Álvaro Obregón, Gustavo A. Madero e Iztapalapa se encuentran ubicados de 3, 4 y 5 planteles respectivamente, éstos acordes con la demanda poblacional y, en algunos casos, con la escasez de servicios educativos en formación media superior. En el resto de las demarcaciones se encuentra la presencia de 1 o 2 planteles, excepto la alcaldía Benito Juárez, que sólo cuenta con el Área Central.

El IEMS desde el inicio ha respondido a la demanda ciudadana de servicios educativos en las zonas de baja oferta educativa denominada con vulnerabilidad social y cultural; siendo la Alcaldía Iztapalapa la primera demarcación con un plantel y, en la que actualmente están en operación 5, derivados de la combinación de la densidad demográfica, la vulnerabilidad social y el interés político que rodea a los planteles. En una conferencia de prensa, quien fuera Jefa de Gobierno, la Dra. Claudia Sheinbaum, comentó que la matrícula institucional llegará a atender a 44 mil alumnos.<sup>16</sup> En su momento, acompañada por la Dra. Rosaura Ruiz Gutiérrez, Secretaria de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación (SECTEI CDMX), y de la Mtra. Silvia Jurado, Directora General del IEMS, ambas en funciones, el pasado 17 de febrero de 2022, establecen un compromiso con la ciudadanía de la capital.

---

<sup>16</sup> En la Conferencia de prensa tripartita que se llevó a cabo el 17 de febrero de 2022 con motivo del Retorno a Actividades Presenciales en los 26 planteles del Instituto, después de una suspensión de actividades presenciales derivadas de la pandemia por SARS-CoV2. SECTEI (2022, febrero, 17). *Inicio de clases en las 26 sedes del IEMS*. <https://www.sectei.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/inicio-de-clases-en-las-26-sedes-del-iems>

La atención brindada en los, actualmente, 28 planteles responden necesariamente a una macro infraestructura que permite la organización institucional; la microestructura administrativa establece el engranaje interno de los planteles. En ambos niveles institucionales se pueden identificar las relaciones liminales; siendo el foco de atención el primer plantel ubicado en la demarcación política de Tláhuac. Mismo que ocupa un lugar geográfico limítrofe en la Alcaldía Tláhuac, colindante con Iztapalapa y Xochimilco y muy cerca de una reconocida universidad privada, elemento que influye en la percepción exterior sobre la posibilidad de ser una preparatoria del sector privado.

Complementariamente, a la infraestructura estamos los moradores de ésta con las particularidades en la organización laboral y relacional de las diferentes áreas involucradas en la atención de la comunidad estudiantil, las cuales no sólo incluyen a las y los trabajadores sino a la comunidad estudiantil. Con una pluralidad de miradas y desde diversos ángulos, cada uno de los sectores muestran narrativas que permiten construir la historia del Plantel “José Ma. Morelos y Pavón”; formas, dinámicas y procesos relacionales liminales a los que la comunidad educativa se enfrenta en el día a día. Por tanto, con base en éstos se podrán definir aspectos que determinan la cultura organizacional y educativa que construye el Plantel Tláhuac I y las formas intersticiales que determinan las relaciones estudiantiles con las académicas y administrativas.

Considero que, el contexto institucional permitirá plasmar desde la observación, la convivencia y la experiencia, una propuesta de acercamiento a cada uno de los grupos que conforman la comunidad, siendo ésta tan compleja como cualquier otra organización, por lo que utilizo la escritura etnográfica como un vehículo narrativo con intención de explicar la vida y la cultura escolares.

## 5.1 “Una preparatoria pública que parece privada”

Al transitar por la Avenida Canal de Chalco, al sur de la Ciudad de México, en la Alcaldía Tláhuac, encontrarás ubicado uno de los veintiocho planteles del Instituto de Educación Media Superior. El plantel se localiza en el límite de tres Alcaldías, en Tláhuac pertenece a la colonia Del Mar, al noroeste colinda con el predio El Molino en Iztapalapa, al suroeste con la reserva ecológica de Xochimilco. Sobre la Av. Canal de Chalco está el acceso principal a las instalaciones; a la entrada, la caseta de vigilancia tiene el control de acceso de todas las personas (estudiantes, docentes, administrativos, personal de apoyo, visitas)

Al ingresar al Plantel Tláhuac I “José Ma. Morelos y Pavón” se observa un amplio espacio, tiene cuatro edificios que forman un rombo, al centro está la señalética que refiere al “Punto de encuentro”, también hay algunas bancas tipo jardín ocupadas por las y los estudiantes, el contorno de los edificios tiene áreas verdes con algunos árboles de ornato. Una línea de edificios tiene dos niveles y la otra tiene un nivel, ambos adicionales a la planta baja; fuera del rombo, están las canchas de básquetbol y voleibol, el auditorio al aire libre, el estacionamiento y el espacio de acceso principal.

En el primer ingreso al plantel que realizan las madres, los padres o tutores legales de las y los estudiantes quedan complacidos. En pláticas informales he recibido en algunas ocasiones el comentario: “El plantel está muy bonito, yo pensaba que era privado pero mi vecina me dijo que no”; esto, ha mostrado a lo largo de los veinte años de operaciones, las instalaciones se mantienen en buenas condiciones, a pesar de las marcas del pasar del tiempo, como la pintura decolorada por el sol; adicional, como se podrá observar, la recomendación interpersonal está latente, ya sea en el nivel familiar o comunitario.



El predio que ocupa el plantel es amplio con relación a otros: a la entrada, cerca de la caseta de vigilancia, se encuentran los lavabos del lado derecho y al fondo el Auditorio al Aire libre identificado por un techado semicircular; del lado izquierdo se observa el estacionamiento y a unos pasos, está el gimnasio al aire libre e inmediato el acceso a la planta baja del primer edificio con dos niveles más, según la identificación en los planos es el edificio B-B. En el vértice formado por el gimnasio y el Auditorio, ambos al aire libre se simula el acceso a la explanada central.

Sobre el pasillo, al interior del edificio, del lado derecho están los laboratorios de ciencias y un aula, del lado izquierdo hay: un aula, cubículos de docentes, cubículos de estudio y el consultorio médico. En el primer nivel hay tres salones y cubículos de docentes y de estudio. El segundo nivel solamente tiene cubículos de docentes y de estudio divididos en el centro por un amplio pasillo iluminado por un domo y por un ventanal que permite la visibilidad hacia la entrada principal del plantel. Este edificio de forma constante tiene tránsito tanto de trabajadoras y trabajadores como de estudiantes, del Sistema escolar y del Semiescolar; ya que, las aulas están asignadas a los grupos del Semiescolar y los laboratorios son de uso de ambos sistemas.

En medio de los edificios B-B y B-A se encuentran las escaleras gemelas que comunican a ambos, forman un vértice del rombo y conforman un amplio espacio de tránsito entre cada uno de los niveles; es una estructura metálica independiente a los edificios, cuya finalidad es preventiva en caso de sismos. Detrás de la escalera del lado izquierdo hay una isla vegetal con variedad de plantas y algunos árboles; en cambio, la escalera del lado derecho tiene la vista hacia la explanada central y hacia la otra fila de edificios. Las escaleras con base en la metáfora de Green son el ejemplo perfecto de las relaciones intersticiales y

liminales que se establecen entre estudiantes y docentes: “Usé [...] el hueco de la escalera para hacer asociaciones entre ciertas divisiones binarias tales como lo alto y lo bajo, y el cielo y el infierno. La escalera se volvió un espacio liminar” (Bhabha, 2002, pág. 20)

En la parte inferior del primer descanso de las escaleras, las y los estudiantes encuentran un área de convivencia y esparcimiento, acompañados de los rayos del sol, o bien, guareciéndose de ellos. Los pasillos de interconexión de los edificios también son espacios liminales, cada uno de los niveles tiene un par de bancas para uso de la comunidad estudiantil, quienes ahí esperan su siguiente clase, la llegada del docente; también, es un punto de reunión. Para la comunidad académica, es el espacio para intercambiar saludos, comentarios relacionados con el factor académico, laboral o sindical, donde encuentran a las y los estudiantes para entrar juntos al aula. Evidentemente, planta baja y primer nivel son los lugares más concurridos debido a la cercanía con los salones y con las áreas de trámites administrativos; en el último nivel, la afluencia de estudiantes es menor, pues es el acceso a los cubículos de las y los docentes.

El edificio B-A, en la planta baja del lado derecho, se encuentran las oficinas administrativas escolares, seguidas de un exhibidor de trofeos de fútbol y de la sala de juntas. Del lado izquierdo, están los servicios sanitarios, un módulo del servidor institucional, el laboratorio de cómputo, el salón de cómputo y dos aulas de apoyo digital, éstos equipados con computadoras para uso prioritario de la comunidad estudiantil. El área en general cuenta con una población estudiantil de paso, quienes desean algún trámite o información sobre la planta académica, quienes ingresan a clase de cómputo o que van hacia la cancha de basquetbol.

La comunidad académica visita el área al ingreso y a la salida de su jornada laboral, ya que es donde se encuentran los listados para el registro de asistencia; y en pocas ocasiones al día visita el área, salvo requiera de algún trámite laboral, la entrega de acuses de evaluaciones o sea requerido por la Subdirección de Coordinación de Plantel. Se podría afirmar que la comunidad académica establece poca relación con el personal de confianza y el administrativo.

En este mismo edificio, en el primer nivel, están los servicios sanitarios y 12 aulas con capacidad para 28 estudiantes, con mesas para dos personas; en el segundo nivel, hay servicios sanitarios y cubículos de docentes y de estudio, el pasillo central también tiene un domo que permite la iluminación natural; al fondo, un ventanal permite la visión hacia la cancha de basquetbol y el techo verde del edificio A-B. El segundo nivel es un espacio solitario con poco tránsito de estudiantes y pocas veces se escuchan conversaciones; la mayoría de las y los docentes salen de sus cubículos para ir a las aulas.

Los edificios A-B y A-A forman parte del otro conjunto arquitectónico del plantel, ambos con planta baja y primer nivel. En el primero, la planta baja tiene los servicios sanitarios, otro módulo del servidor institucional y la biblioteca con acervo abierto y mesas de trabajo; en el primer nivel, hay servicios sanitarios y cubículos de docentes y de estudio. El pasillo central está iluminado por un domo y en su extremo un ventanal que permite la visión hacia las canchas de basquetbol y a un par de salones del edificio B-A. Ambos niveles tienen afluencia de estudiantes y constante movimiento de docentes.

El área de biblioteca cumple dos funciones: una, la de menor uso, la consulta voluntaria de las y los estudiantes, así como de las y los docentes; sin embargo, para algunos de nosotros es un espacio de formación y recurrimos a la biblioteca con los grupos para

trabajar las estrategias de investigación, para otros sirve para aplicar exámenes, o bien, para sugerir materiales de consulta para las y los estudiantes en Proceso de Certificación. El personal de biblioteca regularmente es amable con las comunidades estudiantil y docente que acudimos al espacio. Sin embargo, en algunas ocasiones, el cuidado y la preservación de los materiales ha propiciado actos discriminatorios.

Las escaleras gemelas de estos edificios también forman otro vértice del rombo, de un lado la vista es hacia la cancha de voleibol y a las áreas verdes traseras del plantel; del otro lado, la vista es hacia la explanada central y a los dos edificios de dos niveles. De nuevo, las escaleras son el espacio liminal para la comunidad estudiantil y docente; tanto la planta baja como el primer nivel son de tránsito frecuente, y espacios de encuentros y desencuentros. Las y los estudiantes caminan de un edificio a otro para localizar a las y los profesores que buscan, esperan a sus pares para entrar con las y los profesores que desean visitar, o bien, las y los docentes transitamos en busca de otros docentes, para acudir a los servicios sanitarios y en el camino nos saludamos, platicamos, interactuamos.

En el segundo edificio (A-A), en la planta baja se encuentran: la cafetería, los salones de música y artes plásticas, dos aulas audiovisuales y un acceso al auditorio, uno más permite el acceso desde la explanada central. Está área es de amplia circulación, ya sea por los espacios utilizados para sesiones de clase, por el acceso a algún evento o ensayo en el auditorio, y obviamente, por el acceso a los alimentos en la cafetería. Esta última, es un punto de convivencia y de establecimiento de “relaciones neutras”, sin posibles categorías o roles institucionales, convergen estudiantes, docentes, personal de confianza y administrativo, personal de apoyo y de vigilancia; sin embargo, la socialización es entre los integrantes de los grupos de personas que acuden, pocas veces es intergrupala.

En el primer nivel están cubículos de docentes y de estudio, en el pasillo central se encuentra el Libro Club, con mesas y sillas y con el área de consulta de materiales de diversidad temática. Dadas las condiciones de ventilación del Libro Club, el espacio se utilizó por cinco docentes para atender grupos de estudiantes en el proceso de retorno a las actividades presenciales. El área es de circulación constante de comunidad estudiantil y docente, la mayoría de las y los docentes que tenemos nuestros cubículos en esta sección tenemos relaciones muy cordiales e incluso de amistad, con posibilidades de trabajo colaborativo interdisciplinario.

En el resto de las áreas de cubículos de docentes también se pueden encontrar algunas relaciones amistosas y académicas, sin embargo, también hay docentes que se limitan a establecer relaciones laborales muy restringidas con otras y otros docentes.

## **5.2 La población estudiantil**

La infraestructura escolar es muy importante para enmarcar algunas de las prácticas, dinámicas y acciones que llevan a cabo las personas que conformamos a la comunidad escolar. El Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México cuenta con una población estudiantil de más de 30 mil estudiantes, distribuidos en los 28 planteles que operan actualmente.

La población está dividida en dos Sistemas de enseñanza, el escolar, con la población mayoritaria, y el semiescolar, con una población menor. Ambos sistemas, ocupan la misma infraestructura, aunque no las mismas condiciones de uso de ésta. En el sistema escolar, las y los estudiantes tienen, de lunes a viernes, el uso prioritario de las instalaciones para desarrollar sus actividades académicas, recreativas o deportivas; en cambio, las y los estudiantes del sistema semiescolar, de martes a viernes, dependen de las actividades del

sistema escolar y, los sábados cuentan con la infraestructura exclusiva para dicho sistema. Cabe señalar que, los sábados no tienen acceso a todos los servicios educativos ni de recreación, aspecto que se aborda con mayor detalle más adelante.

En el plantel Tláhuac, la población corresponde a una aproximado de 1200 estudiantes; en el sistema escolar, están activos alrededor de 900 estudiantes y los 300 restantes se encuentran con matrícula del sistema semiescolar. En ambos sistemas, la matrícula de estudiantes activos se considera a las y los estudiantes que realizaron su reinscripción al semestre en curso (22-23 A); sin embargo, la población que está en las aulas dista de la cantidad registrada como activa.

Cabe señalar que, en los últimos años la población estudiantil ha disminuido siendo una de las principales causas, la emisión de los resultados del examen de Comipems posterior a la inscripción en nuestro sistema de bachillerato. Dicho factor, ha sido de resultado de gran impacto, al menos en Tláhuac, ya que las aspiraciones educativas están situadas en la Escuela Nacional Preparatoria y en algunos casos en el Colegio de Bachilleres.

Acorde con la política educativa de inclusión del Instituto de Educación Media Superior, las y los aspirantes a ingresar no están sujetos al grupo etario institucionalizado para el ingreso a los estudios escolarizados de bachillerato, por el contrario, la posibilidad queda abierta para la población en general. Así, el plantel Tláhuac alberga a una población estudiantil de personas que van de los 15 años a 20 años mayoritariamente, y con algunas personas de alrededor de los 40 y 50 años. Asimismo, forman parte de nuestra comunidad personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes están en proceso de adaptación a la infraestructura del plantel, aspecto que se desarrolla en el capítulo 7, alusivo a un caso estudiantil.

Otro elemento por destacar de la población estudiantil está en los lugares de residencia, hay población oriunda de las Alcaldías Tláhuac e Iztapalapa, ubicada en la Ciudad de México, pero también, hay población que radica en el municipio de Chalco, Estado de México. Es preciso señalar que, la Alcaldía Tláhuac cuenta con tres tipos de población: uno, ubicado en los pueblos originarios, con usos y costumbres arraigados por generaciones; dos, las colonias, comunidades conformadas mayoritariamente por migrantes de otros estados de la república y; tres, las unidades habitacionales, construidas para la población que deseaba adquirir a bajo costo un inmueble dentro de la Ciudad de México. Tradición migrante que, si bien ha sido una constante en la Alcaldía, desde la desterritorialización de la zona sur, en la época zapatista, hasta la conformación del régimen delegacional impuesto por la regencia del Distrito Federal; hasta la fecha, la separación ideológica y religiosa es determinante en la Alcaldía.

Cabe señalar que, el plantel ubicado en Tulyehualco, Alcaldía Xochimilco, está ubicado a menor distancia y tiempo que Tláhuac I y, aun así, las y los estudiantes lo eligen como un plantel de su preferencia. Actualmente, se encuentra en funciones el Plantel Tláhuac II, mismo que se ubica en el pueblo originario de Mixquic.

Tanto los grupos etarios, las necesidades especiales y los lugares de residencia proporcionan elementos característicos de una población heterogénea que destaca por sus diversidades, lo que ha permitido una riqueza cultural que convergen en la construcción de una cultura estudiantil y escolar muy particulares, dando cuenta de ella de forma puntual más adelante. Es por ello, que nuestra población, históricamente, se ha caracterizado por una pluralidad cultural, pero con miras a la estandarización y la negación a los orígenes étnicos,

ya que pocas veces los estudiantes hacen referencia a la pertenencia a alguno de los pueblos originarios de la Alcaldía o de alguna parte de la República.

### **5.3 Los trabajadores docentes**

Los trabajadores docentes constituyen otro de los actores principales de la institución y que forman parte de la estructura orgánica de la institución. Al mencionar a la plantilla docente como “trabajador docente” hago directa referencia a lo planteado por Rockwell (2018) al mencionar que a las y los docentes, se les ha “comparado con otros trabajadores: artesanos (realizan un trabajo único con cada alumno), campesinos (cultivan la mente), obreros (construyen conocimiento), carceleros (vigilan y castigan) o burócratas (cumplen un horario y llenan papeles)” (pág. 502). Sin embargo, como ella misma plantea, se trata de un trabajo en el que se involucra al docente y al estudiantado; por lo que, el trabajo docente es *sui generis* al enfrentarse desde distintos ámbitos a su materia de trabajo para lograr el producto intangible del complejo proceso de la enseñanza y del aprendizaje.

Con todo, la docencia en la actualidad se ha convertido en “la fragmentación del tiempo, la multiplicidad de imaginarios que se sobreponen y compiten entre sí por un tiempo reducido y, sobre todo, la digitalización del control burocrático de las escuelas [que] propician una intensificación del trabajo docente” (Rockwell, 2018, pág. 518)

Así, la plantilla de trabajadores docentes en el Instituto está conformada por aproximadamente 2000 trabajadores de la educación; de la misma forma que sucede con la comunidad estudiantil, la mayoría pertenecen al sistema escolarizado, distribuidos en los 28 planteles, estamos cerca de 1500 académicos y, aproximadamente, 500 asesores en el sistema semiescolar. Adicionalmente, sin relación laboral fija hay un grupo de docentes que



pertenecen a la figura de contratación para cubrir interinatos y los menos con contratación por horas-clase.

La cuestión laboral ocupa un interés especial por parte de la comunidad académica, puesto que se percibe que los tipos de contratación generan jerarquías internas, inestabilidad y asimetrías en la organización del sistema, debido a la existencia de cuatro figuras de contratación: 1) el contrato por tiempo indeterminado, la figura es Docente-Tutor-Investigador, basificado con tiempo completo, en el sistema escolarizado; 2) contrato por tiempo determinado, la figura es el interino, con derechos laborales vigentes por semestre, en el sistema escolarizado; 3) contrato por tiempo indeterminado, la figura es Asesor, contrato por tiempo parcial y sin derechos laborales, en el sistema semiescolar y; 4) contrato por honorarios, figura docente, contratación por horas-clase sin derechos laborales, ambos sistemas. En la actualidad, también se puede hacer otra separación por contratación laboral, correspondiente al origen presupuestario, ya que la mayoría pertenecemos a la asignación de recursos del IEMS o una minoría reciente se suma y continuará, debido a la creación de plazas, adscrita a la base presupuestal de SECTEI (Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación) de la Ciudad de México.

Las relaciones laborales han condicionado la vida académica durante toda la historia institucional; al fundarse el IEMS, quedamos adscritos a la Secretaría de Desarrollo Social del Distrito Federal, por lo que nuestra contratación fue por hoy horarios y como prestadores de servicios profesionales. Algunos años después, se creó la Secretaría de Educación en el gobierno local y nos fueron asignadas plazas con nomenclatura de DTI (Docente, Tutor, Investigador), cargo que sintetiza las funciones explícitas en el Proyecto Educativo. A partir de este momento, la relación laboral cambia y los intereses, también; se conforma el primer

sindicato como una necesidad prioritaria de las y los trabajadores en el ejercicio de la adquisición de derechos laborales.

Las tensiones comenzaron y la división de la comunidad académica, se forma un segundo sindicato que pugnara por la representación mayoritaria, logrando quitar al primer sindicato y quedándose con la administración del Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), con ello, se estableció otra forma relacional con la institución y entre las y los trabajadores al interior de los planteles.

En el caso del plantel Tláhuac, las diferencias políticas e ideológicas generaron tensiones que trascendieron de los dichos campos al terreno de lo académico e incluso de lo personal. Los procesos de selección y exclusión quedaron determinados por la afiliación o no sindical. Las relaciones académicas que habían sido fructíferas, en la primera etapa institucional, dejaron de serlo y se transformaron en procesos de trabajo individualizado o de pequeñas células académicas que se fueron compactado y conformando grupos de atención a estudiantes con diversidad de intereses deportivos, políticos, culturales o académicos.

Las y los DTI, a su vez, establecen otros tipos de relaciones en el entorno escolar, la que se articula con las y los estudiantes. En el IEMS, se han presentado diversas formas relacionales entre la base académica y la comunidad estudiantil; una, es la áulica, relación determinada por los elementos disciplinares (planes de clase, currículo, sesiones de clase, evaluaciones, ejercicios, exámenes, etc.); dos, la relación que establecemos en el espacio de asesorías académicas, en las que las dificultades de las materias predomina y está presente una tensión; tres, la relación tutorial, que puede estar determinada por los objetivos de seguimiento y acompañamiento académico; cuarta, algunas formas relacionales marcadas por mayor confianza, donde las y los estudiantes pueden externar situaciones de conflicto en

el entorno familiar, comunitario e incluso con los pares en el espacio escolar; de ésta se han derivado, en algunas ocasiones relaciones personales de amistad e incluso amorosas.

Otras formas relacionales son las que las y los docentes establecen con el personal administrativo, el personal de estructura, con el personal médico y con el personal de apoyo -intendencia y vigilancia-; desde mi mirada, cada uno de los sectores mencionados tiene su propia forma de relacionarse y cada uno verá la relación de distinta forma; por lo que se tratará evidenciar la mirada de cada sector en otro capítulo.

#### **5.4 El personal no docente de estructura**

El personal de estructura, también denominado de confianza, realiza las funciones de organización, supervisión y gestión en y de los procesos requeridos para el funcionamiento de las diferentes áreas de operatividad dentro de la institución. Dicho personal, está presente tanto en el Área Central como en cada uno de los planteles. En el Área Central, mayoritariamente, tiene al personal de confianza debido a las características de las funciones que se realizan.

En cambio, en los planteles, el personal de estructura son 8 personas, en un organigrama que jerarquiza y determina el grado de participación dentro de la ejecución de las funciones ya señaladas y detallas con mayor precisión más adelante. La incorporación de dicho personal a la comunidad escolar ha sido con gran incomodidad, para el resto de las áreas, ya que se incorporan con la administración general vigente a cargo de la Mtra. Silvia Jurado.

En las administraciones anteriores, los planteles operaron con la Subdirección de Coordinación del Plantel, dos JUD y el personal administrativo de base; la organización

permitió formas relacionales de mucha tensión entre el personal administrativo y los colectivos tanto estudiantil como académico. Con la incorporación del personal de estructura, disminuyeron las tensiones laborales mencionadas, pero se situaron otras, entre el personal de confianza y el administrativo de base.

Como parte del organigrama institucional, a la cabeza, se encuentra la Dirección General, puesto elegido por El Consejo de Gobierno que está integrado por: El Titular de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, quien será el Presidente; El Titular de la Secretaría de Gobierno; El Titular de la Secretaría de Inclusión y Bienestar Social; El Titular de la Secretaría de Desarrollo Económico; El Titular de la Secretaría de Administración y Finanzas; El Titular de la Secretaría de Cultura; El Titular de la Secretaría de las Mujeres; El Titular de la Secretaría de Seguridad Ciudadana; La Persona que ocupe la Rectoría de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; Dos académicos emanados del Consejo Académico del Instituto; y Dos ciudadanos designados por el Jefe de Gobierno de la Ciudad de México.<sup>17</sup> A su vez, le corresponde a la Dirección General asignar los cargos asociados a la Dirección y, en el caso de la Subdirecciones de Coordinación, se menciona la posibilidad de elección del titular del cargo, a través de designación o ratificación del puesto directamente por la Dirección, o con la posibilidad de elección de una terna dentro de los planteles, opción nunca implementada en el Plantel Tláhuac I.

El personal de estructura conformado por ocho personas, sugeridas por el personal con el cargo de las Subdirecciones de Coordinación, entrevistados y elegidos por la Dirección

---

<sup>17</sup> El mecanismo de selección, elección y nombramiento se encuentra, actualmente, en “Las Modificaciones Al Estatuto Orgánico Del Instituto De Educación Media Superior Del Distrito Federal, Publicado En La Gaceta Oficial con Fecha 23 De Marzo De 2005”. Véase en <https://www.iems.cdmx.gob.mx/storage/app/uploads/public/5e7/521/e86/5e7521e86e184988989024.pdf>

administrativa y asignados a cada uno de los planteles. Al incorporarse a las actividades, lo primero que se señaló en los planteles fueron el cargo y las funciones que desempeñarían, seguido de la inconformidad por el desconocimiento de los procedimientos administrativos de los que están a cargo.

Evidentemente, la asignación directa de la Subdirección de Coordinación de Plantel ha generado momentos de tensión dentro de la comunidad; sin embargo, al ser personal externo a la comunidad, tardan mucho en identificar los usos y costumbres de la comunidad y se hace presente un vacío de autoridad que beneficia a algunos, bajo el supuesto “esa es la forma en la que se trabaja”. Con el paso del tiempo, el o la titular del cargo, comienza a poner líneas de trabajo que difícilmente serán seguidas por la totalidad de la comunidad. Tal fue el caso de la última Encargada del Despacho de la Subdirección de Coordinación, quien tuvo la encomienda de juntar al personal que completaría la plantilla de personal de confianza y, con ello, sumar tensiones en contra de las decisiones tomadas a favor del personal de su elección y en contra de la comunidad escolar.

El personal de estructura se ha mantenido como un conjunto de personas que no pertenecen a la comunidad escolar y las formas relacionales que establecen con el resto de los colectivos educativos, se limita a relaciones basada en el poder y el control. Es indispensable mencionar que, el liderazgo del personal de confianza está a cargo de la Subdirección de Coordinación de Plantel, quien durante su gestión se dio a la tarea de propiciar la separación, evitar la socialización e imponer jerarquías; mismas que se reflejan al hacer diferencias de trato con algunos de los integrantes de la comunidad académica. De forma generalizada, tanto el personal de confianza como la Subdirección han mantenido un trato distante y poco cordial; y con pocas personas se detienen a realizar comentarios fuera

del entorno de algún proceso administrativo. Así, el personal de confianza ha asumido la instrucción o la responsabilidad de proteger al cargo de la Subdirección de coordinación, ante tal actitud la operatividad en las funciones de los cargos de confianza se dificulta, ya que el pequeño grupo se mueve como una sola célula y el abandono de las áreas o la atención de alguna problemática se dificulta, lo cual ha incrementado las tensiones y el rechazo al grupo del personal de estructura.

## **5.5 El personal administrativo**

El personal administrativo realiza diversas actividades dentro de la organización laboral del IEMS, primordialmente, se encuentran en las funciones la organización y difusión de la información emitida y dirigida a las comunidades estudiantiles y docentes, así como la información derivada de las diferentes Direcciones y Subdirecciones que se encuentran en la Dirección General. En el Área Central, las funciones primordiales están relacionadas con áreas secretariales, inventarios, fotocopiado, archivo y organización de las actividades de las diferentes Direcciones y Subdirecciones.

En el caso de los planteles, el personal administrativo también tiene funciones variadas pero las más sustanciales corresponden desde la emisión de fotocopias hasta la organización de información tanto de la comunidad estudiantil como la docente. En Tláhuac I, la población administrativa está conformado por 28 personas distribuidas en ambos turnos. Esta plantilla de trabajadores se encuentra basificada y con los derechos laborales otorgados por el CCT.

Al igual que las y los docentes tienen derecho a estar afiliados o no a algunos de los sindicatos existentes y, de la misma forma que algunos docentes, las relaciones prioritarias están situadas en las preocupaciones laborales y se superpone la actividad sindical sobre las

funciones en las áreas de operación; lo cual se ha prestado a tensiones entre los diferentes grupos, ya que el impacto en el funcionamiento de las actividades académicas es importante.

Detener las funciones por actividad sindical tiene sus consecuencias, ya que el impacto no es sólo a un grupo de estudiantes o docentes, sino a las funciones de otras áreas; por ejemplo, en el área de copias e impresiones, se obstaculiza el proceso académico en caso de la reproducción de material para la comunidad estudiantil, o bien, el proceso de archivo en el área secretarial; la ausencia en el área secretarial, detiene proceso de difusión de información y de organización; en el Servicios escolares, puede impactar desde los procesos de inscripción y reinscripción hasta la ausencia de entrega en documentos requeridos por las y los estudiantes; o bien, con el cierre de servicios por ausencia, tales son los casos de los laboratorios y la biblioteca, lugares en que la ausencia del personal impide la apertura del servicio y se detienen los procesos de enseñanza y aprendizaje función sustantiva de la institución.

Algunas de las funciones mencionadas que se detienen debido a la ausencia del personal administrativo ha generado mayores tensiones entre la comunidad docente y la administrativa, ya que la planeación académica se ve alterada y en algunos de los casos la reposición resulta muy compleja, sobre todo en el caso de los laboratorios, los cuales operan con horarios muy ajustados. En el caso de la biblioteca, los procesos de búsqueda y selección de información para el proceso de certificación y de formación académica se ven interrumpidos y, sobre todo, cuando se tiene el espacio asignado para dar las sesiones tipo clase.

Tales motivos han llevado a que las formas relacionales entre docentes y administrativos estén basadas en tensiones académicas y, en pocas ocasiones puedan ser

empáticas y cordiales; salvo docentes y administrativos estén afiliados al mismo sindicato, puede haber un grado de solidaridad, pero esto no es lo normalizado, ya que la plantilla administrativa establece relaciones jerárquicas inconformes, planteando la imposibilidad de relaciones personales o laborales igualitarias. Situación que ha determinado separaciones importantes entre los integrantes de la comunidad escolar, situando dentro de cada sector a los sujetos.

## **5.6 El personal de apoyo a las actividades escolares**

Para los fines de este trabajo, agrupo al personal de apoyo a las actividades escolares siendo: las y los psicólogos, las y los médicos, el personal de vigilancia e intendencia. La decisión de considerarlos dentro de un mismo grupo consiste en que sus labores son importantes al ser complementarias para el funcionamiento de las actividades académicas. Otro motivo por el cual los considero en un mismo bloque es porque tienen una contratación externa, y sus condiciones laborales dependen de una institución o empresa diferente al IEMS.

En oficinas centrales, sólo el personal de intendencia y vigilancia son los que proporcionan servicios; médicos y psicólogos no tienen actividad sustancial en este espacio, sólo acuden para cuestiones administrativas. En el caso de los servicios de vigilancia, corresponden a la Secretaría de Seguridad Ciudadana, a través de la Policía Bancaria, quienes prestan los servicios en los 28 planteles y el Área Central.

En Tláhuac, el personal de vigilancia consta de 8 elementos que trabajan en jornadas de 24 x 24, atendiendo funciones de control de acceso vehicular y peatonal incluyendo el registro y la toma de temperatura, haciendo rondines recorriendo todas las áreas dentro de las instalaciones, entre otras. El reporte de actividades lo realizan tanto al personal de confianza



del plantel como al Sector policial que corresponda. Cabe señalar que, en la actual administración, el personal de vigilancia ha disminuido en los elementos que prestaban el servicio a la prepa.

Las consignas emitidas por la Subdirección de coordinación han limitado al personal de vigilancia, establecer relaciones de cordialidad con la comunidad escolar, caracterizando la forma de trato con base en el ejercicio del poder. A partir de la “Nueva Normalidad” derivada de la contingencia sanitaria por COVID, el personal de vigilancia, también se encarga de aplicar y mantener los protocolos de seguridad sanitaria para el ingreso y permanencia dentro de las instalaciones.

En el caso del personal de limpieza es una empresa con licitación quien se encarga de la contratación; sin embargo, por indicación tanto del Área Central como por la sugerencia del personal de confianza, se determina la permanencia de dicho personal. En los primeros años de la Institución, el personal de limpieza era suficiente para atender a las necesidades de mantenimiento del plantel, en la actualidad, el personal es insuficiente.

En el plantel Tláhuac I, actualmente hay 8 personas divididas en dos turnos, quienes se encargan de la limpieza de todas las áreas del plantel, siendo éstas: los cubículos de docentes, los cubículos de estudio, los pasillos centrales y escaleras, las aulas, los laboratorios, la biblioteca, los cubículos del área administrativa, los sanitarios, el adoquinado de la explanada central y el estacionamiento. Evidentemente, el personal es insuficiente para el desarrollo óptimo de las funciones y, también han recibido la indicación de no socializar con el personal de las diferentes áreas.

Tal actitud es derivada de la empatía de la comunidad académica hacia dicho personal, quienes no gozan de condiciones laborales favorables, dada la contratación a través

de empresas que concursan por una licitación y su ejercicio es anual, perdiendo la posibilidad de generar antigüedad o una relación laboral estable. El personal docente desde distintas trincheras ha insistido en la regulación de las condiciones laborales del personal de apoyo en limpieza.

## **5.7 El personal de atención a la salud**

El personal que se encarga de la atención a la salud: médicos y psicólogos, son dos áreas que están compuestas por hasta tres personas en cada plantel. Institucionalmente, cada plantel debería contar con dos psicólogos y dos médicos para cubrir la atención de la comunidad estudiantil en los dos turnos, sin embargo, eso no sucede, ya que, en la parte operativa, en muchos planteles hay un psicólogo y un médico. La población en atención a la salud oscila entre los 60 y 65 trabajadores para dar atención a 28 planteles en funciones.

En el caso de Tláhuac I, hay una psicóloga y una médico, ambas realizan actividades primordialmente complementarias para la formación y atención de la comunidad estudiantil, sin embargo, han estado en posibilidad y disposición de brindarnos apoyo al resto de las áreas escolares.

La psicóloga lleva a cabo una agenda centralizada desde la Dirección General, la dificultad de dicha centralización es la imposibilidad de obtener un espacio para la atención oportuna a las necesidades de la comunidad estudiantil. Derivado de dicha situación, las relaciones con las y los estudiantes están basadas en tensiones que no permiten el establecimiento de lazos de confianza que les permita avanzar en las dificultades por las que buscan el apoyo psicológico.

Las y los estudiantes sustituyen el apoyo profesional por la escucha activa de algunos docentes y, con ello, acercarse a obtener una solución. Tal situación ha generado tensión entre la psicóloga y el personal docente, considerando que no somos los más adecuados para atender a la comunidad estudiantes en dicha área. Sin embargo, las condiciones nos han situado frente a algunos casos difíciles que requieren de atención inmediata y que ella por sus condiciones no podría atender.

Cabe mencionar que, la psicóloga se ha sumado a la estructura de confianza y, con ello, a las condiciones relacionales mencionadas con el personal de tal área; las y los docentes, también hemos recibido observaciones sobre la atención y el trato que reciben las y los estudiantes, así como los motivos que los ha llevado a abandonar el apoyo psicológico.

Por otro lado, la médico del plantel sólo cubre las necesidades del turno matutino. Lamentablemente, la institución ha hecho caso omiso al recibir, por diferentes medios, la solicitud de un médico para el turno vespertino. La médico adscrita había sido un gran apoyo para las y los docentes del plantel, ya que, al generar vínculos interinstitucionales permitía una oportuna atención a la comunidad estudiantil.

Actualmente, es un área que ha sido relegada en las funciones tanto institucionales como interinstitucionales, dejando en desventaja a la comunidad escolar; dicha actitud es sugerida por el Área Central y enfatizada por la Subdirección de coordinación. Desde las oficinas centrales tanto el área administrativa como el área estudiantil han evitado que tengan los insumos para la atención primaria dentro del plantel, y desde el interior, se ha evitado que el personal docente tenga apoyo del área médica, obstaculizando actividades de promoción de la salud en áreas de suma importancia como son: la salud sexual y reproductiva, la salud bucal, la prevención de adicciones, accidentes y violencia, la atención en la alimentación

correcta, la identificación de factores de riesgo en la detección de enfermedades cardiovasculares, entre otras, como áreas prioritarias para la formación integral de las y los estudiantes.

Cabe señalar que, el aislamiento y la inactividad del personal médico ha propiciado que la comunidad docente, en su mayoría, omita solicitar el apoyo del área y pueda sentirse acompañado en la tarea de tutoría.

Es evidente que la actitud de la Subdirección de coordinación es evitar la socialización para evitar relaciones basadas en la empatía y la colaboración, por tanto, evitar el trabajo cooperativo y participativo entre las diferentes áreas que conformamos a la comunidad escolar.

## CAPÍTULO 6

### ETNOGRAFÍA DE LOS INTERSTICIOS DEL SISTEMA ESCOLAR

#### (ÁMBITOS, SUJETOS Y PRÁCTICAS)

Este capítulo abre la posibilidad de observar al Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México desde una mirada etnográfica, holística y hermenéutica, centrando el objetivo en el Plantel Tláhuac I, identificando a los sujetos que conforman a la comunidad escolar, las prácticas que realizan acordes a sus actividades y la conformación de ámbitos relacionales; triadas que constelan la cultura escolar. Desde la etnografía, se muestra un acercamiento al amplio espectro de posibilidades para la producción de conocimiento de la cultura escolar y de las formas relacionales liminales presentes entre los diferentes actores.

Así, la etnografía como metodología y herramienta de análisis toma en cuenta una serie de acciones que permiten la sistematización del conocimiento que se pretende alcanzar a partir de la identificación de redes intercomunicantes que forman espacios liminales en el sistema educativo del IEMS, determinando la cultura escolar del plantel Tláhuac.

La etnografía de los intersticios del sistema escolar consiste en estudiar las diferentes formas relacionales que permiten identificar a aquellos sujetos y las prácticas que influyen en la construcción de la cultura escolar. Por un lado, está el espacio escolar, visto como una estructura viva que influye en las conductas insterticiales que contruyen los sujetos que cohabitan el espacio, en éste se pueden identificar formas relacionales estáticas y dinámicas entre pares y con el resto de los integrantes de la comunidad, mismas que propician tensiones y altibajos en los procesos de convivencia; de tal forma que, la cultura escolar del plantel, no es estática por más repetitivas que sean sus acciones.

El primer intersticio relevante que se puede enunciar es la relación de las y los estudiantes en el espacio escolar; siendo el segundo y no menos importante, las formas relacionales entre las y los docentes y administrativos con carácter académico, personal o laboral que se establecen entre los sujetos, siendo necesarias para el servicio educativo que proporciona todo el personal, y que está dirigido a la comunidad estudiantil, con quienes se establece el tercer intersticio. Ya que de éste se ramifican otras formas relacionales intersticiales que construyen otra parte importante del sistema educativo.

Los intersticios que tienen como centro a las y los estudiantes son aquellos que permiten un análisis basado en la reflexividad, ya que es la comunidad estudiantil la que interactúa con los distintos sujetos de la comunidad escolar, la que establece relaciones con las y los docentes, la que requiere de los diferentes servicios administrativos, la que busca un espacio escolar amable que le permita desarrollarse óptima e integralmente tanto en lo personal, social como en lo académico.

Cada una de las aristas (espacios, sujetos) establecen formas relacionales que se concretan a través de las prácticas escolares, cotidianas, académicas y personales; mismas que, en conjunto con las formas de relación, crean los espacios liminales que permiten identificar aquellos aspectos que se pueden considerar y transformar para la construcción de un lugar y una comunidad educativa con mayores oportunidades y un mejor desarrollo académico.

La identificación y el aprovechamiento de los espacios liminales requieren de una disposición de reflexión y análisis de las y los docentes, paralela a una intención de transformar conflictos presentes y recurrentes en el ámbito educativo, plantear el camino a

seguir desde las posibilidades presentes y el acompañamiento de otros sujetos con las mismas inquietudes. Para ello, considerar que el trabajo de campo es algo cotidiano, la investigación documental es necesaria y las entrevistas son la fuente indispensable de información. Sin embargo, lo más importante es la concreción escrita de los hallazgos, ya que al escribir hacemos la distancia que nos permite cerrar el ciclo de la reflexión en distintos niveles, tomando la experiencia propia, observando al “otro”, escuchándolo, entendiéndolo, escribiéndolo.

### **6.1 Docentes como servidores públicos**

La comunidad docente conforma la otra mirada del hecho escolar. Por un lado, las y los docentes somos el vínculo entre las y los estudiantes con la institución y sus propósitos formativos, también somos los mediadores en las formas relacionales entre la comunidad estudiantil y los demás servicios otorgados por la institución y sus trabajadores. Por ello, es posible mencionar tres posibilidades para catalogar, mencionar o analizar a la comunidad académica, que depende de la función pública, de la especialización y de la instrucción; en cualquiera de los tres casos, se hace referencia a una cultura con sus particularidades, pero en esencia muy semejante a la estructura administrativa.

Así, resulta importante mencionar que mi posición de observador es la propuesta por Morgan (2006), “adoptando la postura del extranjero cultural podemos ver las organizaciones, sus empleados, sus prácticas y sus problemas desde una nueva y fresca perspectiva” (p. 125). Desde una “mirada extranjera” se puede abrir el panorama y concienciar el fenómeno educativo desde diversas variables. Es posible, intentar un desprendimiento y observar a la diversidad desde sus particularidades, es decir, a cada grupo

y a cada sujeto que lo conforma, así como las formas relacionales que establecen entre algunos de los grupos o sujetos.

La comunidad académica es altamente compleja, desde la diversidad disciplinar, la postura adquirida a través de ésta, la práctica laboral y la interrelación de ésta con la estructura curricular y las formas relacionales entre pares hasta la conformación de colectivos afines en posicionamientos sindicales, formas de vida y afectos. La posibilidad de espacios liminales dependerá de la pluralidad accional de los sujetos. En primer lugar, la jerarquía burocrática permite situar al docente en la esfera de la especialización del cargo -la enseñanza-, sin embargo, dentro de la especialización y de la estructura piramidal, la comunidad docente forma parte de lo que Morgan (2006) hace llamar “la cultura corporativa” que, si bien, pueden ser pequeñas sociedades que efectúan sus patrones y subculturas, también “se hacen conscientes [de] los modelos de interacción entre los individuos, los lenguajes que emplean, la imágenes y los temas de conversación y los variados rituales de la rutina diaria” (p. 125)

Desde la visión “extranjera”, y acorde con el planteamiento de Weber (2000) lo primero es afirmar que el “status” burocrático se sitúa en la sofisticación y el poder adquisitivo, visible en “el nivel de vida [que] causa una creciente creencia subjetiva de satisfacción organizada, colectiva y en consecuencia burocrática, de las necesidades más diversas” (p. 44) A partir de la función pública y del status burocrático, concuerdo con Weber (2000) al observar una “burocracia planificada” consistente en la forma de administración, de organización colegiada, en la jerarquización honorífica y las relacionales no profesionales.



En el Plantel Tláhuac I, la comunidad docente conforma diversos grupos que interactúan, o bien, se interrelacionan debido a la participación o no, de uno o varios integrantes en diversos tipos de organización. El primer grupo es el Colegio constituido por 78 docentes, convergen todos los grupos, con sus subdivisiones del turno laboral y por academia dada la especialización; sin embargo, Weber (2000) afirma que “el trabajo dispuesto en colegiados provoca fricción y demoras y genera compromisos entre intereses y opiniones antagónicas. La administración opera, pues, con más imprecisión y mayor autonomía respecto de los superiores; es, por tanto, menos centralizada y más lenta” (p. 49). Desde la propuesta educativa del IEMS, el Colegio podría ser un espacio liminal que permitiría el fortalecimiento de la comunidad académica, un espacio de consenso en pro de la comunidad escolar; sin embargo, tal como lo menciona Weber, las administraciones escolares han normalizado y burocratizado al Colegio como un espacio exclusivamente diseñado para la transmisión de la información publicada en la página oficial, provocando descontento, indignación y con un comentario unívoco de la plantilla docente como “son una pérdida de tiempo”.

Cabe señalar que, a lo largo de la historia institucional, el Colegio ha pasado por diferentes momentos, desde la gran familia que logra acuerdos y consensos hasta procesos de violencia estructural que impiden cualquier tipo de consenso, a este tipo de acción dice Weber que es “un comportamiento comunal surgido de sentimientos irracionales” (p. 65); sin embargo, Stenhouse (1997) menciona que “cualquier forma de existencia individual o colectiva es el resultado contingente de un complejo proceso de construcción social a lo largo de un periodo histórico concreto, en un espacio determinado” (p. 13). Lo cual, denota que los comportamientos racionales o no, de un individuo o de un colectivo, sumado a la

multifactorialidad que nos conforma como sujetos podemos hablar de una cultura docente compleja, basada en significados, símbolos y comportamientos que le confieren un sentido a sí misma.

A partir del Colegio, se puede observar que está presente una posible visión colectiva relevante, sumado al proceso subjetivo de probable masificación y eliminación de las particularidades; sin embargo, todas y todos, a su vez, conformamos distintos grupos, que nos identifican, nos condicionan o nos estereotipan, por ejemplo, los turnos laborales, uno matutino de 8 a 16 hrs. y otro vespertino de 12 a 20 hrs. sin lugar a duda la seccionalidad horaria, delimita las interrelaciones laborales. Una división más corresponde al grupo que pertenecemos por *default*, vinculado a las áreas de formación que tenemos y, en tanto nos relaciona con otras personas con áreas de formación iguales o semejantes, pero que satisfacen a un Perfil académico relacionado con el área académica que impartimos como docentes. Una organización más está basada en las áreas de conocimiento interrelacionadas con el Plan curricular, mismo que nos ayudará u obligará a pertenecer a otro grupo docente; de tal forma que, 78 docentes estamos organizados en 12 academias correspondientes a las asignaturas que conforman el Plan de estudios. Dicha división, hace que tengamos subculturas que dependen de los conocimientos y las áreas de formación que cada sujeto tiene consigo. Así, una institucionalización de subculturas denominas: ciencias, humanidades, prácticas y complementarias.

## Áreas de trabajo académico

### Ciencias:

Matemáticas  
Física  
Química  
Biología

### Humanidades:

Lengua y Literatura  
Historia  
Filosofía  
Música  
Artes Plásticas

### Prácticas:

Planeación y  
Organización  
del Estudio  
Inglés  
Computación

### Complementarias:

Optativas  
Actividades  
Extracurriculares

Esquema tomado de la Propuesta educativa (2002, p. 24)

Las 12 asignaturas responden a distinta cantidad de cursos dentro del Plan curricular; sin embargo, si determinan el primer nivel de organización. Cada asignatura conforma una Academia; las Academias tienen una representación institucional conocida como Macro Academia y, una representación en cada plantel identificada como Academia local. En ambos casos, las voces de diálogo están a cargo de Enlaces -figura honoraria que se encarga de la comunicación con los dos niveles de dirección, una, con la Dirección de Asuntos Académicos y, otra, con los Subdirectores de Coordinación de Plantel. A este tipo de organización Weber la cataloga como una burocracia que “transforma la ‘acción comunitaria’ en una ‘acción societal’, organizada racionalmente. Por eso, la burocracia, [es] como proceso de ‘societalización’ de las relaciones de poder” (p. 83)

En mi experiencia, la Academia de Lengua y Literatura tiene 9 docentes, 3 mujeres y 6 hombres, visible inequidad de género, que si bien, no ha sido provocada si ha evidenciado segregación por género en la toma de acuerdos. En el turno matutino, estamos las tres mujeres

y dos hombres y, en el vespertino, están cuatro hombres, lo cual, ha permitido que se presenten momentos de tensión y, con ello, también la Academia ha transitado por diversas fases, desde el trabajo colaborativo y fructífero hasta la ausencia y el desánimo de algunos integrantes. Cabe señalar que, en los momentos productivos, la Academia mostró al resto de las Academias que era posible trabajar en equipo, hacer acuerdos y generar actividades en pro de las y los estudiantes. En este sentido, es que se puede formular la existencia de una cultura que “aparece como una red de significados, símbolos y comportamientos con sentido en sí misma [siendo] redes subjetivas de significación compartida que se refuerzan [...] para reafirmar sus representaciones y valores en función de peculiaridades irrepetibles” (Stenhouse, 1997, ps. 13-14). Dichas redes significativas y simbólicas hacen que los sujetos construyan una identidad y una pertenencia pluricultural, a partir de su interacción en diversos grupos. De tal forma, no es difícil que dichas redes se repliquen dentro de la sociedad educativa cuantas veces sea necesario; por ello, no es extraño que hoy en día haya otras Academias que han comenzado a tener la experiencia del trabajo colaborativo.

Así, cada uno de los colectivos como son: Comités tutorales, Comisión Evaluadora, e incluso formas relacionales socioafectivas, construyen, constituyen y deconstruyen a cada uno de los sujetos que conformamos a la Comunidad docente, simultáneamente somos parte de la conformación de una cultura escolar que se reformula constante e institucionalmente; con base en, “las creencias y todos los modos de conducta instituidos por la colectividad” (Dubet, 2006, p. 30). Sin embargo, es “La cultura del individuo [que] se completa mediante su pertenencia a muchos de esos grupos” (Stenhouse, 1997, p. 82), permitiéndole que los distintos grupos académicos de los que es parte, ya sea por voluntad o por cumplimiento de una asignación rotativa, fomenten sus propios aspectos identitarios que “a la luz de los

múltiples influjos recibidos y de las complejas interacciones en que se han desarrollado. Es decir, a través de un proceso de deconstrucción” (Foucault en Stenhouse, 1997, p. 15), que complejizan día a día las formas relacionales y estrechando los espacios liminales; a pesar de ello, aún perviven algunas células académicas que mantiene trabajo interdisciplinario y, ello ha permitido espacios liminales entre la comunidad escolar, promoviendo actividades académicas, recreativas, entre otras.

## **6.2 “Mi espacio, mi mundo” La infraestructura a la orden de los procesos relacionales docentes**

La comunidad docente establece procesos de interacción relacionados tanto con los sujetos como con los objetos, es decir, en cierta medida, la infraestructura escolar también determina las formas relacionales de los DTI dentro del Plantel. Cada docente cuenta con un cubículo en el que tiene a su disposición equipo de cómputo y mobiliario de oficina (escritorio, sillón y sillas, archivero, librero, mesa de cómputo, pintarrón); los cubículos fueron asignados con base en la elección de las y los docentes, por lo que no responden a ninguna organización específica -relacionada con la academia o el turno.

Los espacios tienen “el toque” de cada docente develando la pluralidad de personalidades que conformamos la comunidad académica. Un aspecto por destacar es que hay cubículos que carecen de elementos personales y éstos pertenecen a docentes que poco se relacionan con otros integrantes de la comunidad; otros espacios, tienen tantos elementos personales que parecen una extensión de la casa, curiosamente, también son docentes que muestran dificultades para establecer interrelaciones personales o laborales.

Otros espacios, se encuentran decorados o almacenan trabajos de las y los estudiantes, sobre saturando el espacio e imposibilitando que haya un uso adecuado del cubículo. Otros, tienen material para uso de las y los estudiantes (libros, pinturas, cartulinas, plumones, gises, etc.); convirtiéndose en espacios cercanos a la biblioteca (especial de un área de formación) o a la papelería de la esquina.

Los primeros años del plantel, el personal docente tuvo la oportunidad de elegir la ubicación del cubículo, en algunos casos la elección fue a partir de la cercanía con el área de salones, o bien, el criterio fue el contrario. En mi caso, mi cubículo se ubica en el edificio A-A y hace contrapared con el auditorio; la elección respondió más a la cercanía con la biblioteca y con la ubicación cercana al pasillo central.

En general, los cubículos de las y los docentes denotan mucho de la personalidad, disponibilidad y disposición de trabajo y cercanía con otros integrantes de la comunidad; hay quienes, pese a la cercanía con otros sujetos-docentes, evitan el contacto y cierran la puerta, delimitando, también el acceso a las y los estudiantes. Tales actitudes de evasión de las formas interrelacionales promueven actos de segregación, incomodidad, desánimo, apatía que se reflejan en la percepción y resultados en el trabajo con las y los estudiantes; así como entre pares. Por otro lado, las y los docentes que muestran disponibilidad de socialización entre pares o con las y los estudiantes, en escasos momentos, se encuentran solas o solos en los cubículos, puertas y ventanas están despejadas y la lectura de disponibilidad ante la comunidad es visible; por ello, las formas relacionales con la comunidad son amables, cordiales y efectivas, reflejando mejores resultados en el ámbito educativo.

La disponibilidad interrelacional no está asociado al grupo etario al que pertenecemos; se pueden identificar dos grandes grupos: uno, conformado por mujeres y hombres que hemos llegado a la década de los 40 y, otros, que han llegado a la década de los 50, 60 y más. Sin embargo, la edad docente no garantiza un mejor manejo de las habilidades socioemocionales; en la actualidad, la comunidad docente que se ubica en la cuarta década de vida ha evidenciado la brecha generacional con relación a las y los estudiantes que ingresan se encuentra en la posibilidad de emparejarse con la edad de las madres y padres de la comunidad estudiantil, e incluso, podemos ser docentes de las y los hijos de estudiantes egresados. Permitiendo con ello, que las relaciones se modifiquen e incluso, sean señaladas por las y los estudiantes egresados, comentaba una mamá egresada del plantel: “algunos maestros, ya no son como antes, ahora son menos accesibles”.

Se puede observar que, la edad docente sumada a la relación con el espacio escolar (infraestructura áulica o en el cubículo) y la disposición o no de interrelacionarse establecerán los límites, así como la posibilidad de identificar espacios liminales que permitan un ambiente relacional laboral, áulico y de desarrollo personal favorable para cada uno de los sujetos-docentes. Cabe señalar, que la complejidad se exacerbó con el aislamiento obligado por la contingencia sanitaria, permitiendo extrapolar la diversidad actitudinal frente al espacio laboral, independiente del grupo etario. Docentes jóvenes o mayores sin ganas ni confianza de regresar a las actividades académicas, y bajo un escudo de inseguridad eliminaron la capacidad de relacionarse y abandonaron las habilidades psicosociales; otros más, con la disposición de continuar con la atención académica confrontaron con resiliencia sus temores y las críticas de los primeros mencionados, reconfigurando el espacio escolar; ya que, con o sin justificación alguna, hubo docentes que siguen impidiendo el acceso de las

y los estudiantes a los cubículos, o bien, evidenciando el desagrado hacia quienes abren los espacios académicos a la comunidad estudiantil.

Las diversas reacciones docentes frente al uso de la infraestructura y las formas relacionales con la comunidad escolar han mostrado un impacto en el establecimiento de las actitudes estudiantiles, evidenciando conflicto y rechazo frente a quienes muestran disposición de atención a la comunidad estudiantil y de pares; así, como con la creación de nuevos espacios liminales que permitan el fortalecimiento de las interacciones académicas, sociales y personales postpandemia.

### **6.3 “Son mis derechos y pelearé por ellos”**

La organización laboral de la comunidad docente se encuentra dividida en cuatro, de acuerdo con la forma de contratación: 1) base-sindicalizados; 2) base-no sindicalizados; 3) interinos y; 4) honorarios. Mismas que han determinado los procesos de interacción con los demás integrantes de la comunidad docente; en los dos primeros casos, se podría afirmar que está presente una segregación sutil, que consiste en la omisión de información relacionada con los derechos laborales adquiridos, en incluso, han intentado excluirlos mediante comentarios como: “sólo tienen derecho los afiliados”. En los sindicatos “el control ideológico está más claramente definido, ya que los sindicatos son en efecto, contra organizaciones [...] su existencia deriva de los intereses del empleado” (Morgan, 2006, págs. 133-134).

Como se podrá observar, el personal docente filtra la realidad, de acuerdo con la posición y la función en la que se desempeña. Por un lado, asume las responsabilidades académicas por las que se contrató, pero a la menor provocación, las deja para militar en uno



de los dos sindicatos registrados. El personal docente de base sindicalizado es aquella persona que cuenta con un contrato por tiempo indeterminado y con el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) que le adhiere prestaciones laborales. Además de ello, se encuentra afiliado, con participación o no, de alguno de los dos Sindicatos existentes (titular y minoritario).

Por el contrario, el personal docente no sindicalizado no tiene los privilegios de abandonar las actividades laborales por la militancia sindical, única diferencia con relación al personal docente de base sindicalizado, quienes afirman que “son sus derechos y pelearán por ellos”. Por lo tanto, cada una de las personas contratadas por tiempo indeterminado están respaldadas por un Contrato Colectivo de Trabajo que les otorga prestaciones laborales. La decisión sobre la afiliación o no es exclusiva del sujeto-docente; condición exclusiva de las y los docentes que obtuvimos la “base” de forma colectiva.

En cambio, el personal docente que cuenta con un contrato por tiempo determinado (interinos) que durante la vigencia del contrato individual tiene acceso a los derechos y prestaciones estipulados en el Contrato Colectivo de Trabajo, es personal que queda obligado a afiliarse al Sindicato titular para considerar su reasignación de espacio laboral, al término del contrato semestral. Tales prácticas de poder han implementado una cultura con usos y costumbres arraigados que permiten la prepotencia, e incluso, la normalización de violencias laborales, tales como: la exhibición de los afiliados ante situaciones de inconformidad o las acciones de enjuiciamiento colectivo para la permanencia o no del sujeto en la organización sindical.

De forma aislada, se encuentra el personal contratado por honorarios, ya que, regularmente responde a personal que ya no puede tener acceso a la contratación por tiempo

indeterminado; ya sea porque cuentan con una pensión, o bien, con la asignación de un Tiempo completo en otra institución. Dicha condición no es de interés para la organización sindical titular, por ello, son excluidos de cualquier información relacionada con lo laboral, e incluso, con lo académico. En la mayoría de los casos, las Academias omiten convocarlos para la toma de decisiones, no están considerados en ningún cargo organizativo honorario, tampoco, participan de las actividades interdisciplinarias propuesta por parte de la comunidad académica, y actualmente, han dejado, paulatinamente, de ser recontratados.

Con relación a las prestaciones, sólo tienen acceso a los días y periodos de descanso otorgado por el Consejo de Gobierno a través del Calendario escolar y armonizado con el CCT. No hay mayor participación en los asuntos institucionales, sin embargo, si tienen las mismas obligaciones de atención académica, en ocasiones, hasta más. Si en general, tenemos a nuestro cargo tres grupos, cabe la posibilidad que a las y los docentes de honorarios les asignen más grupos o mayor cantidad de estudiantes.

Cabe señalar que, la interseccionalidad de factores permite que se pueda hacer un mapeo de la organización docente, a través de los intereses sindicales, de las formas relacionales tanto interpersonales con los pares como con los demás actores del espacio escolar. Puedo identificar dos intersticios principales: 1. el establecimiento de relaciones interpersonales e interdisciplinarias; 2. el posible aislamiento docente acompañado de la evasión de la convivencia mínima entre los integrantes de la comunidad docente, e incluso, de la comunidad estudiantil. Intersticios que son independientes de la forma de contratación o afiliación sindical, pero que si están vinculados a un espacio liminal estructuralmente ubicado en el cubículo donde realizan las actividades académicas que le corresponden.

## 6.4 La balcanización de la organización escolar

La comunidad escolar tiene la capacidad de poseer características particulares de una sociedad, de la forma en que la caracteriza Mary Douglas (1986) “debe existir algún tipo de pensamiento o sentimiento comunes entre sus miembros” (pág. 27) entendiendo que en ésta se involucran sujetos que comparten un espacio y un tiempo determinados influidos por intereses comunes del mismo grupo. Asimismo, la comunidad escolar es un ente con cultura propia, definida por Morgan (2006) como un “the pattern of development reflected in a society’s system of knowledge, ideology, values, laws, and day-to-day ritual”<sup>18</sup> (p. 116)

A partir de ambos autores, se puede identificar la complejidad que implica la comunidad escolar, partiendo de la idea de que es una sociedad con cultura propia, además de que forma parte del Estado, es decir que pertenece a la denominada burocracia. Por ello, se tratarán a los diferentes sectores, grupos de personas y funciones para tratar de comprender las relaciones liminales que se establecen entre los sujetos, vistos desde su propio entorno y desde la construcción de un entorno común con otros integrantes de la comunidad escolar. En primer lugar, y no necesariamente por su importancia, pero si por su carácter organizativo abordo a la administración escolar como una de las áreas funcionales dentro de la maquinaria escolar; por ello, es fácil afirmar que de la visión directiva dependen los procesos de interacción dentro de la organización de una cultura escolar. En el IEMS, la historia macro administrativa y directiva ha transitado por diversas adecuaciones en su Estructura orgánica y, en consecuencia, en la Estructura en planteles.

---

<sup>18</sup> “patrón de desarrollo reflejados en un sistema de sociedad compuesto por conocimiento, ideologías, valores, leyes y un ritual diario” T. de A.

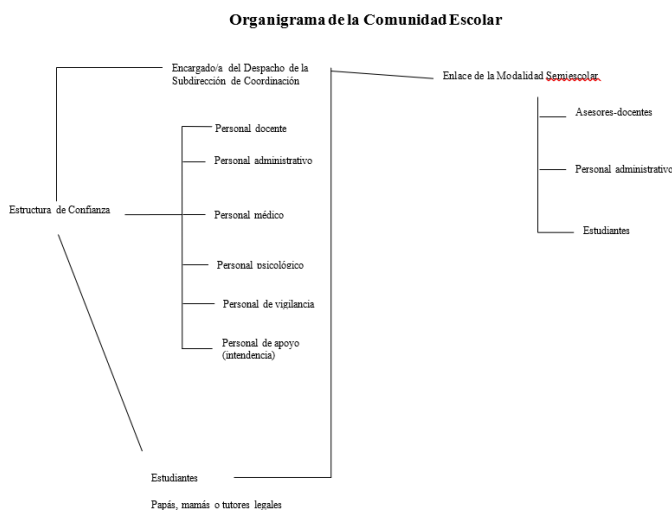
La Estructura orgánica del IEMS y sus constantes adecuaciones acordes con las necesidades operativas y políticas del momento y la toma de decisiones en los Órganos gubernamentales de carácter Federal, en ocasiones opuesto al Local, o como en el momento actual, en que lo Local y lo Federal tiene líneas paralelas; en concordancia con ese panorama se lleva a cabo la asignación de las directivas generales y de la estructura organizativa en turno.

Aparentemente, en la actual administración se han armonizado los propósitos educativos del ámbito federal con los locales, con ello, el crecimiento estructural y administrativo es evidente; ya que de forma transparente se ha fortalecido el aparato burocrático, cumpliendo con ello el primer principio planteado por Weber (2000) para la burocracia: “los principios de jerarquía de cargos y de diversos niveles de autoridad implican un sistema de sobre y subordinación férreamente organizado” (pág. 5). En la macro organización burocrático-institucional se encuentran: las Direcciones General, Administrativa, Académica, Estudiantil, Jurídica y de Gestión, así como las Subdirecciones correspondientes a cada Dirección, todas localizadas en el Área Central, espacio estructural que concentra unívocamente las decisiones organizativas de los 28 planteles.

Por otro lado, la microestructura en planteles también ha sufrido cambios; en el Plantel Tláhuac la organización administrativa se ha modificado en al menos cuatro ocasiones, consecuencia de los cambios y asignaciones del cargo en la Subdirección de Coordinación, visibilizando fenómenos organizacionales, que a partir de lo planteado por Morgan (2006), han generado una cultura de la gestión, consistente en “la división del trabajo [que] crea problemas de integración ” (pág. 117). La génesis de tal problemática se destaca desde la reproducción de la macro organización institucional; en los primeros años, la toma

de decisiones era unilateral con la centralización organizativa en la Dirección General, conforme han avanzado los años y han cambiado los entornos sociopolíticos, los planteles también se han transformado.

Con las tres primeras administraciones del plantel se podía observar una organización monocrática centrada en el cargo de la Subdirección de Coordinación; en la actualidad no ha dejado de tener el mismo carácter, sin embargo, como lo menciona Weber (2000): “Un alto desarrollo del tipo burocrático lleva a una organización monocrática de la jerarquía de cargos” (pág. 5). Tal como se podrá observar a partir del Organigrama de la Comunidad Escolar. Se destaca la centralización en un cargo, lo cual no significa que las decisiones sean independientes de la macroestructura burocrática institucional.



Esquema de elaboración propia

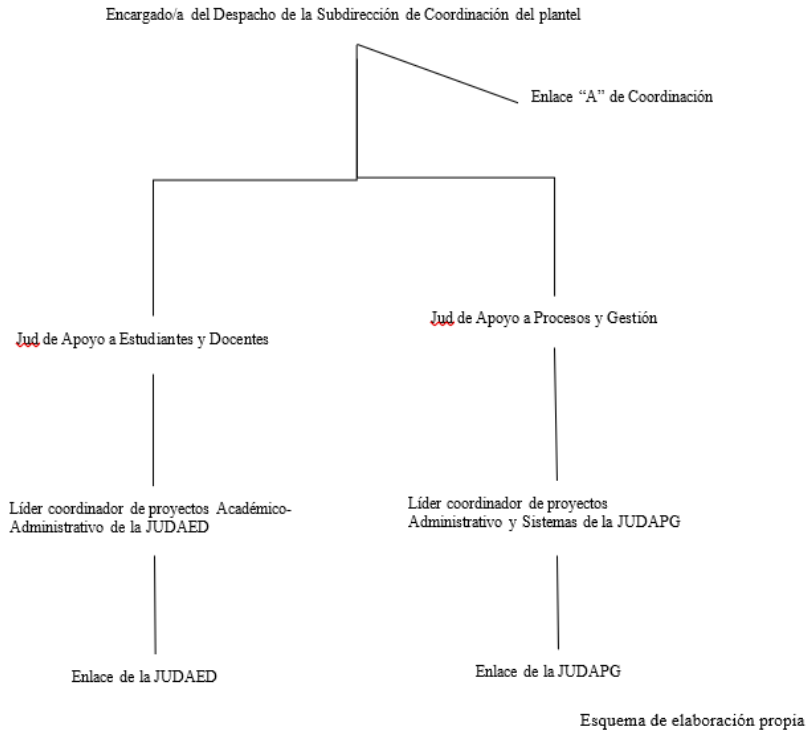
A partir del esquema, se pueden resaltar diferentes aspectos como son: el desequilibrio organizacional entre las dos modalidades escolares; del lado izquierdo está la estructura que se encarga de la atención a la Modalidad Escolar; y del lado derecho, la organización de la Modalidad Semiescolar. En ambos casos, la responsabilidad está centralizada en el cargo de Encargado/a del Despacho de la Subdirección de Coordinación

de Plantel, quien atiende las necesidades de ambas modalidades, a pesar de estar presente el Enlace de la Modalidad Semiescolar.

La diferencia organizativa no sólo está presente en la estructura sino en las posibilidades de recibir una atención equitativa. La comunidad estudiantil de la Modalidad Semiescolar no tiene acceso a los mismos derechos y servicios con que cuenta la Modalidad Escolar; un ejemplo de ello, son los servicios bibliotecarios, sólo tiene acceso a la consulta de los materiales en sala, se sobre entiende que no cuentan con el préstamo a domicilio ni con el servicio los sábados -día en que la Modalidad Semiescolar tiene la carga académica principal-.

Con la macro administración institucional actual se presenta la incorporación de mayor cantidad de personal de confianza que atiende a las supuestas necesidades de los integrantes de la comunidad educativa. Mismas que, no puede resolver necesidades como la mencionada, o bien, aquellas derivadas de la ausencia de personal de base. En el siguiente esquema se observa la distribución del personal de confianza asignado a los planteles:

### Organigrama del personal de confianza



Como ya se había comentado, la jerarquización en la organización burocrática institucional ha permitido que se ramifiquen los procesos de organización, gestión y coordinación enfocados a la comunidad docente y a la comunidad estudiantil. El organigrama del personal de confianza tiene un equilibrio sustancial y una influencia directa en la alteración de la vida cultural de los demás sectores que conforman a la comunidad escolar: administrativo, médico, académico, estudiantil, de apoyo y de vigilancia. Igualmente, se identifican alteraciones sustanciales en las actividades funcionales del personal de base -que ahora complementa las áreas administrativas-; y peor aún en el personal de vigilancia y en el

de apoyo conocido como intendencia<sup>19</sup>, ya que, en la escala jerárquica son subordinados del personal de confianza.

## 6.5 La especialización de los cargos

La organización burocrática está caracterizada por una serie de aspectos que la diferenciarán de otro tipo de organizaciones; por ejemplo, la asignación de un cargo que está asociado a funciones concretas y específicas considerándolo una profesión, mismo que “reclama la plena capacidad de trabajo durante un largo periodo, y en las pruebas específicas que son un requisito previo para el empleo” (Weber, 2000, pág. 11). De tal suerte, que cada uno de los puestos asignados dentro de la pirámide burocrática institucional están sobrevalorados en la medida de la posición que ocupan.

Las personas asignadas a estas áreas se organizan de acuerdo con la forma de contratación, áreas, funciones, niveles jerárquicos y por colectivos políticos. Cada uno determinará las relaciones con el resto de la comunidad; en el primer caso, la contratación de base o por honorarios, no sólo determina la posición jerárquica o las funciones de mando o de subordinación, establece las relaciones liminales situadas entre la autoridad y la especialización de las funciones. El personal de base enfatiza sobre el personal de confianza que tienen pleno “desconocimiento de las áreas y de los procesos que durante mucho tiempo cada uno ha llevado”; también afirman, “tarde o temprano se irán y nos dejarán trabajar”.

---

<sup>19</sup> En el Diccionario de la RAE se puede encontrar tanto la entrada de “intendencia” como la de “intendente” asociados a la dirección, gobierno o cuidado de algo. Así, la palabra “intendente” proviene del latín *intendĕre* 'dirigir, encaminar'. Véase en <https://dle.rae.es/intendente?m=form>



Dichas frases determinan los procesos interpersonales hostiles que se presentan en las áreas administrativas, lo mismo en las relaciones intergrupales, incidiendo en las dinámicas de atención; por ejemplo, al negar o postergar la atención a estudiantes, docentes, madres o padres de familia que requieren de algún trámite. Sin embargo, tal como lo afirma Weber (2000), la “precisión, velocidad, certidumbre, conocimiento de los archivos, continuidad, discreción, subordinación estricta, reducción de desacuerdos y de costos materiales y personales son cualidades en la administración burocrática pura” (pág. 48), mismas que se ven reflejadas en las actitudes en el control de los tiempos para la concreción de un proceso administrativo.

La sapiencia sobre el área de dominio permite la posibilidad que se ponga en “práctica el principio de la especialización de las funciones administrativas conforme a regulaciones estrictamente objetivas” (Weber, 2000, pág. 50). Aspecto que ha permitido que se balcanicen las relaciones laborales entre las mismas áreas y con las demás que se interrelacionan; de algunas reconociendo -más no aceptando- que forman parte de la pirámide burocrática y están en estratos superiores, pero con otros, bajo un posición de soberbia e indiferencia, imponen el “status burocrático” que los clasifica; así “nos encontramos con la peculiar coexistencia de un ámbito de estricto tradicionalismo con un ámbito de libre arbitrariedad” (Weber, 2000, pág. 55).

Siendo el "estatus burocrático" un factor relevante para la conformación de una identidad que trasciende ante cualquier forma relacional, determinando empatías o liderazgos, excluyendo a quienes no pertenecen al mismo "nivel". También hay quienes muestran resentimientos o ambicionan los ascensos dentro de la misma pirámide, sin perder los privilegios obtenidos por el "nivel" al que pertenecen. En ambos casos, consideran que

aquellos que no pertenecen al grupo identitario que los cobija, son sujetos a los que hay que menospreciar, ignorar o relegar, ya que no son dignos de ser tratados por ese colectivo.

Tales acciones son características de las diversas células administrativas, tanto del personal contratado por honorarios con una jerarquía superior -debido a las responsabilidades atribuidas a los cargos de confianza-, como del personal de base -que disfruta de hacer énfasis en su nivel y posición- con las ventajas laborales basadas en el acceso a prestaciones, sin responsabilidades y con pocas actividades. Sin embargo, los resentimientos, que algunos justifican en la falta de compromiso con la institución, en realidad están basados en el poder, algunos han comentado en diferentes contextos "si de mi depende, no se hace". Comentarios que han dejado, en desventaja principalmente a la comunidad estudiantil, siendo la menos involucrada en una ramificación jerárquica de orden burocrático. Asimismo, hay personas que sobrevaloran las credenciales, ya sea de alguna alta especialización en el manejo de su área, o bien, quienes han cursado estudios de licenciatura sólo para mostrar un título, con el cual validan la forma de trato hacia los demás que consideran con minusvalía. Y los menos, son los que no sólo cursan un programa de licenciatura sino dos, con la finalidad de ingresar al "status" de los docentes, afirmando, "yo tengo más estudios que muchos".

La llegada del personal de confianza contrariamente sembró desconfianza en la comunidad administrativa, pese a que algunos fueron invitados a incorporarse a los "nuevos cargos". La mayoría del personal de base rechazó la invitación porque perdería el derecho de prestaciones a cambio de una mejora salarial. Cabe mencionar, que las invitaciones fueron directamente de la Subdirección de Coordinación de cada uno de los planteles y sin la intervención de los sindicatos.

En la actualidad, con la estructura administrativa completa, se pueden diferenciar varios grupos: uno, conformado por el personal de confianza, unido por la segregación de la mayoría de la comunidad; dos, el grupo administrativo de base afiliado al sindicato titular; tres, el grupo liderado por una persona ajena a las áreas secretariales y de escolares; cuarto, el conformado por el personal de biblioteca y de servicios generales. Los diferentes grupos forman relaciones intersticiales con otros debido a los servicios, a los intereses o a las características propias del cargo.

Se podría afirmar que, las estructuras burocráticas tienen la capacidad de influir en la organización de la cultura escolar; con base en el recurso de la comparación, la primera Subdirección de Coordinación que estuvo al frente de la organización en el Plantel Tláhuac, mostró una tendencia a lo que llama Morgan (2006) una cultura corporativa, es decir “una organización [que] puede verse a sí misma como un equipo o familia que cree en el trabajo común” (pág. 125). En aquel momento, el modelo de interacción se cimentaba en la Propuesta Educativa del IEMS, algunos de los integrantes de la comunidad académica que habían estado en el primer plantel y traían consigo un conjunto de lenguajes, imágenes, conversaciones y rituales de Iztapalapa I.

Las relaciones comenzaron a fragmentarse conforme la memoria comenzaba a quedar en el pasado; nuevos actores nos incorporamos y las dinámicas relacionales académicas también se modificaron. El plan curricular cambió, con él, la obligación de modificar las formas de trabajo y las asignaciones en las materias; predominaron las tensiones entre los integrantes de las academias. Más de 20 años después, las formas relacionales se han transformado y con una pandemia de por medio, las tensiones y algunos rituales se perdieron y se enraízan otros.

## 6.6 Dentro de una comunidad escolar y fuera de la institución

La comunidad escolar se conforma de una multiplicidad de culturas, cada una de ellas depende de los usos, costumbres, simbolismos, pertenencias, actitudes, acciones en otras muchas más. Una sección de la comunidad escolar es la conformada por personas trabajadoras dentro del plantel, con una contratación o “rendición de cuentas” fuera de la institución, forman parte de la organización jerárquica institucional, tienen un peldaño específico, funciones, actividades y, sobre todo, una importancia sustancial; con ello me refiero al personal médico y psicológico, al personal de vigilancia y al de apoyo (intendencia).

Dicho personal, labora en las instalaciones del plantel, pero sus responsabilidades administrativas están divididas entre dos “patrones”. Comenzaré por el personal del área médica, es una persona asignada al turno matutino, de forma reciente, hace tres o cuatro años, el personal en conjunto solicitó su incorporación a la Secretaría de Salud de la Ciudad de México. Dentro del plantel, cuenta con las instalaciones básicas para la atención médica general primaria, no están autorizados a ministrar medicamentos ni a recetarlos.

Por lo que, sus principales funciones están centradas en la promoción de la salud y prevención de la enfermedad: organizan interinstitucionalmente Ferias de la Salud, en la que incluyen: vacunas, pláticas sobre prevención del embarazo y de enfermedades de transmisión sexual, nutrición, revisiones oftalmológicas, adquisiciones de lentes, proporciona métodos anticonceptivos de barrera, prevención de consumo de drogas o alcohol entre otros; así mismo, se encarga de la posible canalización interinstitucional de las y los estudiantes que presenten algún tipo de barrera del conocimiento o físicas, denominadas discapacidades.

A pesar de las actividades sustanciales para la comunidad estudiantil, en pocas ocasiones trabajan de forma interdisciplinaria con la comunidad docente, o con cualquier otra área, ya que depende de las posibles fechas otorgadas y las acciones requeridas por la Subdirección estudiantil, o bien, a “contentillo” de la Subdirección de Coordinación de Plantel. Como se podrá observar, el aislamiento del personal médico es inminente y deliberado. En algunas ocasiones, antes de la pandemia, busqué el trabajo interdisciplinario para la atención a estudiantes o para la coordinación conjunta de actividades como: Talleres, Cursos o Pláticas, que otras instituciones me ofrecían de manera personal, recibiendo negativas desde la Subdirección de Coordinación, acciones que hasta el momento no se han podido recuperar, pese a la ausencia de la, entonces, Encargada del Despacho.

Otro personal confinado es el de apoyo psicológico, quien de forma reciente se incorpora a la Institución. Dicho personal está contratado por honorarios, sus actividades y la agenda de atención es centralizada, es decir, que sólo a través del portal del IEMS, la comunidad estudiantil tiene la posibilidad de solicitar el servicio de atención psicológica y el personal encargado del área recibe la relación de citas.

El horario de atención depende de la organización de citas diarias, sin embargo, en Tláhuac la atención prioritaria está concentrada en el turno matutino. Por lo tanto, resulta impensable un trabajo interdisciplinario para el apoyo de la comunidad estudiantil. Esto independiente del código de confidencialidad que implica la atención psicológica, ésta puede ser determinante en la permanencia o abandono escolar de las y los estudiantes, y el margen de incidencia no es significativo.

Los dos colectivos menos protegidos son el de vigilancia y el de apoyo (intendencia). El personal de vigilancia pertenece a la Policía Bancaria e Industrial (PBI) de la Secretaría de Seguridad Ciudadana (SSC) de la Ciudad de México. Este personal está a cargo del control de acceso general al plantel, de la identificación del personal administrativo, docente y de apoyo, ya sea por el acceso peatonal o por el vehicular; el control de acceso siempre ha sido una consigna de relevancia.

En el caso de la comunidad estudiantil debe identificarse con credencial escolar o con la tira de materias, así el ingreso de papás, mamás o tutores legales deberá ser previo aviso, en caso contrario, no se niega el acceso, pero son acompañados al área de visita o al cubículo del docente que buscan.

También, están a cargo de rondines en el interior de los edificios y en las áreas exteriores, la consigna es la vigilancia preventiva de posibles disturbios salvaguardando la integridad de los involucrados, sobre las denominadas “acciones indebidas” (juegos de azar, posibles relaciones sexuales, consumo de bebidas alcohólicas, consumo de drogas - permitidas e ilícitas-, daños al mobiliario o a la infraestructura); así como apoyo al personal en caso de que sea requerido, tal como fue el caso de confrontación violenta de un grupo de padres y madres de familia liderados por un DTI contra la representación del Subdirección de Coordinación de Plantel.

Adicional a las funciones mencionadas, en la “nueva normalidad” también tienen a su cargo el filtro sanitario que consiste en: la toma de temperatura, la entrega de gel, la revisión del uso de cubrebocas y la indicación sobre el lavado de manos. Cabe mencionar que, el personal de vigilancia es insuficiente para las múltiples actividades a desarrollar

dentro de las instalaciones, ya que en la actualidad se prioriza el filtro sanitario sobre la salvaguarda de la comunidad escolar en el interior de las instalaciones.

Por último y no menos importante, está el personal de apoyo, identificado como de intendencia, está constituido por seis mujeres y dos hombres, contratados por las empresas que adquieren de forma anual la licitación para los servicios de limpieza del Área Central y los 28 planteles, cubren dos horarios: matutino, de las 7:30 a las 14 hrs. y, vespertino de las 14 hrs a las 20:30hrs. Cabe señalar que, el personal con el que se cuenta es poco para la extensión del predio, la infraestructura y las múltiples actividades a su cargo.

Las actividades que realizan van desde la limpieza de las áreas comunes (pasillos, aulas, laboratorios, sanitarios) hasta la poda en las áreas verdes, el pulido de pisos, el mantenimiento de la cancelería y, en algunos casos, el lavado del servicio de cafetería particular de los docentes y administrativos; este último, fuera de la funciones para los que se encuentran contratados, ya que, hace algunos años, el Jefe administrativo, lo hizo del conocimiento de la Comunidad, a la actualidad se ha hecho omisión y se siguen solicitando tales actividades al personal de apoyo.

Las compañeras y compañeros de apoyo están asignados por áreas (biblioteca, servicios escolares, laboratorios, cubículos de profesores), por niveles en los edificios (primer nivel del edificio B-B “área de salones”) y, bajo solicitud de limpieza del adoquinado de la explanada central, el espacio de acceso principal y del auditorio al aire libre o del área del estacionamiento, todo el personal se dedica al mantenimiento de tales espacios.

Al realizar un comparativo, se puede observar la disminución significativa del personal de apoyo; ya que, hace 18 años, el personal de apoyo se triplicaba. La última

reducción de personal se llevó a cabo en el mes de enero del 2022, momento crucial para el posible retorno a actividades presenciales después de 20 meses de ausencia por la contingencia sanitaria derivada del SARS CoV2. Ahora con las actividades presenciales en su totalidad, se pueden observar áreas con un descuido considerable; sin embargo, pocas veces hacemos reflexión sobre “el lugar más limpio no es el que se limpia constantemente, sino el que menos se ensucia”.

En su conjunto, cada uno de los subgrupos forma parte de una cultura que “no es algo que se impone en un punto social. Al contrario, se desarrolla durante el curso de la interacción social” (Morgan, 2006, pág. 132). Sin embargo, la vulnerabilidad invisibilizada en el último subgrupo permite hablar de formas relacionales derivadas de la interacción social que permiten establecer zonas límite o fronteras, que Rebolledo (2021) plantea como “los procesos de colonización (asimilación o interculturalización) revelan diversas maneras, muy peculiares, de organización y mantenimiento de las relaciones” (pág. 20), derivadas de procesos de subcontratación y de subordinación clasista que están enraizadas en los demás grupos de la organización jerárquica institucional.

## **6.7 Las y los estudiantes un fin institucional**

La comunidad estudiantil ha mostrado a lo largo de la existencia del Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México ser heterogénea en diversos sentidos, derivado de aspectos relacionados con los requisitos de ingreso al Sistema como son: el único indispensable es el Certificado de Secundaria, y con ello, la población puede aspirar a tener un lugar, sin importar raza, condición social, preferencia e identidad sexual, edad, etc.



En algunos sistemas de educación media superior, las y los aspirantes deben cumplir con una serie de requisitos que estandaricen a la población estudiantil y el sistema no tenga conflicto por atender casos especiales o particulares. En el IEMS consideramos que las y los sustentantes que llegan a nuestras aulas, en su mayoría tienen una particularidad que los puede hacer un caso especial. Dado que, al Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México no le importa el promedio de egreso ni la modalidad del nivel secundaria, tampoco la edad, no cuenta con una prueba estandarizada que asigne un plantel, por lo que, la o el aspirante puede elegir algún plantel que convenga a sus intereses, siendo el principal criterio de elección aquel que se ubique cerca del lugar de domicilio. Tampoco es relevante si la o el aspirante egresó reciente de los estudios de educación básica o ha dejado pasar años para volver a la educación escolarizada, o si, la o el sustentante cuenta con alguna Necesidad Educativa Especial (NEE).

En particular, la comunidad estudiantil del Plantel Tláhuac I ha mostrado una variedad de circunstancias entre los sujetos que la conforman, asociadas a los lugares de residencia, a los antecedentes académicos, a las condiciones económicas, culturales, religiosas y de salud, a las características familiares, a la edad, a las formas relacionales y de convivencia, entre otras; lo cual conforma una comunidad pluridiversa que permite un mayor desarrollo formativo y representa nuevas opciones de aprendizaje; pero, para algunos ésta genera conflicto provocando formas relacionales basadas en la tensión y decantando en desigualdades, discriminación y exclusión.

Es necesario e indispensable que la comunidad escolar tenga presente que las diversidades son una fuente de aprendizajes y no una serie de obstáculos que impiden el avance comunitario. La vida cotidiana dentro de los establecimientos educativos se construye

y configura con cada uno de los sujetos que participamos de dicho fenómeno, por ello, “sabemos y podemos comunicarnos efectivamente con otras mentes porque tras nosotros está la vida común que nos mantiene unidos como un aunidad en la diversidad -una auténtica unidad en la versadera diversidad” (Stark, 1962 en Stenhouse, 1997, pág. 81)

Al intentar definir una comunidad estudiantil, es necesario considerar que la multifactorialidad de situaciones, circunstancias e historias de vida convergen finamente y cada una de éstas, acompañadas de voluntades e identidades, conformaran las fronteras que delimitan al proceso educativo; es decir, que la conformación de una cultura estudiantil corresponde por sí misma a un espacio liminal. Es así, como cada una de las identidades identificadas en el siguiente capítulo permiten el reconocimiento y la clarificación de las diversidades y de los diferentes espacios liminales que permiten la formación de juventudes con la capacidad de respuesta ante las adversidades que puede significar el mundo fuera del entorno escolar.

La conformación de sujetos depende de la polifactorialidad de su *habitus*, y a su vez, también está influido por las condiciones y propósitos que determina un Estado-Nación con relación a los factores sociales, económicos, políticos y culturales; perspectiva que será una condicional limítrofe en la formación aspiracional de la juventud en su calidad de ciudadanía. De tal forma, que el nivel bachillerato juega el papel más importante en la formación de sujetos, cada sistema educativo de media superior, delimitará y determinará la forma en que la juventud observará y enfrentará su contexto.

De tal forma, que la identificación grupal, el afrontamiento de la problemáticas, la conformación de ciudadanía, la socialización ideológica, la capacidad reflexiva derivada de

la formación de un sujeto-agente con bases éticas y morales permiten que los “procesos socio-psicológicos de la formación de identidad en esta edad fomentan que los alumnos se definan como miembros de grupos determinados frente a otros grupos (Woods, 1990; Eckert, 1989, en Levinson, 2002, pág.31)

Al conformarse grupos de sujetos en un entorno educativo se podrían particularizar algunos aspectos como son: la regulación de las relaciones interpersonales, la normatividad institucional y docente, e incluso, la posible estandarización conductual implicada con el currículo. La comunidad estudiantil del IEMS, se encuentra regulada por los Lineamientos de Convivencia<sup>20</sup>, que hace referencia a todos los integrantes de la comunidad escolar; a éstos se suman, los reglamentos correspondientes a espacios como son: laboratorios y biblioteca; por su parte, la plantilla académica implementa reglas acordadas por el Comité tutorial de los grupos para la regulación de las actitudes y comportamientos dentro de los espacios académicos; adicional, a los implementados por cada docente dentro del espacio áulico; los distintos reglamentos regularmente se encuentran asociados a una perspectiva de estandarización conductual mencionada o sugerida como parte de la curricula escolar. Por lo que, se puede observar que la cultura estudiantil se encuentra perfectamente delimitada por estandarización educativa, que si bien, puede ser formativa para el mundo extraescolar, también puede ser limitativa para el desarrollo crítico y reflexivo de los sujetos.

---

<sup>20</sup> Lineamientos Generales de Convivencia para los Planteles del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (2006), documento publicado para regular las relaciones entre los diferentes grupos de la comunidad académica y escolar, tal como se menciona en su contenido. En general, hace referencia al respeto mutuo interpersonal y el cuidado de la infraestructura, aunado a algunas sanciones relacionadas con faltas específicas de carácter sexual, relacionadas con la violencia, los juegos de azar y el consumo de sustancias prohibidas.

Por lo que, se podrá observar que la conformación de grupos tanto personales, laborales, académicos, estudiantiles, etc, dentro del entorno educativo, es altamente complejo y con muchas posibilidades para generar espacios liminales de contribución para el desarrollo de los sujetos desde la función que desempeñan en cada uno de los espacios del entorno educativo. La realidad es que pocas veces tenemos la capacidad de observar las posibilidades que tenemos como comunidad para fortalecer-nos, crecer y avanzar.

## CAPÍTULO 7

### "NOSOTROS SÍ QUEREMOS, PERO A VECES NO SE PUEDE".

#### HISTORIAS DE JÓVENES EN EL ENTORNO ESCOLAR

La comunidad estudiantil, según las cifras aproximadas proporcionadas por la Subdirección de Coordinación para el ciclo 2021-2022 B, está conformada por 850 estudiantes de la modalidad escolar y 350 en la modalidad de semiescolar. Con perspectiva cuantitativa, son desalentadoras las cifras, ya que según la Propuesta educativa nuestra población estudiantil debería ser de 1050 estudiantes; sin embargo, las clases *on line* y la pandemia derivada del SARS Cov2 dejaron grandes vacíos tanto académicos como emocionales.

Agosto del 2020 comenzó con una triple preocupación, el inicio del trabajo de campo con estudiantes de primer ingreso, correspondientes a la Generación 21 del plantel Tláhuac, tres grupos con 30 estudiantes inscritos marcaron el inicio. La preparación y adecuación de materiales para iniciar formalmente las sesiones en línea en medio de un contexto de emergencia sanitaria mundial. Sumando un incremento en el fenómeno escolar denominado deserción: la primera sorpresa, grupo 1, asisten 20 estudiantes; grupo 2, asisten 18; grupo 3, sólo 15 se presentan. ¿Qué pasa, el correo institucional no funciona?, ¿la institución no los contactó primero?, ¿qué es lo que falló? Estas fueron algunas preguntas derivadas de mi incertidumbre. Además, ¿cómo haré para realizar el trabajo de campo?, ¿cómo haré para conocer a la comunidad estudiantil?, ¿cómo sabré que mis percepciones son las correctas?

De pronto, sin darme cuenta tenía ante mí algunas preguntas que podrían guiarme, no sabía cómo me acercaría a alguna respuesta; éstas no fueron lo que yo quería: correos

electrónicos informando la ausencia de estudiantes por familiares con positivo a Covid 19. Algunos temores se despertaron, pero mi necesidad de encontrar respuestas impidió que me frenara, requería saber más de cada estudiante inscrito en mi curso. Afortunadamente, la comunicación entre docentes fluyó gracias a diferentes condiciones como: la falta de habilidades digitales, la socialización de las situaciones individuales, la toma de acuerdos sobre tales situaciones y acerca de la generación de ambientes áulicos sincrónicos -nuevo lenguaje y de dominio inmediato-, la disposición de colaboración y socialización. Considero que, la disposición de cada docente fue el factor más importante para el trabajo de Comité tutorial en beneficio de las y los estudiantes, y de nosotros mismos.

Estos primeros grupos, presentaron edades entre los 15 y 20 años, evidentemente, de quienes tuvimos la oportunidad de conocer. El primer semestre fue complejo para cada uno de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sobre todo porque de forma independiente y sin muchos conocimientos tuvimos que entrar al ambiente digital, además de procurar que nuestros receptores se quedaran con algo más que la pérdida de datos, tiempo o ilusiones por ser preparatorianos. Creo que la preocupación académica conjunta evitó que me sintiera pérdida o sola en el proceso, también permitió que la comunidad estudiantil pudiera contar con el acompañamiento pertinente.

Previo a la suspensión de actividades, cada docente, de forma independiente se daba a la tarea de indagar posibles situaciones que propiciarán el abandono o rezago académicos; en esta historia previa, no faltaba quien comentará "lo difícil que resulta tener grupos tan dispares", haciendo énfasis en una "dimensión monocultural [que] sigue demasiado presente en muchas aulas; todavía existe un importante sector del profesorado que no acaba de entender el significado y las implicaciones del concepto diversidad" (Torres Santomé,

2012, p. 265). La heterogeneidad de la población estudiantil permite al menos dos lecturas frecuentes desde la mirada docente: una, se observa con dificultad y con pocas posibilidades de un trabajo “óptimo”; dos, la pluralidad permite ampliar el espectro de incidencia y de experiencia formativa. Sin embargo, desde la mirada docente prevalece la visión del trabajo óptimo y eficaz en la búsqueda de la homogeneidad en conocimientos o en actitudes, cuando se logra es un hecho satisfactorio. Pero, desde la mirada de las y los estudiantes no sucede así, ya que significa no ver a cada sujeto desde sus particularidades y sus necesidades. En palabras de Žižek (1997) “la negación de una identidad particular transforma a esa identidad en un símbolo de la identidad [...] toda noción ideológica universal siempre está hegemonizada por algún contenido particular que tiñe esa universalidad”; así la búsqueda docente por “universalizar” al estudiantado se ha caracterizado por la invisibilización de las diversidades.

Con el trabajo de campo virtual, observé el primer espacio liminal que se construía entre la enseñanza y el aprendizaje. Descubrí que las y los estudiantes contestan lo que las y los docentes queremos escuchar; si yo preguntaba sobre "géneros literarios", "San Google, respondía", "si preguntaba por las consecuencias de la física cuántica -por poner otro ejemplo-; de nuevo, Google, tenía la respuesta". En lo personal, primero enfurecí y después, me di a la tarea de *googlear* todas las actividades que tenía planeadas. El primer, resultado: algunos reclamos porque no encontraron lo que les pedía y tuvieron que buscar mucho para hacer la actividad. Las preguntas: ¿qué logré desde la perspectiva estudiantil?, ¿para la comunidad estudiantil atendida hubo un aprendizaje?, ¿se modificó la actitud en las sesiones sincrónicas?

Segunda acción estudiantil, preguntar si las actividades contaban y si vendrían en el examen. La respuesta a las preguntas fue "por supuesto que cuentan y no hay un sólo examen, cada día evaluó lo que hacen y cómo lo dicen". Los micrófonos se abrieron de aquellos que nunca servían y me preguntaron: ¿cómo le iban a hacer, si tenían las tareas, pero no habían participado?; me ofrecieron hacer un trabajo final para "pasar la materia". De inmediato pensé: "esa fue la solución y la forma de acreditar la secundaria"; en verdad, podría ser muy complejo el tratamiento académico durante el confinamiento. Con base en un condicionamiento escolar de antaño, que Recaltati (2016) clasifica como la Escuela-Edipo, es decir, aquella escuela en que las figuras paternas y docentes tenían la misma jerarquía y el mismo poder sobre el educando en pro de una base formativa.

Dos años después, las sesiones han vuelto a las aulas, comienzo a ver los resultados de las sesiones en línea, basadas principalmente en el *ensai et erreur*. Descubro la posibilidad de construcción de un espacio liminal basado en la confianza, la empatía, la solidaridad y la disposición; pero, en la mayoría de las materias los límites se establecieron en aspectos contrarios propiciando un incremento en el abandono y deserción escolares, de tal forma que, las relaciones áulicas se complejizan aún más.

La visibilización del espacio liminal se dio a través de las y los estudiantes que me obsequian algunos resultados del esfuerzo que realizamos en conjunto. Ahora, sé quiénes en verdad me dedicaron muchos minutos de su vida, hoy pregunto algo y recibo una respuesta sin "San Google". Pero, no sólo eso me dejan ver las y los estudiantes, también he recibido visitas de estudiantes en mi cubículo, que por diferentes motivos se rezagaron, para presentarse, saludarme y en la búsqueda de una oportunidad. ¿Es posible que eso signifique mucho para ellas y ellos?



La respuesta es posible conocerla a través de conocer a cada una y cada uno. En línea, mi acercamiento fue a través de plasmar historias de vida, a través de sus intereses temáticos y su forma de pensar con relaciones a las temáticas sugeridas a partir de los temas y de los textos revisados.

Otra particularidad que he observado es el equilibrio cuantitativo entre mujeres y hombres; sin embargo, está presente la desigualdad de trato entre ambos, en la escuela y en el entorno social y familiar, un comentario constante ha sido “las mujeres son más comprometidas que los hombres”. Desde mi experiencia, las mujeres muestran más obstáculos para avanzar con sus estudios y eso las lleva a tomar la decisión de terminar lo más rápido posible para demostrar que sí pudieron; en el caso de los hombres, muchos cuentan con el apoyo moral y económico de la familia, en consecuencia, no tienen presión alguna por concluir con sus estudios. Situación que se ha enfilado como otro de mis focos formativos, es la promoción de una educación basada en, desde, para los Derechos humanos en pro de una justicia social, tanto en la comunidad estudiantil como en la académica; coincido con Torres Santomé (2012) que las y los docentes debemos considerar en los objetivos “la preocupación por los modelos y situaciones que imponen estereotipos de masculinidad trasnochados, así como por la vigencia de modelos homofóbicos en los contenidos, tareas e interrelaciones escolares y sociales” (pág. 219).

Las y los docentes estamos en condiciones de generar procesos de interrelaciones personales y sociales basados en la tolerancia y el reconocimiento de las diversidades, provocando que “los alumnos le dan sentido a su experiencia en la escuela; a través de las interacciones con sus padres, maestros y compañeros, construyen aspiraciones e identidades duraderas” (Levinson, 2002, pág. 25).

La búsqueda identitaria entre los integrantes de la comunidad estudiantil construye varios espacios liminales que hacen fronteras entre las interrelaciones en la construcción de un espacio escolar y en el reconocimiento de las diversidades que conforman a la misma; permitiendo un gran abanico de grupos y preferencias juveniles con una aparente manera de la tolerancia frente a las diversidades, en las que se pueden observar la reproducción de estructuras basadas en las desigualdades sociales, por ejemplo en: parejas homosexuales (femeninas o masculinas), jóvenes en proceso de reasignación de identidad, jóvenes con identidades denominadas distópicas, jóvenes con necesidades especiales de aprendizaje, entre otros. Cabe señalar, que entre la comunidad estudiantil no se visibilizan muestras de hostilidad ni actitudes relacionadas con el ejercicio de la violencia; sin embargo, sí hay muestras de invisibilización por parte de las comunidades administrativa o docente.

Los grupos a mi cargo durante el semestre 2021-2022 B, pertenecen al segundo ciclo (tercero y cuarto semestres); las y los estudiantes inscritos corresponden en mayor cantidad, a estudiantes mujeres con una edad entre los 17 y los 20 años; y los hombres oscilan en el mismo rango de edad. Cabe señalar que, los casos presentados también se encuentran presentes durante el ciclo 22-23 A, logrando cotejar la semejanza de algunos datos presentados en el Informe de resultados de la Encuesta de Derechos humanos a los estudiantes de nuevo ingreso al IEMS<sup>21</sup>. Puedo identificar diferentes intereses visibles en su forma de ser, en la forma de vestir, en la forma de interactuar, en la disponibilidad relacional frente a su grupo, entre otros. A partir de los cuales tomaré algunos casos que, desde mi punto de vista, pueden categorizar colectivos que evidencian las formas relacionales de la

---

<sup>21</sup> ¿Quiénes son los estudiantes que ingresan al IEMS? Informe de resultados de la Encuesta de Derechos humanos a los estudiantes de nuevo ingreso al IEMS, agosto 2022. Recuperado de <https://www.iems.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/encuesta-de-derechos-humanos-iems-2022-2023>

comunidad estudiantil, entre pares, con la comunidad docente y con la administrativa; entre las entrevistas realizadas encontré a docentes que se maravillaban por las y los estudiantes “modelo”; a otros que renegaban de la versión opuesta las y los “flojos e irresponsables”. A la par, salía a la luz aquella comunidad de estudiantes con características que los diferenciaban del resto de la población por la preferencia o identidad sexual, quienes muestran Necesidades Educativas Especiales (NEE), quienes tienen barreras físicas y las personas cuyo rango de edad sobrepasa al instituido para la educación media superior.

Es así, como se lleva a cabo la selección de estudiantes con quienes me entrevistaría para conocer su versión de la vida escolar dentro del plantel y las formas relacionales que establecen en la construcción de la cultura escolar. Cada una de las entrevistas fueron semiestructuradas e informales, con la plena intención de obtener, de la forma más natural posible, la versión de las y los estudiantes. Sin otro afán que el de presentar los resultados, los casos están desarrollados en el mismo orden mencionado con antelación. Cabe señalar que cada una de las situaciones planteadas tienen un grado de anonimato para evitar vulnerar la confianza exhibida en las entrevistas de las y los estudiantes que amablemente compartieron conmigo sus experiencias.

### **7.1 “Me gusta hacer las cosas de la escuela”. Perspectivas de éxito**

En el Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México se emite una Convocatoria anual, que se modifica año tras año, sobre todo con la mención a las personas que pueden participar de ella. En las primeras convocatorias se mencionaba que se dirigía a todas las personas interesadas en cursar los estudios de bachillerato en la institución; para

los ciclos 2020-2021 y 2021-2022<sup>22</sup>, las Convocatorias hacen explícitos a cuatro tipos de participantes: los que están cursando el tercer año de la educación secundaria, los egresados de educación secundaria, los participantes INEA y los ex alumnos del IEMS; siendo una aparente clasificación administrativa-operativa, considero que establece una lectura con perspectiva selectiva y segregadora, lo cual permite, también un acercamiento hacia grupos de jóvenes que se identifican con alguno de los grupos mencionados, por ello y para fines de algunos casos haré referencia sólo al ciclo 20-21.

A partir de la Convocatoria emitida en el mes de junio y el final del semestre, las y los docentes comenzamos a trabajar en la Proyección de grupos, determinando siete grupos de primer ingreso por turno con aproximadamente 30 estudiantes en cada uno. La proyección permite la distribución equitativa de la carga académica para los docentes, que según la Propuesta educativa menciona que el trabajo en grupo (clases) es de 10 horas semanales, lo que equivale a tres grupos (Gobierno del Distrito Federal, 2002, pág. 33). Ante la proyección y asignación de grupos, la comunidad docente comienza a generar sus expectativas sobre el estudiantado que atenderán iniciando el ciclo, dichas expectativas se ven reflejadas en la Planeación y selección de materiales para el semestre e incluso el ciclo escolar.

En mi caso, la asignación para atender en primer ciclo a la Generación 21, que ingresó en agosto del 2020, momento álgido de la emergencia sanitaria derivada del SARS-CoV2, resultó un reto, más allá de mis expectativas sino de priorizar sobre los aprendizajes “útiles” ante un confinamiento y una “escuela diferente” *on line*. Las y los docentes nos enfrentamos

---

<sup>22</sup> Convocatoria correspondiente al Ciclo 2020-2021, disponible en [http://www.iems.edu.mx/descargar-CONVOCATORIA\\_PARA\\_EL\\_REGISTRO\\_DE\\_ASPIRANTES\\_2020-2021.pdf](http://www.iems.edu.mx/descargar-CONVOCATORIA_PARA_EL_REGISTRO_DE_ASPIRANTES_2020-2021.pdf)

Convocatoria correspondiente al Ciclo 2021-2022, disponible en [https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Junio%202021/Convocatoria\\_IEMS\\_2021.pdf](https://iems.cdmx.gob.mx/storage/app/media/Junio%202021/Convocatoria_IEMS_2021.pdf)

a modificar nuestros parámetros sobre las y los estudiantes. En línea, ¿quién será el “mejor” y el “peor” estudiante?, ¿cómo los conoceremos?, ¿cómo saber que si hay avances?, ¿cómo identificar lo que saben o piensan?, y muchos “¿cómo?” más. Así, a partir de la observación, del registro del Diario de campo y de la necesaria comunicación entre docentes, surgen los primeros estereotipos sobre las y los estudiantes inscritos en los grupos.

El primero que reluce es el listado de estudiantes que cumplen con las expectativas docentes en cada una de las materias, emitiendo así las características de “estudiante-modelo”: se conecta en todas las sesiones de forma puntual, al mencionar su nombre abre el micrófono y contesta, si solicito encienda la cámara lo hace con escasos pretextos, envía las actividades solicitadas en tiempo y forma, hace un poco más que todos, entre otras. Tales comentarios entre docentes, como parte de la socialización, enraízan los estereotipos de estudiantes, tanto los que todos desean como los que nadie quiere en el entorno escolar, formando juicios *a priori*, tal como lo enuncia el experimento elaborado por Rosenthal y Jacobson (1968) conocido como el Efecto Pigmalión: “A teacher may “know” an older child much better by reputation and be less inclined to believe him capable of intellectual growth simply on someone else's say-so”<sup>23</sup> (pág. 20).

Por tanto, dichas expectativas denotan la formación de una cultura educativa distinta, Stenhouse (1997) menciona que “los grupos educativos se constituyen en un plano normativo [siendo] los educadores los responsables de controlar la experiencia de estos grupos” (pág. 84). Cabe mencionar, que la predisposición de los docentes frente a algunos grupos de jóvenes marcará la diferencia en la atención y, en consecuencia, en el desempeño académico.

---

<sup>23</sup> “Un maestro puede “conocer” mejor a un niño por su reputación y estar menos inclinado a creer que es capaz de crecer intelectualmente simplemente porque alguien más lo diga.” T. de A.

Ahora en la modalidad en presencial, las expectativas se han modificado y responden a: asistencia puntual y de mínimo 80%, entrega de tareas, trabajos y apuntes, participación en clase, desarrollo de las competencias, acreditación de exámenes, entre otros. Con base en esto, podemos definir que las y los estudiantes “modelo” son sujetos que participan, sin cuestionar, la normatividad impuesta por la plantilla docente para regular las relaciones áulicas virtuales o presenciales; es decir “control de los recursos generados por la escuela y la educación escolar en general; la forma en que los grupos imponen restricciones o libertades a sus miembros para la participación y disfrute de los recursos escolares y educativos” (Rebolledo, 2009, págs. 86-87). A partir de esto, es que la percepción docente filtra, consciente o inconsciente, las formas en que cataloga a la comunidad estudiantil dentro del aula.

Y, ¿qué es lo que sucede desde la visión de las y los estudiantes? Al conversar con integrantes del “listado de estudiantes modelo”, me doy cuenta de que la visión del “mejor” es una idea que se impone desde el seno familiar, las y los estudiantes lo introspectan llevándolo al ámbito escolar y, en muchas y muy variadas ocasiones, al campo laboral. Ser el “mejor” implica no cuestionar. Algunas y algunos estudiantes que hasta el momento han sido los “más cumplidos” tanto en línea como en presencial, reciben las felicitaciones y los comentarios más halagadores entre los integrantes del Comité.

Al platicar con estudiantes sobre “cómo hacen para ser los mejores”, las y los estudiantes reaccionan de diversas formas y comentaron: uno de los jóvenes con una sonrisa leve y un tanto tímida mencionaba “me gusta que los maestros me digan que hice bien mi tarea, porque así le echo más ganas y no me va mal en el examen”; una chica muy segura y con cierto placer comentó “a mí me gusta hacer las cosas de la escuela, con las tareas práctico

y en la escuela aprendo”; uno chico más, entre bromas y risas comentaba que ”las tareas de la escuela son más divertidas que las de la casa, me gustan más”; una joven muy extrovertida también compartía que “en la escuela es muy fácil ser la mejor, sólo haces lo que te dicen los maestros y ya”. Ante las respuestas y las reacciones, pude leer que la seguridad, displicencia y cierto orgullo por “ser los mejores” les permitía disfrutar de una forma distinta la experiencia escolar, y modifica la forma relacional con los pares y con las y los docentes.

Una de las estudiantes es de mi grupo de tutoradas y tutorados, la joven muestra cierta seguridad en el entorno de la tutoría; sin embargo, su autoestima está debilitada por una serie de factores externos al campo escolar; asuntos personales y familiares la han llevado a una posición de inseguridades frente al establecimiento de relaciones interpersonales con sus pares, lo que la ha llevado a centrar su atención en las actividades de la escuela y en ser una “niña bien portada” tanto en casa como en la escuela. Al inicio de una breve entrevista con la madre, pude observar que la señora iba predispuesta a recibir “malas noticias”; al comenzar a charlar con ella, le comenté lo satisfechos que estaban los docentes con la joven, la madre bajó la guardia y comenzó a compartir lo que ella le aconsejaba a su hija: “desde niña, yo le decía que es importante que haga lo que le dicen los maestros y haga todas las tareas -eso es lo único que hace- ¿cómo no le va a ir bien?”

En efecto, la estudiante mantiene una postura cerrada -que denota timidez e incluso un poco de temor- estando la madre presente. Al intentar relajar un poco la situación de tensión, comencé a compartir algunos halagos de las y los docentes, el efecto fue favorable y por fin pudimos revisar las evaluaciones de la joven. La madre escucho atenta, aunque un poco inconforme, las observaciones de las y los docentes, en voz baja le dijo: “¿sigues sin

participar?"; intervino comentando que la joven participa, pero no hace de conocimiento colectivo sus dudas, siendo ésta una recomendación emitida por algunos docentes.

Al término de la entrevista, la madre estaba satisfecha con los comentarios y con el desempeño de la joven; reiteré la disponibilidad de atención y los posibles encuentros en el futuro. La señora se retiró con una actitud amable. Posterior, al encuentro, conversé con la joven al respecto y supe que hubo una especie de reprimenda porque sigue siendo retraída. La joven mencionó "no sé porque insiste, si ella sabe por qué soy así".

Podemos observar que la juventud tiene a cuestas conflictos propios, en su mayoría menospreciados, por la visión adultocéntrica. A partir de las primeras entrevistas con la joven, ella permitió que me acercara y reconociera algunas de las dificultades por las que atraviesa; siendo el proceso de la tutoría<sup>24</sup> un apoyo sustancial en el desenvolvimiento de la joven. Actualmente, ella es capaz de participar de forma constante y con mayor seguridad, lo que ha reforzado en algunos docentes su percepción sobre la "mejor de la clase".

En otro caso, uno de los estudiantes que había estado catalogado como "buen estudiante", a partir del regreso presencial, el joven ha dejado dicha categoría debido a su desempeño dentro del aula. Mientras, estuvimos en línea y en formato híbrido, el joven mostraba interés, participación y constancia, valores bien recibidos por la plantilla académica; sin embargo, algunos docentes hicieron de su conocimiento los comentarios favorables. Recientemente, hemos identificado una actitud soberbia del joven al estar en el aula, en la relación con los pares e incluso con algunos docentes, mostrando actitudes de displicencia y menosprecio hacia las actividades académicas y hacia la dinámica áulica. El

---

<sup>24</sup> La estudiante mantuvo el proceso de tutoría durante un periodo de cuatro semestres y, avanzar al último año de formación, ella ha respondido con mayor soltura y con mayor confianza.



malestar generalizado de las y los docentes que conformamos el Comité, nos llevó al acuerdo de atención del estudiante estaría directamente a cargo del Docente-Tutor, con la plena intención de evitar una situación de tensión en la pequeña comunidad áulica.

El semestre llegó al final y, el estudiante dejó de ser el “número uno” y cambio de posición frente a la visión docente; sin embargo, los motivos o las circunstancias que rodearon o propiciaron el cambio fueron invisibilizados y el cambio de docentes era inevitable para el semestre siguiente.

## **7.2 “Me cuesta entender, ¿pero trato de entender”. Estigmatización del fracaso**

El IEMS se ha caracterizado por ser un Sistema de Bachillerato independiente del proceso estandarizado de selección que realiza la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (Comipems). El IEMS emite su Convocatoria en el mes de junio y la Comipems emite el proceso de preregistro en el mes de febrero. En el caso de la Comipems existen, según la Convocatoria, dos exámenes diferentes, uno, emitido por la UNAM para los aspirantes que elijan de primera opción algunos de los planteles de la “Casa de estudios” y, otro, que emite y evalúa Ceneval (Centro de Nacional de Evaluación para la Educación Superior, AC).

En ambas pruebas, las instituciones de nivel medio superior que ofrecen servicios educativos en la Ciudad de México y su área Metropolitana establecen parámetros estandarizados con niveles de desempeño acordes a los Perfiles de ingreso de cada una de las instituciones, relegando a aquellos aspirantes que no cumplen con las expectativas institucionales y con la cultura homogeneizante establecida en cada uno de los modelos educativos. Por el contrario, en el IEMS, no hay un proceso de selección estandarizado, la institución emite una Convocatoria anual que hace explícito que el IEMS “promueve el

principio de inclusión y equidad, por lo que todas las solicitudes que cumplan con los requisitos establecidos en la presente Convocatoria serán consideradas sin distinción, gozando de las mismas oportunidades.”<sup>25</sup>

Así, las y los estudiantes que llegan para cursar sus estudios de educación media superior en IEMS han respondido a una clasificación de estudiantes que corresponde a: 1) aspirantes que no se quedaron en la primera opción en la Comipems e hicieron registro con el IEMS y salieron en el sorteo; 2) aspirantes que no hicieron el examen de la Comipems y por recomendación familiar o vecinal se registraron sólo en el IEMS; 3) aspirantes que no tenían opción educativa y participan de la Convocatoria por excepción<sup>26</sup>. En los tres casos están presentes grupos de jóvenes que han sido señalados desde las categorías mencionadas en la Convocatoria y, que también quedan señalados por la plantilla docente del primer ciclo.

La pluralidad en la comunidad no sólo está determinada por las características mencionadas, que sólo corresponden a un aspecto administrativo, sino también dependen del posible estigma<sup>27</sup> que con cada clasificación se señala. Por ejemplo, jóvenes egresados de INEA que no se quedaron en su primera opción en Comipems y solicitan el ingreso por excepción para no quedarse sin escuela llegan con desilusión, escasas o nulas expectativas institucionales; suelen ser señalados con atributos estructurales (Goffman, 2006) por la

---

<sup>25</sup> Convocatoria para el Registro de Aspirantes a Ingresar al Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México a las Modalidades Escolar y Semiescolar para el Ciclo Escolar 2020-202. Recuperado de <http://www.iems.edu.mx/descargar-CONVOCATORIA PARA EL REGISTRO DE ASPIRANTES 2020-2021.pdf>

<sup>26</sup> La Convocatoria por excepción comenzó a publicarse hasta el año 2017, aprobada en la Primera Sesión Ordinaria del Consejo de Gobierno de 2017, con Número de Acuerdo SO-01/03/2017 y publicados en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México el 23 de mayo de 2017. Recuperada de [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdata.consejeria.cdmx.gob.mx%2Fportal\\_old%2Fuploads%2Fgacetas%2Feee29e2642da7aea311059835cfbc38.pdf&clen=869174&chunk=true](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fdata.consejeria.cdmx.gob.mx%2Fportal_old%2Fuploads%2Fgacetas%2Feee29e2642da7aea311059835cfbc38.pdf&clen=869174&chunk=true)

<sup>27</sup> Goffman (2006) menciona que “un estigma es, pues, realmente, una clase especial de relación entre a tributo y estereotipo” (pág. 14).

comunidad docente como “estudiantes sin interés, que van a perder el tiempo o que se inscriben porque sólo quieren la beca”; desde esta mirada docente, se ha solicitado como una necesidad conocer las capacidades de las y los estudiantes que ingresan, afirmando “uno nunca sabe que nos va a llegar”. Dichas afirmaciones son inconformidades y lamentos docentes emitidos desde el primer ingreso de la comunidad estudiantil después del Decreto de creación en el año 2000.

Con lo expuesto, puedo afirmar que la ausencia de interés docente marca las zonas limítrofes al evitar indagar los posibles escenarios que han llevado a cada estudiante a nuestras aulas, con cuestionamientos básicos como son: ¿qué ha llevado a las y los estudiantes inscritos en nuestros grupos a estar ahí?, ¿sí en realidad fue decisión propia o impuesta la elección de la escuela? y, con ello, se cierran los espacios liminales que permiten incidir en la permanencia de las y los jóvenes dentro de la institución.

Una acción recurrente entre la comunidad docente es la clasificación de “buenos y malos estudiantes”; en el caso de los “malos” se puede observar que hay diferentes aspectos que influyen en el desempeño académico, desde la selección del sistema de bachillerato a cursar hasta algunas dificultades con el aprendizaje de materias que implican grados diferenciados de facilidad o dificultad en el aprendizaje. Sin embargo, es común escuchar en charlas informales entre docentes, frases que cuestionan: 1) al estudiante y su interés, “no sé por qué no le pone más empeño y dedicación, hay otros que buscan tutoriales y entienden. Lo que pasa es que quiere que todo se le dé ‘peladito y en la boca’”; 2) al docente y sus estrategias, por ejemplo, “hace sus exámenes muy difíciles, como si quisiera que nadie pasaría. Lo extraño es que hay algunos que si pasan”; 3) a los programas, “en ese semestre, el

programa es más difícil y pocos acreditan. La materia es difícil y el programa exige mucho de ellos”.

Lo cierto es que, las y los estudiantes opinan diferentes ante las dificultades que se les presentan con algunas materias, docentes o estrategias de enseñanza. De las y los estudiantes estigmatizados como “malos estudiantes”, unos dicen “me cuesta entender, pero trato de entender”, esta afirmación me generó mucha inquietud al escucharla. Por ello, de forma espontánea, preguntó a los estudiantes ¿cómo tratan de entender?; la respuesta que recibo fue aún más inquietante: “primero trato de recordar que dijo el maestro, luego, pues, no le entiendo. Busco en internet unos tutoriales. Veo varios y si no le entiendo, entonces pues yo creo que me va a ir mal”. Cuestiono si no buscan ayuda con sus compañeros o unas asesorías con la o el docente, a lo cual responden:

“sí, pero luego (dan el nombre de algún par) dice que le desespera que no le entienda y yo le digo que ya entendí para que no se desespere. Y con (dan nombre del docente) no se puede hablar porque dice que ya explico en el salón. Y me regaña por no poner atención”.

Un ejemplo para destacar es el de un tutorado que ha mostrado dificultades con el desempeño académico en las materias. Mientras, estuvimos en sesiones *on line*, el estudiante presentó las actividades, con cierta tardanza en la entrega, fue evaluado con base en las evidencias enviadas; sin embargo, el semestre pasado que nuestras actividades se realizaron de forma híbrida, el joven mostró dificultades en la resolución de problemas matemáticos, con los procedimientos para la comprensión conceptual de las ciencias y la comunicación escrita asertiva. Sólo desarrollo evidencias de avance con la comunicación artística y el

ordenamiento cronológico; esto le bastó para recursar tres materias, otra, no logró el avance, pero hay elementos que le pueden permitir continuar y dos más que sin problema acredita.

¿Qué pasó? Le pregunté. Él sin más me respondió que no supo. “le aseguro que yo le eché muchas ganas, pero de plano no entendí. Le dije a los maestros que qué podía hacer y me dijeron que dejar de copiar y entender lo que entregaba”. Me preguntó ¿sí un estudiante tiene muy claro que no entendió, ¿cómo hacemos oídos sordos?, ¿qué necesitamos para apoyar a estudiantes que no cumplen con las expectativas escolares estandarizadas?, ¿en realidad el estudiantado que acredita los exámenes aprendió la materia?

En este punto, el apoyo recibido por el estudiante fue un consenso sobre la carga académica y la disminución de esta, con la finalidad que tuviera menos materias y mayor tiempo para trabajar con las dificultades que le implicaban los temas, las materias o los docentes. Actualmente, el estudiante ha estado respondiendo favorablemente, sin embargo, sí es de destacar que su avance es muy pausado en las materias que requieren de operaciones matemáticas. Al final del semestre, el estudiante se encontró con el docente interesado en su comprensión de los temas, siendo el avance y la satisfacción los reflejos de una actitud diferente frente a las operaciones matemáticas.

En este punto, podemos hacer una reflexión sobre los mecanismos de inclusión-exclusión en el ejercicio cotidiano escolar, la inclusión y la equidad no implica sólo considerarlos como parte de un proceso de ingreso institucional, sino depende de la práctica áulica construida por docentes y estudiantes; en la cual, la solidaridad académica podría ser una opción viable para modificar actitudes discriminatorias. “Las y los académicos tenemos que propiciar la reflexividad tanto en nuestro actuar cotidiano como en las prácticas educativas que ejercemos” (Sánchez Ramírez, 2019, pág. 46); así, Puig (2004) menciona que la práctica es

“un procedimiento moral imprescindible para conducir la propia vida en entornos con un menor peso de la tradición y a la vez con una mayor pluralidad de formas de vida” (pág. 169)

La UNESCO (2005) menciona que “El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación” (OIE, 2008, pág. 8). Desde estas miradas, la comunidad docente podría presentar una amplia gama de posibles respuestas académicas que permitan que las y los estudiantes que se encuentran en las aulas, bajo cualquier condición de ingreso, cuenten con la oportunidad de avanzar y, por tanto, cada estudiante tenga una oportunidad real de acceso a la educación; es decir, la promoción del principio de equidad, garantía que se tiene por la justicia, de tal forma que la educación de las y los estudiantes se considera de igual importancia. (UNESCO, 2017, pág. 7)

Las y los estudiantes que no complacen las estructuras académicas, los niveles cognitivos estandarizados, las expectativas docentes o la reproducción de una cultura colonial homogeneizante, serán estigmatizados como los “peores estudiantes” desde la mirada docente, institucionalizada e intitucionalizante.

### **7.3 “Así me gusta ser”. Formación de las identidades**

Hay conceptos que se han asociado exclusivamente para denominar a una colectividad o para estigmatizarla. Uno de esos conceptos es la diversidad, en el terreno de lo social, directamente se relaciona con las personas con preferencias homosexuales -gay o lesbiana-, asociación incorrecta, ya que la diversidad hace referencia a las “diferencias entre las personas, que pueden ser en función de la raza, etnia, género, orientación sexual, idioma, cultura, religión, capacidad mental y física, clase y situación migratoria” (UNESCO, 2017, pág. 7). Por lo tanto, en el campo educativo, la diversidad es una característica latente en la

comunidad escolar, algunas de las diversidades están más acentuadas que otras, pero al final somos una comunidad diversa.

De forma reiterada, consciente o no, una sección de docentes se aferra a invisibilizar la diferencia, o bien, la reconoce como un problema de la juventud y su posible desorientación; así como, hay quienes afirman “lo hacen por llevar la contra en su casa y eso lo traen a la escuela”. Dichos comentarios evidencian una violencia invisible hacia las preferencias o identidades sexuales, enraizando una discriminación estructural basada en la diferencia heteronormativa, normalizando e incluso, institucionalizando la desigualdad, al influir directamente en las prácticas cotidianas escolares; por ejemplo, segregando, impidiendo o limitando la participación, promoviendo la discriminación, haciendo comentarios con lenguaje homofóbico o machista.

En mi historia como docente he tenido a una cantidad importante de estudiantes que se reconocen o identifican con cualquiera de las diversidades sexuales. En algunos casos, viven el proceso de aceptación mientras cursan sus estudios de bachillerato; en otros casos, llegan a la comunidad estudiantil con su identidad sexual bien definida. En los primeros, la comunidad escolar ayuda u obstaculiza el proceso identitario, al parecer depende de la comunidad docente que esté detrás del proceso de formación académica, ya que el acceso o no a una educación basada en la diversidad la promueve la y el docente desde la generación del ambiente áulico; acciones o actitudes que serán trasladadas a desarrollo psicoafectivos entre pares; lo que tiene por consecuencia la conformación de una cultura escolar con experiencias agradables o desagradables del colectivo estudiantil.

En el segundo caso, las y los jóvenes que llegan con una identidad sexual definida, transitan por la cultura escolar instituida, con las herramientas socioemocionales adquiridas

en otros espacios de interacción, ya sean escolares, familiares o socioculturales. En ambos casos, la comunidad estudiantil, de forma empática, no evidencia actitudes discriminatorias o de segregación, tal como lo demuestran los resultados de la Encuesta de Derechos humanos a los estudiantes de nuevo ingreso al IEMS (IEMS, 2022), en la que se puede observar que los porcentajes relacionados por los procesos discriminatorios entre pares son mínimos; lamentablemente, el resto de la comunidad escolar (docentes, administrativos y autoridades escolares), si puede incurrir en actitudes o acciones que violentan los derechos identitarios de la juventud.

En noviembre, antes del cierre por el confinamiento, tuvimos un evento relacionado con el Día de Muertos, en una de las actividades, la participación de las y los estudiantes consistía en un Concurso de disfraces; veía el desfile de atuendos y personajes, algunos de mi agrado, otros, no tanto; reconocía o develaban su identidad mis estudiantes. De pronto, con una gracia sin igual, con la seguridad de una “diva”, atraviesa alguien que personificaba a “Maléfica”, un disfraz que está demás decir que llamó la atención de la mayoría de la comunidad que presenciábamos el evento. Uno de mis colegas era profesor de tan singular personaje, así que decidió acercarse y saludarlo. Mi grata sorpresa fue descubrir que “Maléfica” era un joven, no podía dejar de ver la altiveza en su andar, la confianza al caminar sobre unos enormes tacones -que poco probable yo podría usar-, la finura de su silueta y lo delicado de su voz, eso sí, acompañado de un sequito de jovencitas, pares y amigas suyas.

En cuanto él se retiró, comencé el interrogatorio con mi colega, bien dice el dicho: “la curiosidad mató al gato”. Ahí me enteré de que “él” se identificaba como “ella”, acudía a clases, a veces con maquillaje, otras sólo con grandes uñas con pedrería, algunas más en tacones. Mi sorpresa se mantuvo y ahí quedó. No volví a verla en los meses siguientes.



En el retorno a las actividades presenciales, tuve la oportunidad de encontrarla. De nuevo, se acercó a mis colegas y yo estaba ahí, ahora ya era una mujer en su apariencia y comportamiento. Comencé a hacer un par de preguntas informales y relacionadas con lo que ella conversaba, mi curiosidad de nuevo surgió, ¿dónde adquirió la confianza?, ¿quién la ayudó?, ¿cómo se siente en el entorno educativo?, ¿cómo es el entorno familiar? Así que, no pude esperar y le solicité platicar al día siguiente, ya que ella tenía clase a los pocos minutos.

Al día siguiente, llegó a mi cubículo, le comenté cuál era la intención de platicar con ella. No planteé una entrevista estructurada porque quería obtener los comentarios y anécdotas más significativos para ella. Le pedí que me platicará como se había dado cuenta de la identidad que quería, la respuesta fue inmediata a través de un relato de su experiencia en la secundaria y los momentos de violencia escolar que sufrió. “Un día decidí, hasta aquí, no me van a hacer más *bullying*”, ella decide poner un alto y comenzar a cambiar el entorno hostil de sus pares; sin embargo, comenzó el acoso por las y los profesores, así en unas retahílas me comentó diversas acciones y actitudes que cuestionaban el uso de “elementos femeninos”, bajo la afirmación de “lo haces para llamar la atención. Pero eso no te lo vamos a permitir. Las reglas son las reglas.”

Algunos minutos después, pude preguntar sobre el entorno familiar, la soledad le permitía explorar posibilidades de accesorios, atuendos y maquillajes, todo sin la sospecha de la familia nuclear. Ella comentó sobre los lugares en casa donde podía esconder maquillaje, ropa y accesorios, hasta que un día la familia fue alertada y ella obligada a tirar todo lo que tenía. Pensó “creo que es buena idea, si me alejo de todo esto, tal vez se me olvide”, evidentemente no sucedió. Los momentos más difíciles los enfrentó en el confinamiento, tuvo que lidiar con su familia, con su identidad y afrontar la situación.

“Afortunadamente, todo salió bien, mi mamá se enteró y me apoyó. Ahora, ella y yo hacemos lo que yo soñaba desde pequeña. Maquillarme con ella, ir a comprar vestidos, arreglarnos juntas.”

Finalmente, le pregunté ¿cómo había sido la experiencia en la prepa? Con un ligero cambio de ánimo, me dijo:

pues, la verdad ya no me importa cómo me traten. Antes de la pandemia, tenía amigas, una murió, y la otra, creo que me utiliza y eso no me gusta. Por otro lado, los maestros creo que han sido buena onda, no todos, pero no me importa. Yo sé que así me gusta ser. A veces quiero participar y me ignoran, o a mí no me dejan entrar al salón después de que empezó la clase y a mis compañeras si las dejan. Pero eso no importa, ya casi salgo.

Después de escucharla ese día, y de verla constantemente, ahora, reconozco perfectamente que las actitudes de las y los docentes podemos fortalecer o derrumbar a las y los estudiantes en sus procesos de descubrimiento identitario. El nivel medio superior es un espacio de construcción y desconstrucción de personas, ambientes y culturas, por ello, debe ser aprovechado en todas las dimensiones y posibilidades, ya que los sujetos que se forman en este nivel educativo son los ciudadanos que construyen la sociedad.

Las diferentes violencias estructurales que se promueven en el ámbito escolar son las que se reproducen en el ámbito social y familiar, es muy grave que sean las mismas instituciones las que “han venido configurando un patrón de prácticas discriminatorias expresadas en reglas, procedimientos, rutinas y arreglos organizativos- que ocasionan un trato desigual y de manera histórica amplía las desigualdades sociales para las personas y grupos discriminados de manera histórica” (CONAPRED, 2021, pág. 7).

Como parte de mi historia docente he tenido la mala fortuna al identificar que la lista de procesos discriminatorios en el contexto educativo puede ser muy larga, con muestras visibles e invisibles de diferentes violencias; sin embargo, está en la socialización y la capacidad de los sujetos para el ejercicio de la reflexividad; afirma Bernstein (1990) que “la comunicación pedagógica es simplemente un transmisor de [...] relaciones de clase; es el transmisor de las relaciones de género; es el transmisor de las relaciones religiosas; de las relaciones regionales” (pág. 16). Los procesos educativos son fieles reproductores de las diferentes aristas de la que participan los sujetos que conforman a la comunidad escolar y construyen las “culturas escolares”.

Lamentablemente, las violencias estructurales mantienen sociedades desiguales, discriminatorias, excluyentes y, con situaciones visibles de conflicto para los sujetos que conformamos a la comunidad escolar. Ahora, con el inicio del ciclo escolar, se han incorporado jóvenes que, de forma abierta y sin prejuicio, muestran sus preferencias e identidades sexuales, actitudes que han generado diversas situaciones de incomodidad a la comunidad docente. Sin embargo, la problemática no se sitúa en las y los estudiantes, sino en la forma en que se han resuelto los conflictos y se ha atendido la supuesta inclusión.

La autoridad educativa en turno, ha mostrado dificultad e incapacidad para atender a las necesidades diversas de los sujetos; por un lado, la comunidad docente y administrativa no ha sido informada sobre algunas decisiones tomadas con relación al uso de las instalaciones sanitarias por la comunidad estudiantil que se reconoce como transexual, transgénero o travesti, que en un afán inclusivo, se ha permitido que jóvenes con apariencia masculina estén dentro de los sanitarios de mujeres, o jóvenes con apariencia femenina se encuentren dentro de los baños de hombres.

Tal decisión ha sorprendido y molestado a integrantes de la comunidad docente, que sin más son confrontados por las y los estudiantes argumentando la autorización de la Encargada del despacho de Subdirección de Coordinación en turno. Asimismo, por instrucciones de la misma autoridad educativa, se han presentado conflictos con el personal de vigilancia, que, bajo las consignas recibidas, deben revisar que la foto de la credencial corresponda con la persona que la porta; sin embargo, en los casos de la comunidad mencionada, difícilmente se podrá hacer que la semejanza sea visible. En consecuencia, actos discriminatorios, de transfobia, de exclusión e incluso de abuso de poder, están presentes día a día que se repite la misma actitud de impedir el paso a las y los jóvenes en las circunstancias mencionadas.

Ante tal escenario de otras diversidades, la comunidad docente y administrativa no se encuentra en plena disposición de establecer diálogos que permitan los acuerdos comunes de convivencia, que involucren a cada una de las necesidades bajo el derecho al respeto, la empatía, la tolerancia y con la convicción de lograr una cultura escolar incluyente; no sólo a partir de un discurso emitido en la Convocatoria anual de ingreso, sino que se vea reflejado en la práctica cotidiana de la comunidad escolar. Para ello, será necesario cuestionarnos como sujetos qué tanto estamos dispuestos a ver, reconocer y convivir con las diversidades presentes en el entorno escolar, ya que, si esto pasa en los espacios comunes, ¿qué hacemos en los diferentes espacios de formación académica?, ¿cómo afrontamos la diferencia dentro del aula?, ¿cómo son mis formas relacionales con la comunidad “trans”?

#### **7.4 “Yo si quiero estar aquí”. Necesidades Educativas Especiales**

El inicio del ciclo escolar 2020-2021 trajo consigo mucha incertidumbre, ambientes enrarecidos, más preguntas que respuestas; el SARS CoV2 llegó a trastocar las formas

académicas anquilosadas. La comunidad docente se enfrentó al manejo de plataformas digitales, con aparentes herramientas que facilitarían el ejercicio de la enseñanza de forma sincrónica y asincrónica.

El IEMS, un poco tarde, tuvo a bien abrir un espacio de capacitación para el uso de la plataforma vinculada a las cuentas institucionales. Las y los estudiantes, como siempre, debían adaptarse a las habilidades de las y los docentes para impartir las clases. Ambos de forma simultánea sorteábamos dificultades, pero al final, el inicio del ciclo estaba por iniciar. Anticipadamente, supe que atendería a Primer ciclo, el primer encuentro fue durante el Curso de inducción. Un micrositio construido para toda la comunidad estudiantil que ingresaba en agosto, con lecturas, actividades, videos y enlaces que permitirían al aspirante conocer a la Institución que le daba la bienvenida.

La Primera organización docente fue para presentarnos y monitorear las actividades de las y los estudiantes inscritos en los grupos asignados. Abrir una sesión y encontrar poca asistencia de inmediato me alertó y me desilusionó un poco. Las y los estudiantes asistentes no participaban ni comentaban ni preguntaban; así que el tradicional mecanismo de la coerción fue el “plan maestro”, en acuerdo de Comité.

Por fin, el inicio formal del semestre, pocos estudiantes asistentes en cada uno de los grupos asignados; la forma de trabajo se tornó “personalizada”, en una sesión se podía solicitar la participación de cada asistente. En uno de los grupos, se encontraba un joven que de forma recurrente abría la cámara y se le veía muy atento, sus asistencias y participaciones eran frecuentes, pero sus evidencias tenían un carácter “sospechoso”; catalogadas así, en una reunión de Comité, en la que cada uno de los docentes que le dábamos clases, podíamos intuir que algo ocurría, pero no sabíamos qué.

Un día, avanzado el semestre, en mi clase, abre sin querer su micrófono y descubro que alguien le decía qué decir. No realicé ningún comentario y regresé a revisar sus evidencias, claro, la escritura no correspondía del todo a un joven de su edad, tampoco mostraba faltas ortográficas y hacía uso de los signos de puntuación de forma básica. Así, que me di a la tarea de buscar si el contenido de los textos eran extracciones de internet; la sorpresa fue que hacía paráfrasis.

En la sesión siguiente, solicité que antes de finalizar la sesión subieran una imagen de su libreta con la actividad del día. El joven mostró una serie de dificultades desde la captura de la imagen, la ruta para subir la foto, en el contenido había ausencia de coherencia, ortografía y de puntuación; en ese momento, me cerciore que el joven recibía ayuda y en ese momento no estaba quien lo apoyaba. En la sesión siguiente, comenté en el grupo que la revisión de la actividad me había dado la oportunidad de conocer cuáles eran sus debilidades académicas y que serían trabajadas en el Intersemestre.

En otra reunión de Comité, comenté lo sucedido y la medida que tomaría con el grupo para trabajar en conjunto algunas de las debilidades identificadas. Mis compañeras y compañeros mencionaron otras situaciones presentes con el mismo estudiante. Las acciones que tomamos fueron distintas, al concluir el semestre, el joven acreditó cinco de seis materias. Lengua y Literatura tenía recomendación de intersemestre<sup>28</sup>. De inmediato, la madre del joven me envió un correo con una inconformidad y con el juicio que “yo discriminé a su hijo por tener Síndrome del espectro autista”, además de tal juicio me exigía que acreditará al joven porque “siempre lo habían apoyado sus profesores”, así mismo, me informaba que ella

---

<sup>28</sup> El intersemestre es un espacio académico de recuperación, que permite que las y los estudiantes trabajen con los temas que se dificultan o realicen ejercicios que fortalezcan las habilidades, para facilitar el inicio del siguiente semestre. N. de A.

“es profesora y sabía lo que su hijo sabía hacer”; adjunto al mensaje envió documentos que constataban el diagnóstico. Mi sorpresa fue tal, que me comuniqué con el tutor, a quien ella había copiado el correo electrónico.

Después de hablar con el tutor, ambos acordamos que yo emitiría la respuesta solicitando que la mamá informará sobre la condición del estudiante a la Subdirección de Coordinación, ya que en la evaluación y en mi trato hacia el estudiante, no había ningún trato ni acción discriminatorios; por el contrario, el estudiante tendría la oportunidad de trabajar ejercicios que le permitieran avanzar en la comunicación escrita, lo cual sería explicado por el tutor a la madre del joven. A la par, se solicitó la intervención de la autoridad educativa, a través de una Reunión con el Comité.

La Subdirección de Coordinación atendió la solicitud y en la reunión nos informa: sobre la llamada telefónica de la madre del joven, el desconocimiento del caso, la escasa posibilidad de intervención debido a que no estaba en operaciones el Servicio Médico. Con relación a la llamada, se nos comentó sobre la actitud prepotente y soberbia de la madre al exigir que “se le debe apoyar al estudiante y pasar las materias, evitar que se discrimine al joven y se le excluya al no acreditar las materias y, tomar en cuenta, el diagnóstico para que sea atendido, ya que ella le ayuda lo más que puede”.

En ese momento, comenté los hechos y las acciones académicas que llevaría a cabo durante el semestre. El joven al presentarse el primer día del intersemestre me dijo: “maestra, yo si quiero estar aquí”, se mostró con disposición de trabajo y con algunos avances; lo cual, le daba el avance al siguiente curso. En el segundo semestre, en las distintas materias fue aún más evidente que recibía la ayuda de diferentes integrantes de la familia. Al final del semestre, el joven tuvo recomendación en varias materias para el intersemestre, contrario a

Lengua y Literatura, donde mostró un avance al sistematizar creativamente información que le fue solicitada, lo que le permitió avanzar, a pesar de que en pocas veces escuché comentarios que expusieran su forma de pensar.

Las dificultades las enfrentó en el tercer semestre, cambió de grupo para cambiar de profesoras y profesores, al suceder esto, el joven cambia a su tutor por uno de los profesores que le daría clases. La Subdirección de Coordinación informó de inmediato sobre el caso del joven, el tutor solicita la presencia de la madre y del joven para ofrecer la atención pertinente al estudiante; ambos acuden sin más respuestas de la madre que “está bien, él vendrá a las asesorías”. La propuesta de un seguimiento presencial ya se podía ofrecer dadas las condiciones epidemiológicas favorables.

El tutor en reiteradas ocasiones solicitó la presencia del estudiante, sin obtener respuesta. Finalmente, el joven abandono los cursos con muy malos resultados en el tercer semestre; de nuevo, para las reinscripciones se solicitó la presencia para realizar el Plan de trabajo correspondiente y tampoco hubo respuesta. Administrativamente, no hay un registro de baja temporal o definitiva.

El caso retumbo en mi experiencia docente, ya había tenido estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), a quienes en diferentes ocasiones ayudé; en el momento no acreditaban el curso y se desilusionaban, al paso de un semestre regresaban y solicitaban mi apoyo. Jóvenes que requerían atención diferenciada o diversas estrategias para lograr escribir lo que piensan, pararse frente a su grupo y no “morir de miedo”, entender lo que leen y aprender a escuchar y entender lo que otros dicen. Dichas habilidades básicas están independientes de los temas que se abordan en Lengua y Literatura, por lo que, sin dificultad pueden ser trabajados independientes.



Con dicha experiencia y la socialización con otros docentes, identifiqué diversos comentarios en situaciones informales: uno y el de mayor incidencia, “nosotros no estamos capacitados para atender a chicos con discapacidad”; dos, “el Instituto no entiende, que es necesario un mecanismo de selección para que no nos pongan en estos dilemas”; tres, “la omisión de las autoridades al saber de estos casos”; cuatro, “siempre nos echan la bolita a nosotros y ellos se lavan las manos”; cinco, “para eso hay escuelas especiales, qué los tienen que meter aquí”; entre otros más acumulados con el paso del tiempo. Con lo que se puede observar que una idea de “escuela tradicional” no debe incluir a personas con alguna barrera de aprendizaje. Torres Santomé (2012) afirma que:

Los centros de educación especial fueron hasta épocas muy recientes los reductos específicos en los que se venían escolarizando a las niñas y niños con discapacidades intelectuales, físicas, sensoriales y psíquicas. Estas instituciones acababan por servir para reforzar y legitimizar aún más, si cabe, la exclusión social a la que se veían sometidas estas personas (pág. 223)

Recientemente, he tenido la oportunidad de estar con dos jóvenes que, se encuentran dentro del clasificación de “discapacidades”; una de ellas, es invidente y, la otra, es de talla pequeña. Ambas jóvenes desde sus habilidades y fortalezas se encuentran en el espacio escolar y están bien integradas a la comunidad estudiantil. Desgraciadamente, no podría decir lo mismo, del resto de la comunidad escolar.

En el primer caso, la joven está cursando el tercer semestre, con ella tuve la oportunidad de hablar, debido a algunos comentarios de una compañera que no sabía cómo leer algunas de las actitudes y acciones que mostraba la joven en los espacios académicos.

Así, que le pedí me apoyará con una entrevista con la estudiante. La joven accedió a platicar conmigo y ello me permitiría apoyar a mi colega.

## **7.5 “A pesar del miedo, mi maestra y compañeros me aceptaron”. Barrera visual**

La inclusión de jóvenes con diversas necesidades de aprendizaje a entornos educativos denominados “regulares o normales” forma parte de las acciones sustantivas en el ejercicio del Derecho a la educación; sin embargo, en los casos de las personas con alguna barrera física, el sistema educativo ha omitido aún más la incorporación a los espacios escolares, sobre todo en los que corresponden a la educación media superior.

En primer lugar, haré una precisión con base en el Modelo social de Palacios (2008) “no son las limitaciones individuales las raíces del problema, sino las limitaciones de la propia sociedad, para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social” (pág. 104). Considero que los procesos de inclusión de las personas con alguna discapacidad se encuentran con muchas omisiones, por un lado, falta trabajo en infraestructura escolar y capacitación humana para que en las escuelas estemos en condiciones dignas de atender a la diversidad de necesidades.

Por otro lado, un cambio en la percepción sobre la incorporación de las personas con alguna barrera de aprendizaje a los entornos educativos en los diferentes niveles, evitando con ello, la creación de espacios “exclusivos” para atender a una u otra discapacidad. El verdadero problema se hace presente en la medida que diferentes factores influyen, desde el sistema educativo que pretende “normalizar o rehabilitar” a las personas con alguna barrera,

estandarizando y promoviendo el utilitarismo hasta la negación a una inclusión y aceptación de las diversidades no sólo en el entorno educativo sino en la sociedad *per se*.

El Plantel Tláhuac I, así como la mayoría de los planteles educativos del IEMS, cuenta con guías y letreros en Sistema Braille para personas con debilidad visual o invidentes; sin embargo, éstas no son del todo funcionales para el uso cotidiano, ya que se encuentran interrumpidas o dobladas, además que sólo están colocadas en la planta baja y no en los diferentes espacios de circulación del plantel, incluyendo salones, cubículos de estudio y de las y los profesores, impidiendo un tránsito continuo de las personas con dicha barrera. Cabe señalar que, los planteles sólo cumplen con dichos elementos y no cuentan con materiales didácticos de apoyo a la docencia para una atención digna a las personas con debilidad visual o invidentes. De tal forma, que no se puede mencionar que los planteles están adecuados para otras necesidades de aprendizaje, por ejemplo: sólo cuenta con tres rampas de acceso para uso de silla de ruedas, una del estacionamiento a la explanada y dos más para ingreso a la planta baja de cada edificio. Como se mencionó en otro apartado, las aulas se encuentran en primer piso y, los cubículos de estudio, así como los cubículos de las y los docentes se ubican en los diferentes niveles de los edificios; así, la infraestructura es excluyente y limitativa para la atención educativa de las personas con alguna barrera física.

Durante la historia del plantel, hemos tenido algunos casos de estudiantes que ha requerido un trato diferenciado para atender a sus necesidades de movilidad, lo cual en su momento se atendió trasladando las actividades académicas a planta baja, siendo la disponibilidad de la o el docente de adaptarse y adaptar su curso para atender a tales estudiantes. Como se podrá observar, no se puede mencionar como un proceso de inclusión institucional, sino que depende de la disposición humana tanto de las autoridades educativas

como del personal docente para adecuar según las necesidades. Cabe señalar, que las y los docentes no mostraron exceso de resistencia para la atención, ya que no eran necesarios cambios sustantivos ni requerían de materiales ni estrategias que modificaran su forma de enseñanza ni de evaluación. En cambio, en este momento está presente una joven con barrera visual que, si requiere de estrategias de enseñanza diferenciadas, así como de herramientas adecuadas para el aprendizaje y, algunos integrantes de la comunidad docente han puesto resistencia para la atención de la joven.

En una conversación informal con la estudiante, ella menciona las dificultades que ha enfrentado en el sistema educativo en general, desde acudir a una escuela especial para débiles visuales e invidentes, lugar que “es exclusivo para personas como yo” comenta, hasta “entrar a una escuela normal como ésta” (haciendo referencia al Plantel Tláhuac I), donde “pues algunos maestros no explican muy detallado o señalan al pizarrón y pues no les entiendo mucho”. Otros, “tratan de explicarle al grupo y al mismo tiempo tratan de explicarme a mí y pues me confunden. Muy pocos explican con detalle y les entiendo. Además, si me explican si entiendo, lo único es que no veo”

Con base en los comentarios de la joven, se pueden observar diferentes aspectos; por un lado, la disposición docente y, por otra, los falsos estereotipos en lo que se considera que una persona con dificultades visuales también carece de habilidades cognitivas, lo cual, no sólo margina al sujeto por una barrera visual, sino que la sociedad le atribuye la incapacidad de aprendizaje y desarrollo independiente en el entorno educativo y social. Considerando el concepto de independencia a partir de la historia de vida de Ed Roberts<sup>29</sup> dentro del Modelo

---

<sup>29</sup> Ed Roberts alumno con discapacidad— ingresó en la Universidad de California, Berkeley; es un caso retomado por Palacios (2008) de SHAPIRO, J. No Pity, People with Disabilities Forging a New Civil Rights Movement, Times Books, Random House, New York, 1994, pág. 41

social de Palacios (2008) como “el control que una persona tiene sobre su propia vida. La independencia debía ser medida —no en relación con cuántas tareas pueden ser realizadas sin asistencia—, sino en relación con la calidad de vida que se podía lograr con asistencia” (pág. 113). Relaciono esta definición con comentarios tanto de algunos docentes como de la misma estudiante; ella hace referencia: “mi mamá me enseñó a como andar en la calle, desde niña me decía como debía caminar. Ella iba atrás de mí, pero me mandaba a la tienda”, “en el salón, a veces mis compañeros me dicen que ellos me llevan y al final se les olvida, pero no pasa nada porque ya reconozco como salir del salón y no falta quien me orienta”. En cambio, las y los docentes dicen “no es posible sólo estar pendiente de ella”, “necesita de otro tipo de atención y de ayuda”, “no soy experto en estudiantes como ella”. Como se podrá observar, la estudiante hace énfasis a la independencia que le ha sido inculcada en el seno familiar; en cambio, en el entorno educativo, la idea docente predominante es de dependencia, o de miedo ante la diferencia.

En el caso de las barreras motoras, la sociedad tiende a señalar a las personas con una condición distinta a la “normalizada”. Goffman (2006) afirma que “las personas que tienen un estigma aceptado suministran un modelo de <normalización>, mostrando hasta donde pueden llegar los normales cuando tratan a un individuo estigmatizado como si lo fuera (pág. 44). Lo cual, se confirma a través de comentarios del profesorado: “es difícil, porque no sé cómo tratarla”, “tampoco sé si me entiende para hacer las actividades que dejo”, y alguien más, “estoy tratando de buscar la forma de que pueda comprender”.

Como se observa, los sujetos que estamos inmersos en relaciones cotidianas en entornos normalizados que nos permite “tratar con <otros> provistos sin necesidad de dedicarles una atención o reflexión especial” (Goffman, 2006, pág. 12). Esto lleva a otro

aspecto que es la invisibilización de la diversidad, ya que, cada sujeto merece ser visto como alguien con necesidades diferentes, y por tanto, el entorno educativo, de forma cotidiana, podría relacionarse sin problema con la diversidad; sin embargo, la escuela en el entorno capitalista actual, sólo responde a los objetivos de estandarización que “(re)producen desigualdades asociadas con relaciones socioeconómicas externas a la educación, a través de elecciones selectivas de códigos y contenidos culturales asociados a determinados colectivos sociales y culturales” (Torres Santomé, 2012, pág. 192); partiendo de esta idea, los entornos educativos difícilmente conciben la idea de formar a personas que no respondan a los estándares socioeconómicos establecidos; aunque, dependerá de cada sujeto-docente si muestra la suficiente disposición de apoyar a la formación académica de personas con capacidades diferenciadas, en pro de un proceso de inclusión y de reconocimiento de las diversidades.

Comenta la estudiante sobre su primera experiencia en una ‘escuela regular’: “cuando entré a la primaria, mi maestra tenía miedo, pero a pesar de ello, mi maestra y mis compañeros me aceptaron”, “aquí (en la prepa) ya no ha sido tan difícil. Además, yo sé no es fácil para todos, pero no he tenido problemas con mis compañeros”. Cabe enfatizar, que la joven muestra muchas habilidades de sobrevivencia en un entorno difícil como lo ha sido el espacio escolar; en lo personal, me ha dejado una gran enseñanza a través de una frase: “La manera de ayudar es preguntar”. En muchas ocasiones, el personal docente da por hecho que lo demás requieren de una ayuda que consideramos que es necesaria, y hacemos hasta lo imposible para que sea recibida, sin importar si “los otros” realmente la necesitan.

Después de nuestra charla, comprendí que es una joven como el resto, gracias al trato y la confianza que recibe en casa, le permite sortear a docentes que la ignoran.

Al hablar con mi colega, le hice saber mi percepción sobre la estudiante y, con algunas variantes, coincidimos en que las actitudes que tomaba correspondían a una joven estudiante que empieza por medir a cada uno de sus profesoras y profesores para saber con quién puede o no tener un trato diferenciado. Tal como lo hacen los jóvenes que, gracias a su carácter, pueden resultar simpáticos, amables, entre otros calificativos.

## **7.6 “Todo está bien”. Barrera física por estatura**

En nuestro país, es hasta el 2019, en que se modifica la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, “para incluir los ‘trastornos de talla’ baja en la definición de discapacidad física” (Cámara de Diputados, 05-03-2019). Asimismo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos se pronunció a favor de la iniciativa tomada y exhorta a la población “a brindar las herramientas y apoyos necesarios para el pleno desarrollo de las personas de talla baja en un entorno de inclusión” (CNDH, 25-10-2018), considerando que las personas de talla baja enfrentan dificultades para la movilidad debido a la falta de accesibilidad en la vida cotidiana de espacios educativos y laborales para garantizar la participación plena de los derechos a la educación, la salud, la recreación, entre otras.

El segundo caso de estudiantes con barreras físicas dentro de los entornos escolares regulares es una joven que se encuentra inscrita en uno de mis cursos, ingresó en el ciclo 22-23, el primer encuentro a distancia con ella se dio en la Ceremonia de Bienvenida para los estudiantes de primer ingreso. El auditorio del plantel se encontraba en su máxima capacidad, madres, padres y estudiantes ya se habían colocado en alguno de los asientos; las y los docentes, las autoridades académicas y el personal de apoyo a la salud comenzábamos a subir al escenario y colocarnos detrás de nuestros nombres en la mesa del presídium.

De pronto, por la salida de emergencia, espacio por el que ingresaban las personas convocadas, entró la joven, con una mirada rápida se dio cuenta que ya no había lugares disponibles. En el momento, solicité al personal de estructura que se encargaba de la organización que atendiera a la joven proporcionando un lugar para que se sentara.

La joven con un gesto de agradecimiento se sentó. La Ceremonia dio inicio y no trascendió el encuentro. Al día siguiente, en el primer encuentro con los grupos asignados, al llegar al salón, descubrí que una de mis estudiantes era ella. La actividad programada requería realizar un recorrido por las instalaciones del plantel. Al salir del salón, ubicado en el primer nivel de uno de los edificios, percibí el primer obstáculo, las escaleras.

Al iniciar el recorrido, la joven subía con cierta inseguridad y al bajar se incrementó la dificultad. Por mi mente pasaron muchas interrogantes que se relacionaban con la vida cotidiana escolar, en la que la movilidad de estudiantes, al inicio o término de las horas-clase, es mucha y en ocasiones apresurada, ¿cómo hará para los cambios entre los espacios escolares?, ¿las y los estudiantes serán empáticos?, ¿la comunidad estudiantil tendrá la sensibilidad para cuidar de ella?, ¿las y los docentes seremos sensibles frente a la condición de la estudiante?

La semana de inducción transcurrió y nadie comentó nada. La estudiante se incorporó sin distinción; sin embargo, en las semanas siguientes, durante un ejercicio de la materia, las y los estudiantes, de forma voluntaria, debían pasar al pizarrón a realizar una actividad, ella no pasó, a pesar de hacerle comentarios a su compañero de mesa. Al finalizar la sesión, le pedí que se acercará. Le comenté que cuando ella desee participar, puede recurrir al apoyo de sus compañeros, con ella estaba uno de mis tutorados y le pedí que la apoyará cuando ella lo requiriera. La joven dio las gracias y se retiró.



A los pocos días, el aviso del Megasimulacro. La organización dentro del plantel planeó un ensayo, debido a que la mayoría de la comunidad estudiantil no conocía las medidas de seguridad dentro del plantel. Al día siguiente del ejercicio, le pregunté al grupo, ¿cómo les fue con el ensayo para el Simulacro?, la mayoría respondió que bien. Sin embargo, comenzaron las dudas sobre los eventos reales, y directamente, con relación al sismo del 2017. Dedicamos unos minutos para hablar al respecto, al finalizar la sesión, le pregunté a la joven sobre su experiencia, respondió: “todo bien”, con cierta indiferencia. Después del evento real, nuevamente el 19 de septiembre del 2022, recibí la misma respuesta. No quise indagar más.

A partir de dichas experiencias, me pregunto: ¿en verdad es posible capacitar para atender a estudiantes con NEE?, ¿las y los docentes necesitamos capacitación u otras herramientas pedagógicas o psicosociales que nos permitan atender a la población estudiantil con perspectiva inclusiva?, ¿desde dónde se puede incidir en la promoción de una educación inclusiva?, entre otras más. Sí parto del primer cuestionamiento, “a bote pronto” podría contestar que una capacitación para cada una de las NEE sería imposible; sin embargo, considero que, si es importante que la capacitación docente este dirigida a la comprensión teórica y práctica de la perspectiva de la educación inclusiva, entendida como el “proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes.” (UNESCO, 2017, pág. 7)

Desde esta perspectiva y como se menciona con antelación, la inclusión no sólo está determinada por una acción administrativa reflejada en la Convocatoria de ingreso, sino que debería estar reflejada a través de acciones sustantivas cotidianas que permita a las y los

estudiantes integrarse a entornos educativos regulares, para ello, la UNESCO aclara dicha situación en la *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la Educación*:

Los estudiantes considerados como alumnos con “necesidades educativas especiales” se sitúan en entornos de educación general con algunas adaptaciones y recursos, pero a condición de que puedan encajar en las estructuras y marcos de referencia preexistentes, y en un entorno inalterado. (pág. 7)

Con base, en lo planteado por la Guía y en Índice de Inclusión, ambos trabajados por la UNESCO, se puede identificar la necesidad apremiante para la atención e integración de todas personas en edad de recibir estudios de forma escolarizada, sin importar las diversidades a las que pertenezca el sujeto; por el contrario, considerar sus diversidades para promover que “la inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth & Ainscow, 2000, pág. 8).

### **7.7 “Mis hijos estudiaron aquí y yo me animé”. Otras identidades**

El Sistema de Bachillerato de la Ciudad de México en el Documento de Fundamentación del Proyecto Educativo (s/f) afirma que “la educación debe formar al sujeto en sociedad, en donde los saberes juegan un doble papel: para el desarrollo intelectual, emocional, profesional, simbólico y práctico del sujeto, al tiempo que los lleva a su comunidad para coadyuvar en su mejoramiento” (pág. 37). De tal forma, que el Proyecto educativo enfatiza la importancia de proporcionar educación a todos los sujetos que integran a la sociedad, ya que una sociedad basada en la educación permitirá que las brechas de desigualdad se cierren.

En el IEMS, la política de inclusión y equidad, tan señalada en las Convocatorias de ingreso abren la oportunidad de registro a todas las personas que cumplan con los requisitos correspondientes a la documentación. Por lo tanto, las y los aspirantes con una edad mayor a la del rango establecido para la educación media superior son bienvenidos en la comunidad estudiantil, reitero en ningún documento oficial se limita la edad de ingreso.

En mi experiencia como docente en el IEMS he tenido la fortuna de trabajar solamente con tres adultos de 50 años o más, sin conocer lo que ahora conozco puedo afirmar que siempre traté de procurar que se sintieran con la confianza de manifestar algún desacuerdo -válido por la experiencia de vida-, o por algún problema al entender alguno de los temas revisados, así como, establecer las dinámicas de apoyo y respeto de los jóvenes hacia las y los compañeros de edad adulta. Sin embargo, no ha sido mi única experiencia, previa incorporación a la comunidad docente del IEMS, trabajé como asesora educativa en el INEA (Instituto Nacional de Educación para Adultos), lo cual me permitió identificar necesidades especiales tanto en trato como en el acompañamiento académico.

Hace 19 años recibí a mis primeros estudiantes adultos en el IEMS; la experiencia al tener en un aula a jóvenes de 15 años y adultos de 55 y 60 años -mujer y hombre, respectivamente- fue impactante para todos. Así que, la primera acción fue solicitar respeto entre todos los integrantes del grupo. En ese momento, también decidí que estaría pendiente de que comprendieran lo que trabajaríamos día a día en clase. Estuvimos juntos un año, tiempo suficiente para saber que, en su momento logré un ambiente en el aula que permitió respeto, tolerancia y solidaridad entre las y los estudiantes.

Ambos concluyeron el bachillerato sin mayores complicaciones. Cabe señalar que, la estudiante tuvo más complicaciones relacionales con la hija, quien ingresó un año antes. La

hija, de forma recurrente, tenía desplantes o mostraba enojo cuando veía a su mamá trabajando conmigo en biblioteca; evidentemente, lo más difícil para la señora fue lidiar con la actitud de la hija, más que con los aspectos académicos y la dificultad que éstos le generaran, ya que contaba con el apoyo de las y los compañeros de clase.

En el otro caso, el estudiante ingresó al bachillerato después de obtener su jubilación del Sistema penitenciario. Su carácter era muy recio y convivía poco con las y los estudiantes, sin embargo, en las actividades de equipo no tenía problemas al integrarse. Las y los estudiantes del grupo en escasas ocasiones buscaban relacionarse con él. En particular, nunca vi que tuviera una actitud negativa hacia ninguno de sus compañeros.

Años después, de nuevo, tengo una estudiante adulta. Ella ha mostrado una experiencia diferente en el ámbito escolar debido a su forma de ser y a la forma de relacionarse con las y los compañeros de clase. Ingresó en uno de mis grupos de tercer semestre en el pasado agosto; en la primera semana de actividades -aún en clases a distancia- solicitó que fuera su tutora, hasta el momento no la conocía.

En la segunda semana, el Comité decidió dar una sesión presencial, en ese momento la conozco y de inmediato hubo “química”. Después me enteré porqué me trataba con tanta familiaridad; en una primera conversación informal con ella me dijo: “mis hijos estudiaron aquí y yo me animé. De hecho, mi hija tomó clases con usted”. No esperaba que me diera tal información, enseguida pregunté el nombre, por supuesto que recordaba a la hija. La charla se tornó sobre la hija y lo que había hecho al salir de la prepa.

En otro momento, platicando con otro profesor, ella comentó los detalles de un conflicto suscitado entre el grupo y una docente, narró la forma en la que ella intervino al ver por los intereses propios y de las y los compañeros. La forma en que solicitó una solución a

las autoridades educativas y las propuestas consensuadas por el grupo guiados por ella y respaldada por las madres de otros estudiantes.

Hasta el momento, hemos logrado una comunicación importante. He solicitado de su apoyo para conocer las versiones de conflictos entre pares, lo que me ayudado a entender el comportamiento de algunos estudiantes. Ella, en los momentos que requiere de apoyo o simplemente platicar, acude a mi cubículo y sin más preámbulos podemos tratar las inquietudes o dudas que tiene. En lo personal, considero que su presencia en el grupo ha sido un buen equilibrio para los jóvenes y, al mismo ellos le proporcionan apoyo incondicional.

El resto de las y los docentes que trabajan con ella tienen opiniones semejantes, ya que han comentado: “es bueno que esté ahí, creo que los controla un poco”; llama mi atención porque en realidad no se habla de un control, como el que ejercen las madres o padres, sino de una figura de respeto semejante a la que podemos construir las y los docentes. Los grupos en los que ella ha estado inscrita han tenido un desempeño muy favorable; en tercero, su grupo tomó las propiedades de los “muéganos” y con poco tiempo de conocerse -físicamente- lograron congeniar y adaptarse a la nueva modalidad de estudio -sistema híbrido-. En cuarto semestre, el grupo, en su mayoría, es participativo, colaborativo, sí con algunos conflictos entre pares por los clásicos “teléfonos descompuestos” que vician la comunicación asertiva.

Por lo que he observado, ella no se relaciona con los demás en la posición maternal o del “adulto responsable”, pero sí como una persona que es cercana y en quien pueden confiar, logrando que se identifiquen como un grupo. “Los procesos sociopsicológicos de la formación de identidad en esta edad [jóvenes] fomenta que los alumnos se definan como miembros de grupos determinados frente a otros grupos (Levinson B. A., 2002, pág. 31)

A partir de las historias, plasmadas y conocidas en este proceso, me he percatado que cada uno de las y los docentes influimos de sobremanera en el desarrollo de las diversas habilidades, que como seres humanos, desarrollamos o no a lo largo de nuestro tránsito por los diferentes espacios de los que somos partícipes. Las diferentes formas de categorizar a la comunidad estudiantil que se encuentra en las aulas, es una forma normalizada dentro de las estructuras escolares anquilosadas que se ha cimentado en formas heteronormativas, colonializantes y homogeneizantes que, a la fecha, están rebasando y, por lo tanto, demandando una intervención y visibilización oportuna de la comunidad pluridiversa estudiantil.

La comunidad escolar debe estar atenta y alerta para, de forma frecuente y muy sensible, atender a las necesidades que la comunidad estudiantil demanda día a día; así, como tener presente que los propósitos educativos del nivel medio superior depende de la inserción de los sujetos a una sociedad que requiere del reconocimiento y la participación de todos los sujetos que conforman a la sociedad; por lo tanto, la escuela requiere transformar su práctica para incidir democráticamente en la participación de la conformación de una sociedad que reconozca, valore y promueva una con-vivencia desde la diversidad.

## ALGUNOS PLANTEAMIENTOS FINALES

*El "Otro" Instituto de Educación Media Superior: una etnografía de los intersticios de un sistema educativo* es el resultado de la observación, análisis, sistematización y reflexión de algunos procesos escolares cotidianos que moldean la cultura escolar del Plantel Tláhuac I, partiendo de las formas relacionales presentes entre los sujetos y su interacción derivada de las funciones que desempeñan, así como de aquellas que se establecen con la normativa institucional y del vínculo de la comunidad escolar con el entorno cotidiano, social, cultural y político, sin menoscabo de los vínculos que se establecen desde lo afectivo, lo emotivo y lo emocional; todas y cada una de estas formas relacionales son el motivo de un intersticio y de una posibilidad de creación del "tercer espacio".

Desde una perspectiva horizontal y polisituada se evidencia la importancia de la socialización y las relaciones interpersonales en la construcción de una comunidad escolar participativa, plural y diversa, con intereses personales y colectivos reflejados a través de las formas relacionales que se establecen al interior del plantel y, en algunas ocasiones, que ha trascendido de los límites escolares y laborales. Evidenciando como las interrelaciones permiten la identificación o creación de los espacios liminales como parte de la cultura escolar; siendo los terceros espacios las puertas de oportunidad para las posibilidades de reconfigurar al IEMS.

El "Otro" IEMS que aquí se ha propuesto parte de la visibilización de los intersticios, formas relacionales que conforman la cultura escolar y en la que es necesario identificar y crear espacios liminales que permitan la reconstrucción del tejido escolar en los diferentes niveles de interacción, tanto en las relaciones humanas buscando el reconocimiento de la

diferencia y la integración de las diversidades como en las relaciones institucionales y laborales de las que participamos. Pensar cómo las formas relacionales influyen en la formación integral de las y los estudiantes, en la permanencia o abandono de sus estudios de bachillerato; así como en la creación de un espacio laboral seguro que permita el desarrollo profesional de los sujetos.

Los espacios liminales desde la perspectiva humana se encuentran presentes a partir de las formas de comunicación asertiva, desde la transformación de los conflictos y sobre todo en el reconocimiento de la diferencia tanto en lo personal como en lo laboral o profesional. Las formas de trato son uno de los aspectos más importantes a revisar, ya que cada uno de los sujetos nos hemos vistos involucrados en relaciones personales que trascienden al ámbito laboral o viceversa; en algunos casos dichas situaciones han impedido el desarrollo de actividades que permitan el fortalecimiento de la comunidad escolar y, al mismo tiempo han sido el campo fértil para que las autoridades escolares balcanicen a la comunidad.

En tanto no estén presentes los espacios liminales humanos basados en el reconocimiento de la diferencia, las áreas laborales no tienen muchas oportunidades para conciliar y transformar los problemas derivados de las relaciones cotidianas. Sin embargo, la posibilidad de crear “terceros espacios” en pro de apoyar a las y los estudiantes ha permitido que algunas personas se acerquen y tengan la posibilidad de “limar asperezas”; así, para la comunidad docente el espacio liminal está situado en nuestros estudiantes, lugar en el que podemos influir de sobremanera en aspectos como la inclusión, el respeto, la solidaridad, la sororidad, la empatía, entre otros. En cambio, hay quienes de forma consciente o no deciden



realizar prácticas académicas o cotidianas basadas en diferentes violencias vulnerando los derechos de las y los estudiantes o afectando las relaciones laborales cotidianas.

Desde la práctica docente están presentes muchas posibilidades de abrir espacios liminales que permitan aprendizajes significantes; pero, en su mayoría, la comunidad docente prefiere seguir “al pie de la letra” un programa académico, que a la fecha, no ha sido revisado críticamente, ni ha sido modificado para satisfacer las necesidades de la juventud, y que, por el contrario, si ha permitido que la práctica docente esté determinada por él y “en nombre” de la planeación y el logro de los objetivos, invisibilizamos las diferentes formas y ritmos de aprendizaje, pretendemos la estandarización y propiciamos el individualismo competitivo basado en una escuela neoliberal, que en la teoría dista de los propósitos del IEMS.

La revisión curricular de los programas de las diferentes asignaturas tienen, de trasfondo, la posibilidad de crear espacios liminales que permitan satisfacer las necesidades de una juventud que se enfrenta a diversos retos, desde el reconocimiento y la visibilización de sus capacidades cognitivas hasta la posibilidad de ser sujetos-agentes-ciudadanos que reproduzcan dentro de sus comunidades las formas relacionales propicias para la generación de entornos basados en la equidad y conformación de una ciudadanía justa. En cambio, algunos integrantes de la comunidad docente utilizan a los programas como “camisas de fuerza” que les permiten el abuso de poder, el control excesivo y la vulneración de la comunidad estudiantil, dejando de lado la posibilidad de desarrollo personal e intelectual de las y los estudiantes.

Otro espacio liminal se sitúa en la importancia reflexiva de la comunidad docente a partir de la práctica desde la observación y la indagación sobre el actuar de los formadores

educativos, quienes, desde la deontología docente, el deber ético, se acerca a un conjunto de indicadores que orientan la práctica académica en pro de un bien común; es así que, las y los docentes deben observar-se para reconocer aquellas acciones que incurran en procesos de violencia o abuso de poder que originan discriminación, desigualdad, abandono, deserción, entre otros. Así, el "tercer espacio docente" se compone de elementos intersticiales basados en la agencia, la identidad y la alteridad que convergen en la construcción de un tiempo y un espacio que permiten una perspectiva diferente, un lugar de oportunidad creativa, un momento de reflexividad y en la influencia en el establecimiento de un reconocimiento desde la ética.

Por ello, considero que un proceso de coevaluación podría ser un camino para abrir el *inter-est* docente, visto como una prioridad para mejorar la práctica docente, abriéndolo entre pares de la misma formación académica o con la visión interdisciplinaria, o mediante, el trabajo en clase con las y los estudiantes, al generar el espacio para la reflexión colectiva o las propuestas individuales.

En el campo de administración y organización escolar, es necesario que, en primer lugar, se dejen de lado las prácticas laborales verticalizadas, en las que se conservan y justifican las relaciones de poder basadas en la jerarquización y "sobreevaluación" de los puestos burocráticos. Comenzar a tratar-nos como personas, es iniciar con una labor desarticuladora de violencias estructurales y culturales que tanto ha permeado las formas relacionales laborales y personales que nos acompañan durante jornadas completas de trabajo y convivencia. Un espacio liminal desde la administración escolar y la base trabajadora se encuentra en la organización de actividades paracurriculares que permiten la interacción de

diversas personalidades; sin embargo, la fragmentación de las relaciones ha sido fundamental para enraizar las polaridades y tensiones entre los sujetos.

En cambio, las y los estudiantes encuentran los espacios liminales en cada una de las actividades escolares y de convivencia dentro del espacio educativo. En lo físico, dentro del plantel las bancas colocadas en la explanada, aquellas situadas en los amplios pasillos de las escaleras, los cubículos de estudio y los docentes, las canchas deportivas donde sea dos o más estudiantes pueden encontrar espacios de oportunidad para desarrollarse, sentirse libres e incluso generar los aprendizajes más significativos. Pero, dentro de las aulas depende de las y los docentes la generación del espacio liminal, espacio de aprendizaje formal o no que permite la formación integral de los sujetos; y ahí es donde, en ocasiones, las y los estudiantes no se sienten partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje, al considerarse depositarios de información, de actitudes, de acciones o de prácticas.

De forma coincidente, el cierre de la investigación da cuenta de varios ciclos que se cierran de forma paulatina; ahora, desde un análisis general daré por terminada esta sección de la investigación. El primer ciclo se cerró con la salida de la autoridad escolar del plantel, una persona que apoyo en el proceso de balcanización, acompañado de un discurso falaz de equidad, derechos humanos, igualdad y feminismo. Estandarte que ondeaba a la primera provocación y, con el mismo que se legitimaba para propiciar tensiones y enraizar una estructura jerárquica en la que se situaba como la cúspide. Durante este periodo de gestión, la comunidad escolar, en su mayoría, decidió replegarse, aislarse, o bien, buscó la alianza para obtener los “beneficios de estar a su lado”.

Ahora, ha comenzado a respirarse el nuevo contexto político que determina el rumbo de la institución, se inhala el ambiente electoral, las apuestas comenzaron a emerger, las tensiones se hacen presentes en las instancias gubernamentales; ante ello y cuatro meses después, llega otra persona a ocupar el cargo directivo, durante la presentación se destacó como una virtud el buen manejo de la administración escolar. Tal como se menciona en el capítulo 5, la burocratización y la balcanización ha predominado en la institución, y ahora se legitima; la comunidad escolar tendrá que esperar las primeras decisiones y la atención a los conflictos cotidianos. Sin embargo, no es difícil predecir que se mantendrá a la comunidad dividida, ya que la convocatoria para la presentación se emitió para docentes del turno matutino, solamente.

Un ciclo, que estaba un tanto empantanado, a pesar de la cantidad de planteles que conforman a la institución, fue la movilidad. En los 23 años de vida que tiene el IEMS, la movilidad laboral ha sido una ilusión, la Comisión Mixta, ente tripartito encargado de emitir todas las convocatorias para movilidad, ingresos, permisos, etc. de forma regular semestral emitía las convocatorias para cambios de plantel y de turno, cada dictamen emitido eran hojas y más hojas con la leyenda “No procede”, destacando algunos cambios por acuerdos sindicales, promoviendo la desigualdad y evidenciando, “a cuenta gotas”, la posibilidad de cambios de plantel. En esta ocasión, por fin en el dictamen se contabilizan 30 “Procede” de 88 solicitudes; 8 de los cambios procedentes corresponden a personal administrativo de Tláhuac I; cabe mencionar que, aún está pendiente la convocatoria para docentes.

En este momento, también se cierra el ciclo educativo con las y los estudiantes que amablemente participaron de esta investigación, grupo de jóvenes que transitaron por tres modalidades de trabajo académico derivadas del SARS COV-2 (en línea, híbrido y

presencial); durante este semestre, se encuentran en el Proceso de Certificación<sup>30</sup>. La mayoría de este grupo de jóvenes solicitó mi participación en su Proceso de Certificación, en lo personal, me emociona que hayan librado todos los obstáculos planteados a lo largo de esta tesis, y ahora, estén a un paso de obtener su Certificado; algunos con toda la claridad de continuar sus estudios y, otros con las pocas posibilidades de continuar, pero que saben que es un camino que en alguno momento podrán andar.

Estos aspectos denotan que la comunidad escolar siempre tiene la posibilidad de moverse, de cambiar, de transformarse, de construir espacios liminales que le permiten avanzar, confiar que la labor que se realiza dentro del espacio escolar es importante para los procesos formativos que tiene cada estudiante. Pese a variabilidad de factores endógenos y exógenos que interviene directa o indirectamente del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre los que destacan políticas educativas que continúan favoreciendo a las necesidades económicas globales, en lugar de atender a las necesidades comunitarias que puedan dar el acceso a una vida libre de violencias tanto estructurales como culturales.

Derivado de las decisiones del Estado, las y los estudiantes cada vez se enfrentan a más obstáculos para concluir satisfactoriamente los estudios de nivel medio superior, a pesar de la implementación de programas universales de becas, las cuales, de inmediato forman parte del gasto familiar, ya que, la mayoría de las familias de nuestros estudiantes “viven al día”, con volatilidad laboral, escasez en el acceso a las oportunidades para un buen desarrollo

---

<sup>30</sup> El Proceso de Certificación en el IEMS consiste en la elaboración de un trabajo de investigación. Las y los estudiantes, en el último semestre del bachillerato, deben elegir un tema de su interés, registrar a dos docentes, uno que realice el acompañamiento (Director o Directora), y otro, que funja como Revisor (a). Al finalizar el semestre, se concluye el Proceso con la réplica oral del tema elegido, en presencia de tres docentes, incluyendo a la Comisión Evaluadora; momento en que se emite el promedio final. Cabe señalar, que la comunidad estudiantil al inscribirse al Proceso y acreditar las materias de sexto semestre, ya tiene un 8 de promedio garantizado. N. de A.

personal y familiar, en presencia continua de la vulnerabilidad social, económica y educativa. Sin embargo, estoy convencida que las y los docentes, desde nuestra historia de vida y nuestra *expertis*, podemos mostrar a la comunidad estudiantil que existen otras formas relacionales y de vida, dotando de algunas herramientas socioemocionales que les permita creer en sí mismos y en la capacidad que tienen.

En la actualidad, después de una emergencia sanitaria, la humanidad debe recuperar la confianza y creer en sus capacidades para seguir avanzando, considero que la revaloración de la experiencia de cada sujeto puede apoyar, desde la alteridad, a “los otros” que nos rodean sin importar edad, condición, situación, creencia o preferencia. La humanidad se reconoció vulnerable, es tiempo que los sujetos reconozcamos nuestros miedos y seamos capaces de reconocer los miedos de las demás personas. La escuela, ahora más, deberá replantearse las dinámicas y prácticas, el espacio, las formas relacionales, la enseñanza y el aprendizaje, no es posible que enraicemos aquello que ha dañado a la humanidad.

La comunidad docente ahora debe mantenerse alerta frente a situaciones que provoquen angustia, desesperación, frustración, incomodidad, vulnerabilidad tanto en las y los estudiantes como entre pares. La escuela ya no es la misma. La escuela debe cambiar, dejar de reproducir desigualdades, y comenzar a trabajar en pro de actividades colaborativas y participativas que permiten la integración social, eliminando las prácticas individualizadas que provoquen el confinamiento. En el proceso de observación, reflexión y sistematización que he tenido en esta tesis, me he dado la oportunidad de modificar o transformar algunas de mis prácticas docentes y en los “*enssais et erreurs quotidiens*” he tenido algunos aciertos en estos momentos, pero que tal vez, bajo otras condiciones o circunstancias se conviertan en errores, no lo sé.

Sin embargo, me queda claro que la Propuesta educativa del IEMS tiene un alto grado de posibilidades para que promovamos una escuela y una sociedad diferente. La comunidad escolar requiere de identificar los espacios liminales que le permitan cuestionar y transformar el entorno educativo hacia una comunidad igualitaria e incluyente. La defensa sobre el derecho a la educación se hace desde el ambiente áulico hasta la transformación de los diferentes espacios escolares, así como de las diferentes formas relacionales de las que participamos cada uno de los sujetos que conforman a la comunidad escolar.

Considero importante recuperar una frase que dijo el Director de Asuntos Académicos en la presentación del Encargado del Despacho de la Subdirección de Coordinación de Plantel, quien de forma convencida dijo: “nosotros estamos de paso y ustedes son los que se quedan”. Es una frase tan trillada, la escuchamos en cada cambio de administración; esta vez considero que la comunidad escolar tiene la posibilidad de “tomar las riendas” e impedir que las autoridades educativas continúen desmoronando a la comunidad, que, si bien es cierto, nosotros nos quedamos y las tensiones que las autoridades provocan se han enraizado quebrantando las relaciones personales, académicas y laborales.

Así, las autoridades educativas, con su principal preocupación estadística y de mando, olvidan que la comunidad escolar es dinámica y más allá de los reglamentos institucionales dependemos de la comunicación efectiva que nos permita construir consensos y acuerdos en beneficio de las relaciones laborales, académicas, personales y estudiantiles. Por el contrario, como ya se ha planteado está presente un constante proceso de balcanización, dañino para el fortalecimiento de la comunidad escolar y, con la permanente negación de un cambio o transformación de los conflictos.

En el caso de los grupos conformados por el personal administrativo, de apoyo y de seguridad, se puede afirmar que su función está determinada por sus actividades y, el aparente perfeccionismo de éstas. En los tres grupos, cada integrante se limita al ejercicio de sus actividades, pocas veces interactúan con los demás grupos que formamos a la comunidad escolar. Tal actitud, es consecuencia del mismo proceso de balcanización propiciado por las autoridades educativas del plantel; ya que, se les ha solicitado limitarse al ejercicio de las funciones sin comentar o interactuar, con algunas y algunos docentes.

En el caso de las y los docentes, las relaciones son más complejas que en los otros grupos, ya que las relaciones se determinan a partir de las diferentes formas de organización institucional, más las empatías personales, más las similitudes actitudinales para interactuar con la comunidad estudiantil, más la afiliación sindical o no, más la disponibilidad o no de interacción, complejiza las relaciones laborales, personales e institucionales. Además, de las relaciones interpersonales y curriculares que establecemos con la comunidad estudiantil, en mucho se ven beneficiadas o afectadas, a partir del establecimiento relacional que tengamos con el resto de la comunidad docente.

Cabe señalar, que los diferentes espacios liminales que las y los docentes podríamos buscar, generar o utilizar están presentes en cada una de las actividades que desarrollamos; en el espacio áulico, las posibilidades curriculares que establece el modelo educativo permiten que las y los estudiantes tengan las posibilidades de crecimiento académico; sin embargo, la rigidez con que abordamos las temáticas maniat a la imaginación y cierra los espacios liminales. En la tutoría, está presente un espacio liminal por sí solo, en el que la comunicación y la confianza permiten la construcción de espacios dialógicos intersticiales que dan acceso a la empatía, la solidaridad, el respeto y el reconocimiento por las diferencias



y las diversidades. Así, en la investigación, las y los docentes tenemos la oportunidad de sistematizar, generar y organizar todo los conocimientos y aprendizajes derivados de la práctica educativa, siempre y cuando el proceso de reflexividad sea transversal en cada una de nuestras funciones y actividades, de tal forma que nos permita crecer como sujetos y como colectividad académica.

En cambio, las y los estudiantes muestran formas constantes de espacios liminales, en los que encuentran las oportunidades para resolver o transformar situaciones de conflicto, cuestionar sus acciones y formas de pensamiento; cada *border* localizado se convierte en ese espacio liminal de dialogo e interacción. Cabe señalar, que la comunidad estudiantil, en pocas ocasiones muestran actitudes de intolerancia, proceso de discriminación o de ejercicio de violencias interpersonales; por el contrario, son capaces de dar muestras de solidaridad en caso de alguna acción que afecte a uno o a todo el grupo.

Las y los estudiantes establecen relaciones liminales que están mayoritariamente marcadas con los espacios de actividades culturales, como parte del *curriculum* no prescriptivo (oculto). Por el contrario, las y los docentes en las actividades académicas determinadas por el *curriculum* prescriptivo determinamos como un sello relaciones enraizadas en la segregación, la discriminación y el ejercicio de poder vertical, jerarquizante; siendo la mayoría de la comunidad docente la que muestra dificultades para encontrar espacios liminales de oportunidad para el crecimiento de la comunidad estudiantil.

Como se pudo observar en cada uno de los casos expuestos, la comunidad académica tiene prioritariamente la oportunidad de identificar, construir o encontrar los espacios liminales que le permitan reflexionar, cuestionar y transformar su práctica docente en pro de

generar una educación basada en la equidad, la igualdad y con la salvaguarda de los derechos de la juventud. Tomar conciencia de la contribución personal sobre los procesos de segregación, de exclusión, de estigmatización, de vulnerabilidad sobre la comunidad estudiantil, nos dará la oportunidad de pausar, reflexionar y modificar amén de generar espacios democráticos que permitan el crecimiento de cada uno de los sujetos.

Finalmente, quiero incorporar algunas apreciaciones obtenidas mediante una charla previa a la réplica oral de un estudiante de certificación, en las que hace un proceso de reflexión sobre su experiencia educativa previa al IEMS y durante su estancia con nosotros. En primer lugar, hace referencia a la prioridad de elegir una opción educativa y, cómo el Colegio de Bachilleres lo cambia a un Conalep, por lo que, decide quedarse en Tláhuac I, por el acceso a la beca y por la recomendación de familiares. Al pensar sobre sus expectativas, reflexiona sobre el plan de vida que había hecho y cómo éstos no se cumplen por diversas distracciones; también, al recordar sobre su desempeño, hace algunas observaciones sobre las formas de evaluación y la “injusticia” al tomar un trabajo como lo único válido.

La conversación versó sobre diversos temas, emitió muchas emociones y plasmó tanto comentarios como le fue posible; sin embargo, lo que dejó ver fue una actitud crítica entorno a sus experiencias tanto en presencial como en línea, haciendo comparaciones y estableciendo relaciones entre las y los docentes y sus formas de impartir clases. Recordó el momento en que el aviso de retorno actividades presenciales le impacto, ya que no tenía una historia común con sus compañeras de semestre, debido al atraso en el cumplimiento de las materias que adeudaba. Cabe señalar, que la flexibilidad en el currículo propicia, en algunos casos, que las y los estudiantes se confíen y rezaguen materias.

Al escuchar sus relatos, confirmé la influencia tan importante que tenemos sobre las y los estudiantes, la forma en la que alteramos su forma de actuar, pensar o sentir. Sé que, en escasas ocasiones, las y los docentes nos damos a la tarea de escuchar su historia de vida y cómo está determina el cómo reciben un mensaje nuestro, ya sea del entorno académico o personal. Un aspecto que llamó en demasía mi atención fue un comentario sobre la empatía con relación al Covid, en el que externaba, la injusticia en el trato decía, “los maestros pueden faltar por la muerte de un familiar y no pasa nada, pero nosotros no tenemos el mismo derecho”.

En medio de comentarios personales, tanto familiares como amorosos, relacionó la importancia del tema elegido para su ensayo de certificación, en el cual, me elije para acompañarlo en la dirección y externa la emoción por concluir una etapa en su vida, reconoce el esfuerzo que implicó mantenerse firme para concluir. “Nunca pensé llegar tan lejos” afirma. El continuar estudiando es uno de sus objetivos y, desde su opinión el IEMS cumplió con una parte de sus expectativas, además se mencionan que cada uno muestra dos personalidades. Una, la que vive su vida cotidiana, familiar con todos los obstáculos que ello puede implicar; y la otra, son las formas relacionales que se establecen a partir de la empatía entre pares.

El retorno a las actividades presenciales tuvo impactos diferenciados; entre las y los estudiantes la empatía se avivó y las formas relacionales son de mayor solidaridad con los otros, pero entre las y los docentes, los temores y las angustias se potenciaron, reflejando cambios en la forma de establecer ambientes áulicos basados en las tensiones; en algunos otros sectores de la comunidad escolar, la actitud de aislamiento fue mayormente normalizada y nada cuestionada.

La cotidianidad nos ha envuelto y la falta de sensibilidad institucional no permitió un retorno empático, ni un posible acompañamiento en los diferentes grupos que conformamos a la comunidad escolar. En lo personal, considero que después de dos años de confinamiento y, a un año del retorno a actividades presenciales totales, muchos de los sujetos aún se encuentran en proceso complejos de socialización y que requieren de un acompañamiento. Un espacio liminal necesario pero que fue invisibilizado.

## Bibliografía

- Abbagnano, N. (2001). *Diccionario de Filosofía* (3a reimp. ed.). México: FCE. Recuperado el 2022
- Bhabha, H. K. (2002). *El lugar de la cultura*. (C. Aira, Trad.) Buenos Aires: Manantial.
- Bhabha, H. K. (2013). *Nuevas minorías, nuevos derechos: Notas sobre cosmopolitismos vernáculos*. (H. Salas, Trad.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. (F. Díaz, Trad.) Madrid: Machado Nuevo aprendizaje. Recuperado el 2021
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (23 de marzo de 2022). *Gobierno de México*. Recuperado el 2017, de Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes: [https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018#:~:text=Tiene%20por%20objeto%2C%20entre%20otros,\(DOF\)%2023%20marzo%202022](https://www.gob.mx/sipinna/documentos/ley-general-de-los-derechos-de-ninas-ninos-y-adolescentes-reformada-20-junio-2018#:~:text=Tiene%20por%20objeto%2C%20entre%20otros,(DOF)%2023%20marzo%202022).
- Canto Ortiz, J. M., & Moral Toranzo, F. (septiembre de 2005). El sí mismo desde la teoría de la identidad social. *Escritos de Psicología*(7), 59-70. Recuperado el octubre de 2021, de <https://www.redalyc.org/pdf/2710/271020873006.pdf>
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona Erógena*(35). Recuperado el 2022, de <https://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

- CCH. (2021). *Colegio de Ciencias y Humanidades*. Recuperado el enero de 2022, de <https://www.cch.unam.mx/historia>
- CDHDF. (2007). *Marco Conceptual Educativo de la CDHDF*. Ciudad de México: Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. Recuperado el 2017, de <https://piensadh.cd hdf.org.mx/index.php/cuadernos-para-la-educacion-en-derechos-humanos-1/marco-conceptual-educativo-de-la-cdhdf>
- Colegio de Bachilleres. (s.f.). *Colegio de Bachilleres*. Recuperado el enero de 2022, de <https://www.gob.mx/bachilleres/que-hacemos>
- CONALEP. (29 de 02 de 2016). *Subsecretaría de Educación Media Superior*. Recuperado el enero de 2022, de [http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes\\_conalep](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_conalep)
- Cortés, F., & de Oliveira, O. (Edits.). (2010). *Desigualdad social* (Vol. V). México, D.F.: El Colegio de México. Recuperado el octubre de 2021, de <https://2010.colmex.mx/16tomos/V.pdf>
- Dander Flores, M. A. (enero-abril de 2018). La educación media superior en el contexto de México. *RED Revista de evaluación para docentes y directivos*, 3(9), 26-43. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Red09.pdf>
- de Hoyos, R., Espino, J. M., & García, V. (octubre-diciembre de 2012). Determinantes del logro escolar en México. *El trimestre económico*, LXXIX(4), 783-811. Recuperado el agosto de 2021, de <https://www.eltrimestreeconomico.com.mx/index.php/te/article/view/76/254>
- de la Cruz Flores, G. (2018). Significados asociados al concepto "escuela" de estudiantes en zonas de alta vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios*

*Educativos*, 143-170. Recuperado el 02 de marzo de 2021, de

<https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.2.50>

de la Cruz Flores, G. (2018). Significados asociados al concepto “escuela” de estudiantes

en zonas de alta vulnerabilidad social. *Revista Latinoamericana de Estudios*

*Educativos*, XLVIII(2), 143-170. Recuperado el 05 de 2021, de

<https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/50/218>

de la Luz Tovar, C., & Díaz González, E. (primer cuatrimestre de 2010). Dispersión del

ingreso y demanda de educación media superior y superior en México. *Análisis*

*Económico*, XXV(58), 99-122. Recuperado el agosto de 2021, de

<https://www.redalyc.org/pdf/413/41313083006.pdf>

DGETAyCM. (s.f.). *Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y*

*Ciencias del Mar*. Recuperado el enero de 2022, de SEP:

[https://dgetaycm.sep.gob.mx/es/uemstaycm\\_sep/nosotros\\_mision](https://dgetaycm.sep.gob.mx/es/uemstaycm_sep/nosotros_mision)

Diario Oficial de la Federación. (28 de 05 de 1982). *Secretaría de Gobernación*.

Recuperado el enero de 2022, de

[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4736774&fecha=28/05/1982](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4736774&fecha=28/05/1982)

Díaz-Polanco, H. (2010). *Elogio de la diversidad: globalización, multiculturalismo y*

*etnofagia* (2a reimp. ed.). México: Siglo XXI. Recuperado el agosto de 2021

Dirección General de Bachillerato. (14 de octubre de 2013). *Sistema de Educación Media*

*Superior*. Recuperado el enero de 2022, de

[http://www.sems.gob.mx/es\\_mx/sems/antecedentes\\_dgb](http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/antecedentes_dgb)

Douglas, M. (1986). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza editorial. Recuperado el 2022

Escuela Nacional Preparatoria. (2020). *Orienta ENP*. Recuperado el enero de 2022, de <http://www.orienta.enp.unam.mx/historia>

Escuela Nacional Preparatoria. (2021). *Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria*. Recuperado el enero de 2022, de <http://enp.unam.mx/acercade/>

Galtung, J. (1998). *Tras la violencia. 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakea/ Gernika Gogoratuz. Recuperado el 2019, de <https://www.gernikagogoratuz.org/portfolio-item/3r-reconstruccion-reconciliacion-resolucion-galtung/>

García Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Argentina: Paidós. Recuperado el 2022

Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós Ibérica. Recuperado el 2022

Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos sobre la Educación Excluyente*.

Gobierno del Distrito Federal. (2002). *Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Propuesta Educativa*. Distrito Federal: GDF, Secretaría de Desarrollo Social.

Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada* (10 reimp ed.). (L. Guinsberg, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu. Obtenido de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/goffman-estigma.pdf>



- Gómez Nasshiki , A., Zurita Rivera, Ú., & López Molina, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y Arena. Recuperado el 2017
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Hanne, A. V., & Mainardi Remis, A. I. (mayo-agosto de 2013). Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 173-192. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2013.5572>
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad* (quinta ed.). Madrid: Morata. Recuperado el 2022
- Hernández González, J. (2006). Contruir una identidad. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. *Revista Mexicana de investigadn Educativa*, 11(29), 459-481. Recuperado el agosto de 2021, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662006000200459&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662006000200459&lng=es&nrm=iso)
- IEMS. (2022). *¿Quiénes son los estudiantes que ingresan al IEMS?* Resultado de la Encuesta de Derechos humanos a los estudiantes de nuevo ingreso al IEMS, Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México, Ciudad de México. Obtenido de <https://www.iems.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/encuesta-de-derechos-humanos-iems-2022-2023>
- Instituto de Educación Media Superior. (2006). *Proyecto educativo. Sistema de Bachillerato del Gobierno dle Distrito Federal*. México: GDF/SDS/IEMS. Obtenido de [http://www.iems.edu.mx/seccion-proyecto-educativo\\_305-8.html](http://www.iems.edu.mx/seccion-proyecto-educativo_305-8.html)

- Jímenez, M., Luengo, J. J., & Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(3), 11-49. Recuperado el agosto de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712871002>
- Lévinas, E. (2001). *La huella del Otro* (1a. reimp ed.). México: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara. Recuperado el 2023
- Levinson, B. A. (2002). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI/ Santillana. Recuperado el agosto de 2021
- Mancha, G., & Ayala, E. (abril-junio de 2020). El ingreso familiar como determinante de la asistencia escolar de los jóvenes en México. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 51(201). doi:<http://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2020.201.69395>
- Morgan, G. (2006). *Images of organization*. California: Sage Publications. Recuperado el 2022
- Organo de Gobierno del Distrito Federal. (4 de Diciembre de 2001). Programa General de Desarrollo del Distrito Federal 2000-2006. *Gaceta Oficial del Distrito Federal, Décima primer época* (141).
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con*

- Discapacidad*. Madrid: Cermi / Cinca. Recuperado el 2021, de  
<https://www.uv.mx/cendhiu/files/2021/11/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Pérez Rocha, M. (noviembre-enero de 1974-1975). La política educativa. *Problemas del desarrollo*, 20(V), 41-44. Recuperado el 05 de 04 de 2021, de  
<http://www.journals.unam.mx/index.php/pde/article/view/42027>
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas / CEPAL. Recuperado el agosto de 2021, de  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4762/S0102116_es.pdf)
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado el agosto de 2021, de  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/138>
- Quesada Talavera, B. (2011). Aproximación al concepto de "alteridad" en Lévinas. Propedéutica de una nueva ética como filosofía primera. *Investigaciones fenomenológicas*, 3, 393-405. Obtenido de  
[https://www2.uned.es/dpto\\_fim/InvFen/InvFen\\_M.03/pdf/25\\_QUESADA.pdf](https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.03/pdf/25_QUESADA.pdf)
- Rebolledo, N. (julio-diciembre de 2021). La escuela indígena y sus fronteras: reflexiones antropológicas. *Punto Cunorte*, 7(13), 20-44. Recuperado el septiembre de 2021
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. (C. Gumpert, Trad.) España: Anagrama. Recuperado el 2022

Redacción online. (15 de marzo de 2002). Inagura López Obrador primera preparatoria del DF. *El Universal*. Recuperado el 13 de febrero de 2020, de <https://archivo.eluniversal.com.mx/notas/54869.html>

Rockwell, E. (2018). *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (Digital on line ed.). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado el 2022, de [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia\\_Elsie\\_Rockwell.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf)

Rosenthal, R., & Jacobson, L. (September de 1968). Pygmalion in the Classroom. *The Urban Review*, 16-20. Recuperado el 2022, de <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://sites.tufts.edu/tufts-literacy-corps/files/2017/02/Pygmalion-in-the-Classroom.pdf>

Sahlins, M. (2003). *Cultura e razão prática*. Zahar. Recuperado el 2022

Sánchez Ramírez, C. A. (2019). *Hacia la construcción de una comunidad participativa en el IEMS*. Tesis de Maestría, Ciudad de México. Recuperado el octubre de 2021

Secretaría de Desarrollo Social. (2006). *La política social del Gobierno del Distrito Federal 200-2006*. Distrito Federal: Sedeso. Obtenido de [http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/politica\\_social\\_df\\_2000\\_2006.pdf](http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/politica_social_df_2000_2006.pdf)

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). *La educación y sus normas jurídicas*. Recuperado el enero de 2022, de Acuerdos Secretariales publicados en el DOF de 1978 a 1983: [http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Del\\_1\\_al\\_100](http://www.sep.gob.mx/es/sep1/Del_1_al_100)

Solís, P., Rodríguez Rocha, E., & Brunet, N. (2013). Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. *Revista*

*Mexicana de Investigación Educativa*, 18(59), 1103-1136. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000400005](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000400005)

Stenhouse, L. (1997). *Cultura y Educación*. (P. Manzano Bernández, Trad.) Sevilla: M. C. E .P. Recuperado el 2022

Torres Santomé, J. (2012). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar* (2 ed.). Madrid: Morata. Recuperado el 2021

Turner, V. (2013). *La selva de los símbolos. Aspectos del ritual ndembu* (5a. reimp ed.). México: Siglo XXI. Recuperado el 2023

Velasco Maillo, H., García Castaño, F., & Díaz de Rada, Á. (Edits.). (1999). *Lecturas de Antropología para educadores*. Madrid: Trotta.

Weber, M. (2000). *¿Qué es la burocracia?* elaleph.com. Recuperado el 2022, de chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fucema.edu.ar%2F~ame%2FWeber\_burocracia.pdf&clen=355629&chunk=true

Zamora Patiño, M. P. (2019). *Diccionario de Historia de la Educación*. Recuperado el 05 de 04 de 2021, de Legislación educativa (parte III): [http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec\\_4.2.htm#:~:text=19%20diciembre%201896.,Plan%20Ch%C3%A1vez.&text=1%2D%20La%20instrucci%C3%B3n%20primaria%20elemental,infantil%20en%20escuelas%20de%20p%C3%A1rvulos.](http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_4.2.htm#:~:text=19%20diciembre%201896.,Plan%20Ch%C3%A1vez.&text=1%2D%20La%20instrucci%C3%B3n%20primaria%20elemental,infantil%20en%20escuelas%20de%20p%C3%A1rvulos.)

Žižek, S. (1997). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional.

Recuperado el 2020, de <https://laicismo.org/multiculturalismo-o-la-logica-cultural-del-capitalismo-multinacional/30268>