



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Alavez Neria, Delfina; Varela Petito, Gonzalo
El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLII, núm. 2, 2012, pp. 119-153
Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27024538005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal

*Delfina Alavez Neria**
*Gonzalo Varela Petito***

RESUMEN

Se estudia el caso de la creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF) que procura dar una alternativa educativa de nivel bachillerato propedéutico a sectores sociales en situación vulnerable de la capital del país. Recientemente, en México, la educación media superior ha recibido mayor atención tanto del gobierno federal como de algunos gobiernos locales, verificable en proyectos de reforma, otorgamiento de recursos y cambios organizativos. Se entiende que, de no darse suficiente estímulo en esta dirección, se continuará bloqueando la posibilidad de acceso de un mayor número de estudiantes a los estudios superiores o a una mejor capacitación para el trabajo. Esto constituye un obstáculo para la ubicación del país en el nuevo contexto de la sociedad del conocimiento.

Palabras clave: Educación media superior, capacitación para el trabajo, cobertura, equidad

ABSTRACT

The authors study the organization of the Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF) an educational institution created by the Mexico City's city hall, aiming to offer this kind of education to students of humble origins. Pre-university education has recently gotten a particular attention in Mexico, both from the federal government and from local governments, by means of reform projects, increasing funding and changes in organizational patterns. Without this support it would be difficult to remove the obstacles preventing the inclusion of a greater number of students in higher education institutions, which in turn would impede the country's shift towards knowledge society.

Key words: High school, job training, coverage, equity

* Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, plantel Álvaro Obregón II; delfinala@hotmail.com

** Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco, Departamento de Política y Cultura; vapg7469@correo.xoc.uam.mx

INTRODUCCIÓN

Por tradición, en México, la educación media superior ha funcionado como un cuello de botella educativo, a la cual los jóvenes, por diversas razones, no ingresan o en la que se estancan intelectualmente. Sin embargo, en los últimos años ha sido objeto de mayor atención. Investigadores la han encarado como tema de estudio (Castañón y Seco, 2000; Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004; Zorrilla Alcalá, 2010), explorando su relevancia, ya sea en cuanto conclusión de la formación educativa, como antecedente de la educación superior o preparación para el trabajo. Se entiende que, de no darse suficiente estímulo al bachillerato, no se encaminará a un mayor número de postulantes hacia los estudios superiores, lo que será un obstáculo para el avance del país en el contexto internacional. Por ello, también el gobierno federal y algunos gobiernos locales han comenzado a concederle más importancia, ya sea elaborando reformas, otorgándole más recursos o modificando algunos esquemas de organización.

En sus inicios, el bachillerato pretendía, principalmente, ser un medio para acceder a la educación superior. Luego, debido a las características del desarrollo económico, se le consideró también como una forma de preparar a los jóvenes para un ingreso temprano al mercado de trabajo, por lo que se dio mayor impulso a la creación de instituciones que prepararan a trabajadores calificados, requeridos por las industrias nacionales o extranjeras que invertían en el país. Fue entonces cuando se estableció una diferenciación del bachillerato en las modalidades de propedéutico, bivalente y terminal, entre las que cada estudiante, según su vocación o expectativas, podría elegir. Aunque puede considerarse una forma acertada de subdivisión, lo cierto es que, de acuerdo con una mayor preferencia por cursar estudios superiores dentro de la enseñanza universitaria, siempre son más quienes desean ingresar al bachillerato propedéutico cada año. No obstante, a menudo resultan insuficientes los lugares disponibles, y quedan muchos fuera del sistema o en instituciones y áreas de formación que no han sido de su elección; esto propicia, como consecuencia, la pérdida de interés por estudiar. Por lo demás, coincidiendo con la predilección de la mayoría, la educación media superior se ha vuelto a valorar como tramo previo al nivel superior,

con vistas a la inclusión del país en la sociedad del conocimiento, que exige un aumento masivo de insumos intelectuales de calidad.

En el orden de las políticas públicas, con base en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica del 18 de marzo de 1992, se transfirió a los gobiernos de las entidades federativas la administración de los servicios de educación inicial, básica, especial y normal, que hasta entonces administraba el gobierno federal (Cervantes Galván, 2000). También se estableció que la educación media superior debería diversificar su oferta, buscando satisfacer requerimientos sociales, pero no se fijó con claridad el organismo encargado de este ciclo educativo, ni sus funciones y atribuciones, hasta tanto no se creó, en 2005, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), al entrar en vigor el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP).¹

En la misma época, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001) asumió que los problemas y los retos que enfrentaba la educación se concentraban en tres vertientes:

- el acceso, la cobertura y la equidad,
- la calidad,
- la integración, la coordinación y la gestión del sistema educativo.

Pero los buenos deseos no se cumplieron, pese al conjunto de iniciativas tendientes a asegurar que la educación y el aprendizaje estuviesen al alcance de niños, jóvenes y adultos, a fin de que, para el final del sexenio, la cobertura en educación básica fuera total y que la media superior y superior se acercaran a las cifras de los países avanzados. En este contexto, en la capital del país, se originó el proyecto de creación de un organismo que atendiera al eslabón débil entre la secundaria básica y la educación superior.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El área metropolitana de la Ciudad de México, por razón de su tamaño, ha concentrado, históricamente, gran parte de la infra-

¹ Publicado el 21 de enero de 2005 en el *Diario Oficial de la Federación*.





estructura y recursos requeridos para la expansión de los niveles educativos de primaria y secundaria. Pero en relación con la población de 18 años y más, la oferta de educación media superior y superior se había mantenido limitada hasta la década de los setenta, cuando se incrementaron los servicios al crearse el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) y las distintas unidades llamadas Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), en el seno de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), así como la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). A ello se sumó, en la década de los ochenta, la fundación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la expansión de la educación privada, por lo que, en los inicios del tercer milenio, la Ciudad de México cuenta con una gran diversidad de instituciones públicas y privadas que imparten educación en los dos niveles superiores. Entre estos, la educación media superior ha registrado un ritmo de crecimiento constante. En el sexenio 2000-2006 –en el que se ubica la temática de este trabajo– solo en el periodo 2000-2001 se atendió a cerca de tres millones de estudiantes, que representaron un incremento del alumnado de 21% (N = 518 600) comparado con la matrícula de cinco años atrás (1995-1996). Del total de estudiantes inscritos en 2000-2001, cursaba el bachillerato 88%, y la educación profesional técnica 12% (INEGI, 2009).

En 1997, se inició la descentralización educativa. En lo que concierne a la capital, aun cuando el artículo 16 de la Ley General de Educación² establece que los servicios educativos corresponden a los gobiernos locales, la norma especial del artículo cuarto transitorio señala que, para el caso del Distrito Federal, la transferencia se realizará en los términos y la fecha que se acuerden con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Por otra parte, desde 1995, en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) se ha aplicado también el examen único para el ingreso a la educación media superior, que ha estado a cargo de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Esta instancia ha generado críticas:

² Publicada el 13 de julio de 1993 en el *Diario Oficial de la Federación*.

[...] es un proceso selectivo precoz y apresurado, que canaliza la demanda hacia un conjunto de instituciones visiblemente jerarquizadas por su imagen social, por la calidad académica que se les atribuye y por su estatus como vestíbulo de los estudios de licenciatura... Los exámenes de admisión, ya sea de amplia utilización como los aplicados por él [CENEVAL] o exclusivos de una institución, parecen apoyarse excesivamente en el recuerdo de información fragmentaria y sin prioridades y en el ejercicio de competencias elementales (Fuentes Molinar, 2007: 6-7).

Si bien el examen único permitió incrementar el ingreso a la educación media superior, ha creado descontento entre los jóvenes porque son canalizados a instituciones que no son las que ellos han elegido y muchos de los que deseaban estudiar bachillerato han sido enviados a carreras técnicas, en contra de su voluntad (Guevara González, 2002: 112-113).

El rechazo no es alto en cifras (aunque significativo: 10%), pero los postulantes a menudo no son aceptados en los planteles y las modalidades que desean, situación que hace prever que miles abandonen durante el primer año de estudios. Asimismo, en algún punto del proceso renuncia la mitad de los alumnos que ingresaron. Según cifras oficiales, en 2000-2001 la eficiencia terminal en bachillerato y educación profesional técnica en todo el país era, respectivamente, 59.3% y 44.5; y la tasa de deserción, 16.5 y 24.8 para los mismos ámbitos educativos (INEGI, 2009). Nótese que el profesional técnico es el más castigado en ambas variables, lo que puede relacionarse con circunstancias económicas, pero también con frustración de las expectativas educacionales de los estudiantes. En consecuencia, las derivaciones emocionales para los excluidos han ocasionado consecuencias incluso graves, como suicidios, puesto que el no estudiar o el no ser admitido se puede estigmatizar como un no valer de la persona.

También se perciben problemas en la calidad del servicio y de la oferta educativa en las delegaciones del Distrito Federal y en los municipios conurbados del Estado de México. En la época de inicio del programa educativo que aquí se estudia, las delegaciones centrales de la capital –Cuauhtémoc, Venustiano Carranza, Benito Juárez y Miguel Hidalgo–, que tenían tradicionalmente una mejor atención (por concentrar grandes núcleos de pobla-



ción), contaban con una infraestructura que actualmente excede la demanda, mientras que en las delegaciones y los municipios más alejados del centro de la urbe la oferta era deficitaria (Garza, 2000) y, en cierta medida, lo sigue siendo.

En suma, a fines del siglo pasado, en la ZMCM, una gran variedad de instituciones públicas y privadas ofrecía diversos tipos de programas de educación en el nivel medio superior pero, aunque se había hecho un esfuerzo para que la oferta de plazas de primer ingreso a estas instituciones correspondiera a la cantidad de egresados de la secundaria, y para que las características de los programas los atrajera, bien por razones cuantitativas bien cualitativas, ello no se había concretado.

LA CREACIÓN DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR DEL DISTRITO FEDERAL (IEMS)

La preocupación concernía al mismo público afectado. Así, cuando en 1995 el entonces Departamento del Distrito Federal (DDF) se propuso construir un nuevo reclusorio en las instalaciones de lo que había sido la Cárcel de Mujeres en la Delegación Iztapalapa, la comunidad local se opuso y aprovechando la campaña por la primera gubernatura del Distrito Federal del candidato de izquierda, Cuauhtémoc Cárdenas, pidió que, en vez de una cárcel, se erigiera un centro educativo. En apoyo de su demanda, los vecinos se organizaron para establecer en el lugar una preparatoria atendida por profesores de la zona, que accedieron a impartir inicialmente clases en forma honoraria (IEMS, 2006a).

Al llegar Cárdenas al gobierno del Distrito Federal en 1997, se decidió estudiar la posibilidad de transformar las instalaciones de la excárcel en institución de enseñanza, tomando como referencia el modelo de creación del CCH de la UNAM en la década de los setenta. Se realizaron las gestiones necesarias para que el predio de Iztapalapa fuera destinado a tal uso y, en 1999, comenzó el proceso de adecuación y construcción de la primera infraestructura de lo que sería el nuevo sistema educativo del Distrito Federal. Durante el mismo año comenzó a funcionar el servicio, voluntariamente, acudiendo a tomar clases unos 130 jóvenes atendidos por profesores de la zona, en condiciones precarias

(IEMS, 2006a). Pero ya en agosto concluyeron los trámites para inaugurar, de manera formal, la Preparatoria Iztapalapa, que emprendió su primer semestre de operaciones con 238 estudiantes. La conducción del plantel estuvo a cargo de la Coordinación General de Asuntos Educativos de la Secretaría de Desarrollo Social, y en ese mismo año se formuló la primera versión de la Propuesta Educativa, y se integró la planta docente (IEMS, 2000).

Posteriormente, se realizó un estudio abarcador de la situación de la educación media superior en el Distrito Federal y, con base en el mismo, se definió la necesidad de instaurar un Sistema de Bachillerato que atendiera a la población marginada en la modalidad propedéutica, dando comienzo a los trabajos encaminados a la creación de un organismo público descentralizado con tal finalidad (IEMS, 2006a). El 30 de marzo de 2000 se publicó en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el decreto de creación del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMS), con lo que nace oficialmente esta institución, encargada de instaurar y operar el Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (SBGDF), y se otorga al titular de la Dirección General del Instituto las facultades de administrar y representar, legalmente, al organismo, de acuerdo con las disposiciones de la Ley Orgánica de la Administración Pública del Distrito Federal. Como complemento del cuerpo normativo se publicarían, años después, el Estatuto Orgánico (23 de marzo de 2005) y el Estatuto Académico (26 de junio de 2006); el Proyecto Educativo y las Reglas Generales de Inscripción y Reinscripción serían también aprobados en 2006.

Los supuestos del programa serían (IEMS, 2000):

- La responsabilidad del Estado no se limita a atender la demanda que generan los actuales egresados de la secundaria, sino que implica también promover que los jóvenes y los adultos que concluyeron la secundaria en años anteriores eleven su nivel educativo, así como los que no realizaron o no concluyeron los estudios de nivel medio superior.
- Existe una seria falta de correspondencia entre la distribución geográfica de la oferta y la distribución geográfica de la demanda y las necesidades educativas.

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

LA AMPLIACIÓN DEL SISTEMA

Más allá de los avatares de la política local,³ el proyecto tuvo continuidad. Cuando en diciembre de 2000 asumió el nuevo jefe electo de gobierno del Distrito Federal, Andrés Manuel López Obrador –un político que había hecho parte significativa de su carrera fuera del Distrito Federal–, afirmó que conocía bien la problemática del país y en particular de la Ciudad de México. Señaló que el desarrollo social de la nación se había frenado desde la década de los ochenta, que más de la mitad de la población nacional vivía en extrema pobreza, que el desempleo era muy alto, que los servicios de salud y educación estaban deteriorados, que se requería crear viviendas e incrementar servicios e infraestructura en la entidad, y que la mayoría de la gente de la tercera edad tenía problemas económicos y de salud. Añadió que estos problemas eran muy agudos en el Distrito Federal y que, por tanto, la misión de su “gobierno en acción” sería regresar a un “Estado de bienestar”, en el cual habría oportunidades de trabajo para la mayoría de la población, a cuyos efectos se destinaría gran parte del presupuesto público a programas de infraestructura y desarrollo social. En especial:

Cada año, cerca de cien mil jóvenes que solicitan estudiar el bachillerato son obligados a inscribirse en proyectos educativos que no les interesan y muchos no logran acceder a las universidades públicas. Desde 1974, el gobierno Federal no ha abierto una sola nueva institución universitaria en la Ciudad. Con el propósito de revertir esas tendencias, el Gobierno del Distrito Federal pondrá en marcha quince nuevas preparatorias que

³ Cárdenas solo estuvo en el gobierno del Distrito Federal de diciembre de 1997 a septiembre de 1999. Para cubrir la terminación de su mandato, que llegaba hasta diciembre de 2000, la Asamblea Legislativa del Distrito Federal designó a Rosario Robles. En esta última fecha asumió como jefe electo Andrés Manuel López Obrador. Los tres pertenecían a la misma coalición política.

seguirán el modelo de alto nivel académico que opera ya en la Preparatoria Iztapalapa 1. Se creará, además, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (GDF, 2000).

En función de este programa se integraron cuatro gabinetes:

- Gobierno y seguridad pública,
- Desarrollo sustentable,
- Progreso con justicia,
- Administración y finanzas,

El gabinete de Progreso con justicia buscaría frenar el empobrecimiento de los habitantes de la ciudad, destinando todos los recursos posibles desde el primer año de gobierno, e incrementando más del doble el presupuesto destinado a educación, salud y vivienda. La política educativa tendría como prioridades:

- manejar los servicios de educación básica,
- garantizar la igualdad de oportunidades en todos los niveles de escolaridad,
- crear 15 nuevas preparatorias y una universidad.

Los recursos se obtendrían a partir de acciones tales como un plan de austeridad que reduciría el costo del gobierno, manejo eficiente del presupuesto, mejora de la recaudación y combate a la corrupción. Se suponía que el plan de austeridad permitiría obtener ahorros de más de dos mil millones de pesos, que se destinarían íntegramente a financiar el desarrollo social. Asimismo, se iniciaría el saneamiento del sistema de recaudación de impuestos para evitar las fugas registradas. En lo educativo, lo que se definía como una política integral, suponía poner en marcha medidas para superar rezagos seculares y elevar los niveles de cobertura y calidad del conjunto del sistema en la capital. Los puntos clave serían impulsar una educación integral y apoyar el aumento y la permanencia de los inscritos en el sistema educativo, en correspondencia con el incremento de las tasas demográficas de los diferentes grupos de edad. De manera particular, se debería priorizar la cobertura y la atención en los niveles de educación media



superior y superior. Ello suponía un proceso de reforma y cambio del bachillerato, valorizado como un espacio común de formación para el trabajo y la ciudadanía, la inteligencia y el desarrollo científico y tecnológico, con la correspondiente difusión de la cultura (Didriksson, 2007). En obediencia al mandato constitucional, las restricciones de raza, edad o posición económica no serían criterios para el ingreso o el egreso del sistema educativo. Además, sería una prioridad erigir planteles en aquellas zonas de población con mayor pobreza y menos acceso a la educación. Para fortalecer esta programación, en 2006 se crearía la Secretaría de Educación del Distrito Federal, responsable de vigilar el cumplimiento de la normatividad correspondiente en la entidad.

LA POBLACIÓN OBJETIVO

Por lo expuesto, el principal fin que orienta al Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (IEMS, 2000) es satisfacer la demanda educativa de la juventud, sector constituido por educandos de entre 15 y 17 años de edad que han concluido la secundaria y que viven en las cercanías de las instalaciones recientemente construidas. También pueden formar parte de su alumnado jóvenes de mayor edad o incluso adultos que no hayan cursado o hayan interrumpido dichos estudios. Desde el comienzo se preveía que la oferta de espacios en el nuevo sistema debería crecer de manera tal que podría satisfacer dichos objetivos y, dada la premura, la mayoría de los planteles comenzó a operar antes de que quedara terminada su construcción.

El proyecto pretende garantizar la igualdad de acceso a la educación de la población más desfavorecida, ampliando la oferta y atendiendo a aquellos que, al terminar la educación básica, deseen continuar estudiando, pero que no son aceptados en otras instituciones debido a la alta demanda y a los escasos lugares disponibles. Aunque existe cierta discusión al respecto (Medina Espino, 2005), un estudio realizado en la época de la creación de la Secretaría de Educación del Distrito Federal insiste en que

La educación básica y media superior en el Distrito Federal son insuficientes para asegurar que la población en edad escolar asista a la escuela,

tanto porque se ha retraído la oferta federal y no ha sido reubicada con base en las necesidades que implica la dinámica de desplazamiento territorial de la población, como por la incapacidad del sistema escolar para retener a los alumnos más vulnerables a la exclusión que ingresan a él y a quienes la escuela llama “desertores” para hacerlos culpables de las causas de su salida (GDF y UNICEF, 2006: 68).

A nivel nacional, terminado el sexenio 2000-2006, se calculaba que el bachillerato tenía una cobertura de 40% del grupo de edad correspondiente, comparado con 75% de la misma cifra en secundaria, lo que permite visualizar el tamaño del desequilibrio (Fuentes Molinar, 2007). Si bien la creación del IEMS no soluciona, por sí sola, el problema (puesto que 17 planteles con mil estudiantes cada uno⁴ no son suficientes para cubrir a toda la población potencialmente atendible), forma parte del esfuerzo por dar cabida al sector social más necesitado. Por la misma razón, se buscó que el programa abarcara diversas zonas carenciadas de la ciudad.



LA CONCEPCIÓN DE LOS PLANTELES

Lo anterior supone que el SBGDF debe contar con instalaciones estratégicamente distribuidas, de modo que los jóvenes que cursen estudios no tengan necesidad de desplazarse largas distancias. Está comprobado que tales desplazamientos agravan diversos problemas urbanos y generan, en el estudiante, una fatiga que disminuye su capacidad de estudio. Por esta razón, en vez de construir pocos y grandes planteles con capacidad para atender a un gran número de estudiantes, se puso en uso una mayor cantidad de ellos, pero con matrícula limitada, en las distintas delegaciones políticas del Distrito Federal.

Los edificios están distribuidos en zonas identificadas como de alta marginación de la Ciudad de México. Las áreas de “Alta Marginación” se caracterizan porque su población está sujeta a condiciones de desempleo y subempleo, carece de garantías laborales y de prestaciones; además, sus ingresos son eventuales y

⁴Más precisamente, 17 957 matriculados en el IEMS en 2007-2008 (IEMS, 2008).

generalmente inferiores al salario mínimo legal. El medio en que se asientan puede ser rural, pero con más frecuencia es urbano. La marginalidad es un fenómeno que se produce como consecuencia de la dinámica socioeconómica, y se manifiesta por la segregación de importantes sectores de la población de las actividades productivas, del acceso a múltiples satisfactores de carácter social y socioeconómico, así como de la vida política, a nivel individual o de grupo (Ponce de León, 1987).

Inicialmente, se tenía contemplado crear 16 planteles: el ya existente en Iztapalapa, más los 15 prometidos en 2000 –uno por cada delegación del Distrito Federal–. Sin embargo, hay delegaciones que, por sus características de ubicación geográfica y nivel de vida de los habitantes, requieren menos atención –por ejemplo, Benito Juárez y Cuauhtémoc–. En contraste, otras no se satisfacen con la creación de una sola escuela. Por esta razón, en las delegaciones Iztapalapa y Gustavo A. Madero se inauguraron, al comienzo, dos planteles, respectivamente, pero se planeó abrir luego uno más en ambas. De acuerdo con lo previsto, descentralizar la oferta y distribuirla con equidad permitiría también que la escuela interviniera en la comunidad cercana para poder incidir en la transformación del entorno. Programáticamente, cada plantel tiene la responsabilidad de atender, si se diera el caso, necesidades derivadas del contexto físico, cultural y social o de los antecedentes históricos de su zona. Organismos localizados en delegaciones en las que una parte de la población se dedica a la producción agrícola, probablemente atenderán requerimientos distintos de los que se presenten en las zonas industriales (IEMS, 2002).

En 2000 se concluyeron las obras de adecuación y construcción de la preparatoria Iztapalapa I. En diciembre del mismo año, el jefe de gobierno del Distrito Federal dio instrucciones a la directora general del IEMS para que erigiera las 15 nuevas preparatorias para agosto del siguiente 2001 (IEMS, 2006a). Se estimó la infraestructura requerida para cada una y se identificaron los predios en las distintas delegaciones para construir las instalaciones. Un equipo de trabajo compuesto por los titulares de diversas dependencias del gobierno capitalino estableció los lineamientos para la elección de terrenos, así como para el diseño arquitectónico de los edificios y su equipamiento (mientras tan-

to, los 15 planteles adicionales funcionarían en “sedes alternas” poco favorables).

Durante 2002 se continuó con la búsqueda de predios y con las construcciones. Se inauguraron siete planteles en distintas delegaciones: Tláhuac, Iztapalapa II, Tlalpan I, Coyoacán, Azcapotzalco, Álvaro Obregón y Miguel Hidalgo. Para finales de 2003, se habían puesto a punto otros, en su mayoría en las demarcaciones faltantes: Xochimilco, Tlalpan II, Gustavo A. Madero y Milpa Alta; en los primeros meses de 2004, se construyeron tres preparatorias más, en Cuajimalpa, Iztacalco y Magdalena Contreras, y en 2007 (con instalaciones provisionales) una en Venustiano Carranza. Funcionaban ya 16 preparatorias en inmuebles definitivos, pero a excepción, como ya se dijo, de las delegaciones Cuauhtémoc y Benito Juárez, por contar desde antes con suficientes servicios —en particular la segunda— y tener un tipo de población, en buena medida pudiente, que prefiere acudir a escuelas privadas. Habiendo en contraparte zonas más pobladas y necesitadas, en 2007 el siguiente jefe de gobierno, Marcelo Ebrard, en reunión con el director del IEMS y los jefes delegacionales, y a solicitud de grupos de vecinos, se comprometió a establecer nuevas instituciones en Gustavo A. Madero e Iztapalapa.

Las instalaciones buscan ser congruentes con el Proyecto Educativo, de modo que su configuración espacial y física, así como su equipamiento, respondan a las necesidades de los programas de estudio de las distintas áreas del conocimiento, por lo que todo plantel cuenta con:

- aulas para el aprendizaje grupal,
- aula de artes plásticas,
- aula de música,
- aula audiovisual,
- auditorio,
- biblioteca,
- cubículo para cada uno de los profesores,
- cubículos de estudio para los alumnos,
- espacio deportivo,
- foro al aire libre,
- laboratorios de ciencias,



- laboratorio de computación,
- oficinas administrativas,
- sala de Internet,
- sala de servicio médico.

Cada establecimiento está programado para un cupo máximo de mil estudiantes, lo que implica que la matrícula no crecerá a un mayor número.

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

En forma parecida a lo que sucede con el bachillerato de la UNAM, el IEMS se rige por criterios distintos de los que predominan en otras instituciones del país, que aplican la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y su correspondiente Marco Curricular Común. Las razones del rechazo se basan en que el Sistema Nacional de Bachillerato y la RIEMS constituirían

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

En consecuencia, el IEMS no ha firmado el convenio con la SEP que le haría integrarse a la RIEMS, lo que le deja en libertad de desarrollar su propio proyecto, que estatuye orientaciones de tipo filosófico, social y pedagógico como fundamento de su estructura curricular y de las consecuentes prácticas docentes.

Según la *Orientación filosófica* del Proyecto, la posibilidad de vivir y convivir implica observar lo que otros hacen, escuchar, conversar, dialogar y discutir, intercambiando experiencias y fortaleciendo identidades, condición necesaria para construir alternativas de participación, inclusión, convivencia y transformación. Se supone que la realidad no es algo dado, sino un proceso

dinámico, por lo cual los límites entre lo social, lo político, lo cultural y lo económico se desdibujan continuamente. Ello exige a los sujetos plantearse los problemas de su entorno de variada forma, a fin de lograr distintas lecturas de la realidad inmediata, sin olvidar el mundo globalizado, y participando en forma colectiva en las soluciones. Se pretende que la educación favorezca la formación de un ser humano capaz de construir y compartir el sentido de su vida, consciente de un imperativo de autorrealización que involucra a los otros miembros de la comunidad. Los sujetos deben entablar un diálogo consigo mismos y dar cuenta de lo que aprenden, con el propósito de desarrollar diversas capacidades intelectuales a efectos de comprender, interpretar y recrear el mundo circundante en forma permanente (IEMS, 2002). La educación debe dirigirse a promover la responsabilidad del sujeto, propiciando nuevas formas de relación e integración con la realidad inmediata.

En cuanto a la *Orientación social*, se basa en la premisa de que en la sociedad actual existe una relación equívoca entre las formas particulares de la vida de las personas y las formas de producción económica, en consonancia con una insuficiencia de las políticas sociales destinadas a mediar entre ambas esferas, a efectos de mantener el equilibrio, la justicia y la igualdad. La disociación entre la actividad económica –que tiene como características la competitividad, los cálculos de rentabilidad y el beneficio personal– y el contexto social y cultural de los sujetos, alteraría las formas de trabajo e incidiría negativamente en los mecanismos de integración y cohesión social, ya que los vínculos se debilitan y las identidades colectivas y personales tienden a deteriorarse. La principal consecuencia sería la profundización de las desigualdades sociales, en términos de ingresos y de realización personal. El proyecto del IEMS supone que los sujetos, ante la complejidad del mundo, deberían protagonizar procesos de construcción de distintos escenarios de orden local, regional, nacional y universal, que dieran cuenta de las distintas dimensiones sociales que configuran la realidad, con el fin de encontrar sentido en un existir individual y colectivo que se desenvuelve en un contexto de incertidumbre más que de certezas acabadas. La educación tendría, por tanto, un carácter multidimensional y las políticas



educativas deberían incidir en la construcción de nuevos escenarios, asumiendo la función social que les corresponde, ya que los propósitos que las orientan, los aprendizajes que propician, y las acciones que llevan a cabo —a la par que los sujetos mismos— se hacen reales en condiciones concretas. La educación proporcionaría una formación cuyos ámbitos de desarrollo académico, de construcción de identidades y de pertenencia permitirían a los sujetos redimensionar el papel de la escuela como un espacio en que se asumen activamente los retos que el mundo globalizado presenta a toda colectividad, colaborando en proyectos de interés colectivo (IEMS, 2002).

Finalmente la *Orientación pedagógica* busca que las acciones implementadas se cimenten en criterios flexibles que propicien la participación de los actores involucrados para generar, a partir de la experiencia, alternativas de recreación de los procesos educativos de que se parte. Tal propuesta se estructura en tres ejes de formación —crítico, científico y humanístico— que procuran el desarrollo de competencias, actitudes y valores, reflejados en la organización del plan de estudios. Se admiten dos criterios de flexibilidad. El primero establece que, por tratarse de un bachillerato propedéutico, el currículo fomentará en los sujetos el desarrollo de una cultura general, así como una diversidad de saberes, competencias y valores que les permitirían continuar estudios en el nivel superior, o bien desarrollar proyectos básicos que coadyuven a la solución de problemáticas comunes. El segundo criterio implica, en cambio, que los actores del proceso educativo desarrollarán experiencias que les brindarán elementos para interpretar y recrear el currículo, con el fin de que el Plan y los Programas de Estudio se articulen con las demandas escolares reales. El docente debe ser, ante todo, un sujeto que reflexiona sobre su práctica cotidiana, y no un agente que aplica homogéneamente un conjunto de técnicas para transmitir los conocimientos de un programa en el espacio del aula (IEMS, 2002). Su papel iría más allá del enfoque constructivista, que lo limita a ser facilitador del conocimiento. Se busca un sujeto que invoque el saber desde la acción, responsable del aprendizaje del estudiante, capaz de hacerlo asumir una relación de compromiso con el conocimiento. La atención del estudiante tendrá, por tanto, carácter personalizado, será de

acompañamiento durante la trayectoria escolar y ha de realizarse bajo los principios de confianza, respeto, responsabilidad, comprensión y cuidado (IEMS, 2002). Ello repercute en el sistema de evaluación, como se verá más adelante.

EL PLAN DE ESTUDIOS

Siguiendo la orientación educativa, la estructura curricular se organiza con base en tres ejes:

- formación crítica,
- formación humanística,
- formación científica.

Ellos tienen por objeto ajustar el Plan y los Programas de Estudio a cada área, así como orientar el desarrollo académico de los estudiantes de forma integral y equilibrada, de tal modo que no predomine un área del saber en particular, ni tampoco algún campo de preparación en destreza física o intelectual (*ídem*).

La *Formación crítica* busca favorecer la autonomía del pensamiento, en cuanto base para el aprendizaje durante toda la vida y la toma de decisiones con responsabilidad y consideración hacia el otro. Abarca cinco componentes que se desglosan solo con fines analíticos, pues en la práctica se suponen estrechamente entrelazados:

- actitud crítica,
- dominio del campo u objeto de la crítica,
- capacidad y hábito de vigilancia epistemológica,
- capacidad y hábito de contextualización teórico-cultural,
- capacidad y hábito de contextualización histórico-social.

La actitud crítica —que engloba a los otros cuatro— consiste en la disposición de indagar la verdad. Se le da gran importancia, en la creencia de que las instituciones educativas pueden hacer más, de lo que con frecuencia se acepta, para ayudar al estudiante a conseguirlo. Su adquisición resultaría primordialmente del ejemplo de los actores del proceso educativo con base en reglas de conducta

exigentes, asumidas en el proceder cotidiano. A este currículo de contexto (o currículo oculto) se le asigna tanta influencia como al currículo convencional (*idem*) y, para su logro, es decisiva la actuación de los docentes, estimulando el empeño por la verdad.

Por su parte, la *Formación humanística* se desglosa en:

- actitud y conocimientos axiológicos,
- conciencia humanística (histórica y social),
- conciencia ética,
- disposición y capacidad de actuación moral,
- sensibilidad y capacidad de reflexión estéticas,
- capacidad de expresión artística,
- capacidad de interacción social eficaz y responsable,
- capacidad de expresión oral y escrita,
- hábito de trabajo ordenado, eficaz y disciplinado.

Se entiende por conciencia humanística la percepción de que todos los seres humanos comparten vida, destino y emociones por el hecho de pertenecer a una especie que trasciende su momento y lugar (de ahí la necesidad de informarse acerca de diversas culturas). Varios de los elementos incluidos en los ámbitos denominados “formación crítica” y “formación científica” integran también la “formación humanística”. Se trata de que los estudiantes adquieran la capacidad de decidir autónomamente, con plena conciencia tanto de sus derechos y obligaciones, como de los derechos de los demás y de las repercusiones de sus actos. En lo humanístico debe considerarse el desarrollo de las competencias necesarias para una interacción social responsable, consciente, efectiva y de convivencia solidaria (*idem*).

La *Formación científica* consta de cuatro elementos:

- actitud científica,
- cultura científica general,
- conocimiento sólido de algunas ciencias particulares,
- capacidad para la investigación científica.

Tal disposición incluye la duda metódica y la práctica sistemática de investigación, con la finalidad de que el estudiante obtenga

una razonable seguridad en sí mismo, incluso mediante la desmitificación de los grandes científicos y de la ciencia misma, lo que dependerá del apoyo de los docentes en el estudio de la historia de la ciencia, informando de los paradigmas y sus errores, con base en la lectura de biografías y autobiografías de científicos, además de la experimentación orientada a motivar la curiosidad, el interés y el asombro, en vez de la simple reiteración de rutinas (*idem*).

Los tres ámbitos de formación –científico, crítico y humanístico– no han de materializarse solo en el plan de estudios del bachillerato mediante asignaturas y temas, sino que también deben movilizar métodos de trabajo que promuevan el desarrollo de habilidades superiores, logrando hacer de la preparatoria un espacio de interacciones humanas en aras de la formación en valores. Incorporar habilidades y actitudes significa que el proceso educativo debe estar mediado por actividades como la discusión, la investigación, la redacción y la expresión –ya sea verbal, musical, plástica u otra.

El plan de estudios agrupa contenidos a efectos funcionales en áreas científicas, humanísticas, prácticas y complementarias. Son 38 las asignaturas que componen el ciclo completo de los tres años de bachillerato del IEMS –la mayoría comunes a las que se imparten en otros centros de este mismo nivel– y están distribuidas en una cantidad de seis a siete por cada semestre, con aumento de una o dos el último año, cuando el alumno elige, entre las áreas de ciencias o humanidades, qué asignaturas optativas tomará (cuadros 1 y 2).



CUADRO 1. Lineamientos del plan de estudios del IEMS

Ámbitos Lineas formativas	Formación crítica	Formación científica	Formación humanística
Conocimientos	Dominio del campo u objeto de crítica	Cultura científica general Conocimiento sólido de algunas ciencias particulares	Conocimientos axiológicos Cultura básica

Habilidades	Capacidad de vigilancia epistemológica Capacidad de contextualización histórico-social	Capacitación para la investigación científica	Capacidad de actuación moral Capacidad de reflexión y estética Capacidad de expresión oral escrita Capacidad de expresión artística Capacidad de interacción social eficaz y responsable
Actitudes	Actitud crítica Hábito de vigilancia epistemológica Hábito de contextualización teórico-cultural Hábito de contextualización histórico-social	Actitud científica	

Fuente: IEMS, Proyecto educativo, 2002 (parcialmente modificado en 2004).

CUADRO 2. Asignaturas del plan de estudios del IEMS

Semestre	Asignatura
1	Computación I
1	Filosofía I
1	Física I
1	Lengua y literatura I
1	Matemáticas I
1	Planeación y organización del estudio I
Subtotal 6	
2	Computación II
2	Filosofía II
2	Física II
2	Lengua y literatura II
2	Matemáticas II
2	Planeación y organización del estudio II
Subtotal 6	
3	Artes plásticas I
3	Filosofía III
3	Historia I
3	Lengua y literatura III

<i>Semestre</i>	<i>Asignatura</i>
3	Matemáticas III
3	Química I
Subtotal 6	
4	Artes plásticas II
4	Filosofía IV
4	Historia II
4	Inglés I
4	Lengua y literatura IV
4	Matemáticas IV
4	Química II
Subtotal 7	
5	Biología I
5	Historia III
5	Inglés II
5	Matemáticas V
5	Música I
5	Optativa del área de ciencias
5	Optativa del área de humanidades
Subtotal 7	
6	Biología II
6	Historia IV
6	Inglés III
6	Música II
6	Optativa de humanidades o ciencias
6	Problema eje
Subtotal 6	
Total 38	

Fuente: IEMS, Proyecto educativo, 2002 (parcialmente modificado en 2004).



EVALUACIÓN Y CERTIFICACIÓN

En suma, el SBGDF imparte educación media superior de carácter general e integral que, además de formar en cultura y valores, tiene la finalidad de posibilitar a sus egresados el acceso a la educación superior. El currículo debe ser susceptible de adecuarse y recrearse continuamente a través de las experiencias de los actores, apoyado en que su orientación, estructura, ejes formativos y procesos educativos adoptan un criterio de flexibilidad con inclinación social.

La evaluación sería parte de los procesos que permiten retroalimentar la enseñanza-aprendizaje. Se sostiene que rebasa la simple medición de información acumulada por un sujeto, por el expediente de un examen y su consecuente representación numérica. Debe consistir, en cambio, en la conexión entre la práctica del docente y la reflexión que él mismo realiza, con base en el registro de las estrategias implementadas con los estudiantes, el desarrollo de sus avances y la socialización de ello con otros docentes de la respectiva academia. Estaría encaminada a documentar la realidad pedagógica reinterpretando las prácticas a partir de la acción.

A efectos de la certificación de estudios, el modelo supone que el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha de traducir en un “saber”, en un “saber hacer”, en un “saber ser” y en un “saber convivir”, conjunto de competencias que se desenvuelve de manera gradual conforme el estudiante avanza en sucesivos semestres. Ello se corresponde con sendas evaluaciones –diagnóstica, formativa y compendiada– y se constata mediante un procedimiento que verifica que los estudios realizados concreten el perfil del egreso, lo que se lleva a cabo, fundamentalmente, en el último (sexto) semestre del bachillerato (IEMS, 2006b).

En dicho periodo, el proceso de certificación se inicia con la selección de un problema eje, por medio del cual el educando habrá de movilizar en forma global sus aprendizajes, incorporando los ámbitos de formación crítico, científico y humanístico en un solo ejercicio. El problema eje varía según el tipo de proyecto y el campo o disciplina a que pertenezca el tema seleccionado. Existe libertad para elaborar ya sea un ensayo, un prototipo, un experimento, una obra plástica, un programa de computadora o una representación dramática, entre otros. Al concluir la tarea, se realiza una exposición oral ante una comisión que evalúa la obra, relacionándola con el eventual logro del perfil de egreso. Los elementos teóricos y metodológicos necesarios para el problema eje son seleccionados en una de las asignaturas optativas previas, que se cursan durante el sexto semestre. El educando cuenta con un docente-tutor y un revisor que le brindan acompañamiento y que habrán de estar junto a la comisión evaluadora en el momento de la presentación. De acuerdo con la lógica del programa, se supone también que la definición, desarrollo y exposición del problema

eje habrán de pesar como evidencia sustantiva para retroalimentar el perfil de egreso y otros aspectos del Proyecto Educativo. Se espera que el postulante demuestre, asimismo, las habilidades aprendidas: expresión oral y escrita, profundización de conocimientos y capacidad de respuesta a las preguntas formuladas por la comisión.

La calificación del rendimiento en cada asignatura —y en años anteriores también de la presentación del problema eje— no es numérica sino cualitativa, señalándose con una letra que indica si la materia ha sido cubierta o no.

Estos métodos son notoriamente diversos de los convencionales y dificultan la admisión en instituciones de educación superior que exigen un certificado de estudios con promedio numérico, por lo que se han introducido algunos ajustes. Las Reglas Generales de Control Escolar (IEMS, 2009a), publicadas el 25 de junio de 2009, en su artículo 95 establecen que se extenderá el Certificado de Terminación de Estudios a quienes hayan cubierto el 100% de las 38 asignaturas y otros requisitos del Proceso de Certificación del Sistema de Bachillerato (debe entenderse que entre estos requisitos se incluye la presentación del problema eje). A su vez, el artículo 97 estipula que dicho certificado constará de calificaciones numéricas de ocho a diez (sin decimales) según el desempeño del estudiante. En la práctica, ello significa que, puesto que la presentación del problema eje se evalúa como una sumatoria de lo aprendido por el postulante en el cursado de las asignaturas aprobadas, la calificación numérica que consta en el certificado se asigna con base en el resultado de esta última prueba.



LOS ACTORES DEL SISTEMA

Como es lógico, el IEMS afirma que los estudiantes constituyen la razón de ser del Sistema de Bachillerato del GDF. Los profesores, las autoridades y los recursos técnicos y materiales tienen como fin sostener su aprendizaje y formación. Los educandos deben ser, por tanto, actores centrales; sin embargo, esto no se produce automáticamente en lo que concierne a su participación activa. Al ingresar a la institución, deberá desarrollárseles la convicción de

que han de encarar la responsabilidad de su formación, estando los demás agentes y recursos al servicio del cumplimiento de esta obligación personal e intransferible (IEMS, 2002). La organización y las normas que rigen la institución lo subrayan, especificando los derechos y deberes propios de cada rol. Según los estatutos del IEMS, todos los estudiantes son considerados iguales, descartándose cualquier categorización que significara demérito personal. En lugar de favorecer la competencia entre individuos, las relaciones que se promueven han de ser de cooperación y compromiso con los demás y con la misma propuesta educativa, orientación que se recoge en los mecanismos de evaluación.

En cuanto a los profesores, no menos lógicamente constituyen el grupo clave para el funcionamiento de la institución, por lo que tienen que contar con espacios apropiados, recursos suficientes y preparación continua para llevar a cabo las labores de docencia, tutoría e investigación. Se distingue, claramente, su dedicación docente de otras tareas. Se han diseñado cursos de apoyo a realizar en los periodos intersemestrales, con el fin de que los educadores, agrupados en academias, compartan experiencias de enseñanza y adquieran nuevas herramientas metodológicas, didácticas o de otra índole (*idem*) (todo esto no deja de levantar quejas por la acumulación de tareas y la elaboración de informes que el conjunto de obligaciones impone).

Los profesores no tienen atribuciones administrativas, tales como la admisión o la expulsión de estudiantes o el otorgamiento de constancia de calificaciones, certificados y reconocimientos, lo que compete a los órganos que determinan la reglamentación respectiva. En cambio, como es de rigor, realizan evaluaciones permanentes del progreso de los estudiantes pero, como se ha dicho, sin mayor propósito que el de orientar el trabajo de aquellos y el propio. Se les demanda que diseñen estrategias de seguimiento del aprendizaje, documentando y sistematizando los avances y resultados, con el fin de retroalimentar, de manera continua y actualizada, el sistema de información institucional.

Los planteles del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal poseen autoridades internas y externas. Las internas son tanto individuales como colegiadas. Normativamente, su responsabilidad consiste en estimular el progreso de los estudian-

tes y garantizar que los demás actores y recursos se destinen a este fin esencial. También están obligadas a informar y dar cuentas a la comunidad de la escuela respectiva y a las autoridades externas. Constan de un consejo interno y de un coordinador. Entre las principales tareas del coordinador se incluye la de garantizar el funcionamiento del plantel, de modo que las diversas áreas cumplan las tareas necesarias, así como trabajar con los profesores en la planeación académica de cada ciclo escolar.

Las autoridades externas se componen de un consejo académico, más un consejo de participación social que representa a la comunidad a la que prestan servicio las preparatorias. Tienen por obligación asistir a la institución en el cumplimiento de sus fines, asegurando los recursos y las condiciones para el buen funcionamiento, así como vigilar el trabajo de los demás participantes: autoridades internas, estudiantes, profesores y personal de apoyo.

Por último, al personal de apoyo administrativo, técnico y manual se le asigna, como función prioritaria, al igual que a profesores y autoridades, colaborar en el aprendizaje de los estudiantes. A cambio, la institución se propone otorgarle las condiciones laborales y de superación adecuadas, tratando de que sus relaciones estén regidas por la cooperación y el respeto (*idem*), reduciéndose las tensiones derivadas de la diferenciación de funciones, frecuentes en el sistema educativo. Para esto se promueve que los otros actores (estudiantes, profesores y autoridades) ayuden en la medida de lo razonable, a este personal.



EL TRÁNSITO ACADÉMICO

El programa del IEMS, como es habitual en el bachillerato mexicano, está planeado para durar tres años. Sin embargo, puesto que integra alumnos que, por su problemática social, suelen no culminar estudios en el tiempo reglamentario, otorga un máximo de tres semestres adicionales para concluir. Toda vez que un estudiante solicita un receso temporal, se le autoriza siempre que la suspensión abarque el semestre entero o el tiempo que reste para su terminación —si ya ha empezado—, a efectos de que coincida con el inicio del próximo semestre, permitiendo al estudiante una fácil reinserción. Dependiendo de cada alumno, se puede solicitar

hasta dos recesos seguidos y no se contabiliza dicho lapso como parte de la permanencia en la institución. Pero aquellos que, sin haber realizado este trámite, dejen de asistir pueden verse en problemas, pues dos semestres continuos sin inscripción causa baja del IEMS. En tal sentido, en cada semestre se hace una revisión académica por plantel de cuántos y quiénes han dejado de acudir por periodos prolongados, o sea, durante semestres completos. Teniendo en cuenta su grado de avance académico y otros aspectos, mediante un comunicado se les convoca a que regularicen su situación, ya sea cancelando su matrícula o solicitando continuar estudios, con el compromiso, en este último caso, de reinscribirse para el semestre inmediato que esté por comenzar. De no ser así, en determinado tiempo la institución procede a darles de baja.⁵ En el cuadro 3, puede verse un ejemplo del número de alumnos que el Instituto dio de baja en su revisión anual de 2007-2008, por haber tenido uno o más semestres sin reinscripción y sin aviso de receso temporal.

**CUADRO 3. Estudiantes dados de baja por el IEMS
(en sus 17 planteles) en el ciclo 2007-2008**

<i>No.</i>	<i>Plantel</i>	<i>Generación 2001-2007</i>	<i>Fecha</i>
1	Belisario Domínguez	114	agosto de 2007
2	Benito Juárez	110	agosto de 2007
3	Bernardino de Sahagún	97	agosto de 2007
4	Carmen Serdán	119	agosto de 2007
5	Emiliano Zapata	108	agosto de 2007
6	Felipe Carrillo Puerto	115	agosto de 2007
7	Francisco J. Mújica	98	agosto de 2007
8	Lázaro Cárdenas	102	agosto de 2007
9	Ignacio M. Altamirano	113	agosto de 2007
10	Iztapalapa I	99	agosto de 2007
11	José Ma. Morelos y Pavón	107	agosto de 2007
12	José Revueltas	0	agosto de 2007
13	Josefa Ortiz de Domínguez	111	agosto de 2007
14	Melchor Ocampo	116	agosto de 2007
15	Otilio Montaño	98	agosto de 2007

⁵ Procedimiento conforme a las Reglas Generales de Inscripción y Reinscripción del Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal (parcialmente modificadas en febrero de 2009).

No.	Plantel	Generación 2001-2007	Fecha
16	Ricardo Flores Magón	121	agosto de 2007
17	Salvador Allende	114	agosto de 2007
	Total	1 732	agosto de 2007

Fuente: Estadísticas de bajas, 2008. Dirección Técnica del IEMS.

Considerando el cupo máximo planeado de alumnos por plantel, en cada semestre deberían convivir solo tres generaciones. Al tercer año, la generación que egresa dejaría sus lugares libres para quienes ingresan. Sin embargo, debido al rezago son muy pocos los que egresan en cada ciclo, ocupando los espacios y la matrícula que deberían quedar disponibles para los nuevos. Esto reduce los lugares que, cada año, ofrecen los planteles a los jóvenes que solicitan inscripción, lo que dificulta el cumplimiento del objetivo de absorción de la demanda. En la mayoría de los planteles convivían, en 2008, alumnos de las generaciones de 2004 a 2006,⁶ ocasionando que en cada semestre se abrieran grupos de recursamiento y que los profesores brindaran asesorías personales extra, con lo cual disminuía el tiempo para atender a los grupos regulares.

Los estudiantes que efectivamente egresan, aparte de quedar habilitados para seguir estudios en cualquier institución de educación superior, tienen la posibilidad de ingresar a la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), que les da preferencia por provenir del IEMS, por lo que en cada ciclo escolar reserva un cupo a estos jóvenes, con el único requisito de que se registren en las fechas previstas. Hasta ahora, la mayoría de los alumnos que egresa del IEMS y que desea continuar en educación superior, opta por la UACM. Seguramente en ello incide el hecho de que esta institución tampoco impone examen de admisión. Sin embargo, en la misma existe un espacio de homogeneización escolar denominado nivel básico, que supone cierta práctica de filtro académico. Una vez aceptados por la Universidad, los estudiantes presentan un examen de conocimientos generales, por medio del cual se decide quiénes deben cursar un año extra inicial de nivelación, antes de proseguir los estudios regulares de la carrera por la que hayan



⁶ Estimación realizada en 2008, con base en información interna.

optado. No se ha previsto una medida similar en el IEMS, lo que dificulta aminorar las deficiencias de formación básica con que pueden ingresar sus educandos. Contradictoriamente –y como reflejo de los dilemas que surgen a la hora de ofrecer educación a grupos marginados–, agregar tal requisito podría desestimular aún más a un tipo de estudiante que sufre dificultades subjetivas o de contexto mayores al promedio, cuando se trata de ingresar o de culminar estudios.

Al respecto, si hay un punto problemático (aunque esperable) manifiesto en los años que han transcurrido desde la creación del IEMS, es el del número reducido de su población de egresados, contraparte de las cifras de estudiantes que se rezagan, que abandonan (o que “desertan”, según el término convencional), ya sea al inicio o más adelante (cuadros 4, 5 y 6). Si bien es cierto que todas las instituciones educativas presentan índices de rezago y de abandono escolar, en el caso del IEMS estos números son elevados. En un cálculo simplificado con base en la información de los cuadros 4 (ingreso) y 5 (egreso), considerando el número total de egresados ($N = 6\ 651$) en el periodo que va de 2002-2003 a 2008-2009, en comparación con los ingresados entre 2001-2002 y 2005-2006 ($N = 21\ 272$) el resultado es que solo 31% de los estudiantes egresó en un plazo razonable.⁷ Si hiciéramos el mismo cálculo con base en el supuesto reglamentario de solo tres años para el egreso,⁸ la cifra sería aún más baja: 25%. En compensación, se puede anotar cierta mejoría histórica en el ritmo de egreso, puesto que –con el mismo criterio del primer cálculo–, si bien de los ingresados en 2001-2002 ($N = 3\ 062$) solo había egresado 22% en 2004-2005 ($N = 646$), de los ingresados cuatro años después,

⁷ El criterio de este primer cálculo es suponer que –aunque el programa dura formalmente tres años–, en vista de las características de la población atendida es lógico esperar un retraso en el egreso del grueso de las cohortes, por lo que se asigna una cantidad de cuatro años académicos para un egreso “normal”. Por eso, se toma el número total de egresados de 2002-2003 a 2008-2009 ($N = 6\ 651$ en el cuadro 5; según dicha fuente, antes de 2002 no hubo egresos) y se lo relaciona con el total del ingresos de 2001-2002 a 2005-2006 ($N = 21\ 272$; sumado con base en cuadro 4), suponiendo que, en términos ideales, el 100% de este último conjunto debería haber egresado a más tardar en 2008-2009, cuando se hizo la sumatoria de $N = 6\ 651$ egresados. Sin duda, es un método impreciso: no cuenta (por falta de información) a quienes ingresaron antes de 2001, ni a quienes, ingresando en 2006-2007, ya pudieron haber egresado a fines de 2008-2009. Pero sirve como aproximación.

⁸ O sea, adicionando los ingresados en 2006-2007 a la base de cálculo de la nota precedente, lo que daría 6 651 egresados en relación con 26 810 ingresados.

en 2005-2006 (N = 5 443) habría egresado 32% en 2008-2009 (N = 1 765). Estos números se pueden contrastar con las estadísticas oficiales de “deserción” que aparecen en el cuadro 6.

CUADRO 4. Estadística general de estudiantes que ingresaron al IEMS de 2001-2009

Núm.	Delegación	Plantel	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010
1	Gustavo A. Madero	Belisario Domínguez	150	257	148	258	350	354	349	358	355
2	Iztapalapa	Benito Juárez	151	355	247	246	345	350	342	343	357
3	Xochimilco	Bernardino de Sahagún	154	208	249	254	329	342	375	351	355
4	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	148	162	154	312	286	360	335	345	356
5	Milpa Alta	Emiliano Zapata	154	138	154	296	348	353	357	350	341
6	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	153	140	192	360	339	342	341	353	356
7	Tlalpan	Francisco J. Mújica	145	350	245	372	352	351	347	353	356
8	Álvaro Obregón	Lázaro Cárdenas	152	350	199	377	346	340	353	350	359
9	Magdalena Contreras	Ignacio M. Altamirano	144	134	155	359	344	350	349	353	351
10	Iztapalapa	Iztapalapa 1	850	235	213	364	342	324	345	356	346
11	Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón	149	349	250	349	344	350	351	349	340
12	Venustiano Carranza	José Revueltas	142	160	258	360	348	326	157	181	76
13	Cuajimalpa	Josefa Ortiz de Domínguez	135	85	180	369	341	359	365	356	354
14	Azcapotzalco	Melchor Ocampo	135	85	180	369	341	359	363	346	346
15	Tlalpan	Otilio Montaña	145	272	256	359	362	348	348	347	353
16	Coyoacán	Ricardo Flores Magón	141	309	250	341	332	337	344	357	355
17	Gustavo A. Madero	Salvador Allende	149	215	251	371	335	352	341	356	350
		Total	3 062	3 719	3 401	5 647	5 443	5 538	5 762	5 804	5 706

Fuente: Documentos estadísticos del IEMS, 2009a.



CUADRO 5. Estadística general de estudiantes que egresaron al IEMS de 2004-2009

Núm.	Delegación	Plantel	2001- 2002	2002- 2003	2003- 2004	2004- 2005	2005- 2006	2006- 2007	2007- 2008	2008- 2009	Gran total
1	Gustavo A. Madero	Belisario Domínguez			16	35	37	116	99	117	420
2	Iztapalapa	Benito Juárez			25	69	95	88	116	126	519
3	Xochimilco	Bernardino de Sahagún			8	48	78	104	145	157	540
4	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán			17	27	33	59	69	79	284
5	Milpa Alta	Emiliano Zapata			9	31	56	82	91	110	379
6	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto			13	31	56	93	114	121	428
7	Tlalpan	Francisco J. Mújica			14	45	52	93	99	129	432
8	Alvaro Obregón	Lázaro Cárdenas			10	38	38	70	92	86	334
9	Magdalena Contreras	Ignacio M. Altamirano			33	33	48	87	110	99	393
10	Iztapalapa	Iztapalapa 1		16	114	67	66	88	85	102	538
11	Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón			15	56	95	103	100	138	507
12	Venustiano Carranza	José Revueltas									
13	Cuajimalpa	Josefa Ortíz de Domínguez			11	27	23	58	78	78	275
14	Azcapotzalco	Melchor Ocampo			16	17	41	72	75	78	299
15	Tlalpan	Otilio Montaña			22	47	62	105	113	120	469
16	Coyoacán	Ricardo Flores Magón			9	26	62	69	78	101	345
17	Gustavo A. Madero	Salvador Allende			16	49	59	103	138	124	489
		Total			331	646	901	1 390	1 602	1 765	6 651

Fuente: Documentos estadísticos del IEMS, 2009a.

CUADRO 6. Estadística general de estudiantes que desertaron del IEMS de 2002-2009

Núm.	Delegación	Plantel	2001- 2002	Núm.de deserción	2002- 2003	Núm.de deserción	2003- 2004	Núm.de deserción	2004- 2005	Núm.de deserción	2005- 2006	Núm.de deserción	2006- 2007	Núm.de deserción	2007- 2008	Núm.de deser- ción	2008- 2009	Núm.de deserción
1	Gustavo A. Madero	Belisario Domínguez	150	2.47	257	4.64	148	8.48	258	9.17	350	22.39	354	14.89	349	17.16	358	20.81
2	Iztapalapa	Benito Juárez	151	1.52	355	5.56	247	5.02	246	6.82	345	10.85	350	24.75	342	17.13	343	28.34
3	Xochimilco	Bernardino de Sahagún	154	2.32	208	3.43	249	12.49	254	10.94	329	21.66	342	16.02	375	19.67	351	13.48
4	Miguel Hidalgo	Carmen Serdán	148	2.12	162	2.95	154	8.76	312	10.14	286	19.63	360	19.08	335	23.69	345	13.64
5	Milpa Alta	Emiliano Zapata	154	1.23	138	2.25	154	8.27	296	6.23	348	13.79	353	14.91	357	25.03	350	28.29
6	Iztacalco	Felipe Carrillo Puerto	153	1.98	140	5.21	192	7.6	360	7.6	339	20.94	342	25.83	341	12.71	353	18.13
7	Tlalpan	Francisco J. Mújica	145	1.91	350	5.83	245	12.78	372	10.61	352	11.91	351	12	347	20.35	353	24.61
8	Álvaro Obregón	Lázaro Cárdenas	152	2.21	350	5.45	199	7.42	377	12.87	346	23.84	340	20.28	353	13.26	350	14.68
9	Magdalena Contreras	Ignacio M. Altamirano	144	2.48	134	2.27	155	5.39	359	7.01	344	17.15	350	9.06	349	34.2	353	22.44
10	Iztapalapa	Iztapalapa 1	850	7.72	235	12.54	213	21.42	364	7.72	342	15.69	324	14.72	345	6.35	356	7.01
11	Tláhuac	José Ma. Morelos y Pavón	149	1.47	349	4.88	250	10.85	349	10.76	344	19.69	350	19.14	351	20.88	349	12.24
12	Venustiano Carranza	José Revueltas													157	50.96	181	49.04
13	Cuajimalpa	Josefa Ortiz de Domínguez	142	2.17	160	5.43	258	11.59	360	10.05	348	20.29	326	11.32	365	21.11	356	18.03
14	Azcapotzalco	Melchor Ocampo	135	1.53	85	2.97	180	8.5	369	6.37	341	13.25	359	16.57	363	35.51	346	15.29
15	Tlalpan	Otilio Montaño	145	1.17	272	2.59	256	12.29	359	10.62	362	20.15	348	15.55	348	19.31	347	18.31
16	Coyoacán	Ricardo Flores Magón	141	2.35	309	3.65	250	9.89	341	6.65	332	12.81	337	19.79	344	15.09	357	29.76
17	Gustavo A. Madero	Salvador Allende	149	2.57	215	3.02	251	8.43	371	9.35	335	14.21	352	24.29	341	18.7	356	19.43
		Total	3 062	2.19	3 719	4.27	3 401	9.37	5 647	8.41	5 443	16.37	5 538	16.37	5 762	21.83	5 804	20.8

Fuente: Documentos estadísticos del IEMS, 2009a.



CONCLUSIÓN

En lo político, el plan de creación del IEMS se dio en el contexto del acceso, al gobierno del Distrito Federal, de un partido anteriormente de oposición. En un periodo electoral, los candidatos a ocupar puestos de elección popular suelen formular promesas en cuestión de desarrollo social, dirigidas a los ciudadanos a quienes solicitan el voto. Tal fue el caso especial del gobierno electo para el periodo 2000-2006 en la Ciudad de México, que asumió como uno de sus compromisos principales el de ampliar las oportunidades de educación de los jóvenes. Si bien es loable este acto, sobre todo por centrar la atención en grupos sociales marginados y también por el impulso a un nivel educativo antes descuidado, son necesarias investigaciones empíricas en profundidad para conocer el real impacto del programa, en cuanto al beneficio traído a aquellos a quienes está destinado. En el IEMS, en principio, se previeron los elementos para el cumplimiento de los objetivos fijados, y por tanto para la satisfacción de las necesidades académicas de quienes cursan en sus planteles. Pero si bien tales escuelas se encuentran ubicadas en las zonas de la Ciudad de México que presentan mayores falencias económicas y escolares, ello no significa, como se ha visto, que absorban y logren retener a toda la población potencialmente atendible que por lo general queda fuera del bachillerato. Sin duda, el IEMS contribuye a cambiar para mejor el panorama del entorno en que arraiga, también por la vinculación social que busca desarrollar. En contraste, no se puede ignorar que su efecto se ve amortiguado, entre otros motivos, por el hecho de que cada uno de dichos centros educativos solo acepta por año, aproximadamente, a unos 350 nuevos estudiantes entre aquellos que no encuentran –o no osan buscar– cabida en otras instituciones.⁹ Pareciera que se necesitan más opciones de este tipo, de acuerdo con el diagnóstico del propio Gobierno del

⁹ La cifra de alrededor de 350 nuevos ingresados por año y por plantel se calcula en función de la duración de tres años del ciclo de bachillerato del IEMS y del cupo máximo de mil estudiantes en total para cada uno de dichos establecimientos, suponiendo que se acepta un poco más que el promedio simple de 333 por plantel. Si se observan los últimos tres años del cuadro 4 (2007 a 2009) se ve que este promedio estuvo más exactamente entre 335 y 341 nuevos ingresados por plantel.

Distrito Federal,¹⁰ y al mismo tiempo cumplir con el desafío de hacer funcionar lo existente, según lo planeado, con calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castañón**, Roberto y Rosa María Seco. *La educación media superior en México: una invitación a la reflexión*, Ciudad de México, Limusa, 2000.
- Cervantes Galván**, Edilberto. “Servicios educativos”, en G. Garza (coord.). *La Ciudad de México en el fin del segundo milenio*, Ciudad de México, El Colegio de México/Gobierno del Distrito Federal, 2000.
- Didriksson**, Axel. “La construcción de una estrategia de transformación educativa y universitaria”, en G. Campos y Covarrubias y M. D. Zarza Arizmendi. *Política social, educación y salud en México: una visión multidisciplinaria*, Ciudad de México, UNAM/Plaza y Valdés, 2007.
- Didriksson**, Axel. *Pensamiento crítico versus competencias*, 2009. Fecha de acceso, 14 de junio de 2012. Disponible en <http://educacionmediasuperiorcetis49.blogspot.mx/2009/05/pensamiento-critico-versus-competencias.html>
- Fuentes Molinar**, Olac. “Los que llegan. El bachillerato ante los egresados de la escuela secundaria”, en *Eutopía*, vol. 1, núm. 1, México, enero-marzo de 2007, pp. 5-11.
- Garza**, Gustavo (coord.). *La Ciudad de México en el fin del segundo milenio*, Ciudad de México, El Colegio de México/Gobierno del Distrito Federal, 2000.
- GDF**. *Programa general de desarrollo del Distrito Federal 2001-2005*, Ciudad de México, Gobierno del Distrito Federal, 2000. Disponible en http://www.sideso.df.gob.mx/documentos/programa_desarrollo_2000-2006.pdf



¹⁰ “En la Ciudad de México existe una deuda social que el Gobierno del Distrito Federal busca superar ante la falta de opciones educativas que cubran la demanda total de la población con un nuevo modelo de aprendizaje” (GDF, 2008: 10; véase también GDF, 2000 y GDF y UNICEF, 2006). En tal sentido, la Secretaría de Educación del Distrito Federal mantiene, asimismo, un sistema de bachillerato abierto.

- GDF. *La propuesta educativa del Distrito Federal*, Ciudad de México, Secretaría de Educación, 2008.
- GDF y UNICEF. *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el D. F.*, Ciudad de México, Gobierno del Distrito Federal/Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2006.
- Guerra Ramírez, María Irene y María Elsa Guerrero Salinas. *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, Ciudad de México, Universidad Pedagógica Nacional, 2004.
- Guevara González, Iris. *La educación en México. Siglo XX*, Ciudad de México, UNAM/Miguel Ángel Porrúa, 2002.
- IEMS. *Proyecto educativo 2000*, Ciudad de México, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2000.
- IEMS. *Proyecto educativo 2002*, Ciudad de México, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2002.
- IEMS. *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, Ciudad de México, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2006a.
- IEMS. *Proyecto educativo del Instituto de Educación Media Superior*, Ciudad de México, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2006b.
- IEMS. *Informe de actividades 2007-2008*, Ciudad de México, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2008.
- IEMS. *Informe anual de actividades 2008-2009*, Ciudad de México, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2009a.
- IEMS. *Reglas generales de control escolar*, Ciudad de México, Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal, 2009b.
- INEGI. *Anuario estadístico de los Estados Unidos Mexicanos, 2008*, Ciudad de México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2009.
- Medina Espino, Adriana. "El proyecto educativo del Gobierno del Distrito Federal", en *Revista de Investigación Educativa*, vol. 1, 2005, núm. 1, México, Fecha de acceso, 22

de abril de 2011. Disponible en <http://www.uv.mx/cpue/num1/critica/completos/proyecto.htm>

Ponce de León, Esmeralda. *Los marginados de la ciudad (La educación en la comunidad)*, Ciudad de México, Trillas, 1987.

SEP. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, 2001.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*, Ciudad de México, UNAM, 2010.

