



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES**

**CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN**

**TESIS**

**UNA APROXIMACIÓN A LA IDENTIDAD DEL  
ASESOR DE PREPARATORIA ABIERTA**

**PRESENTA**

Aldo Raúl Díaz Medina

**PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

**TUTORA**

Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava

**CO-TUTORA**

Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz

**COMITÉ TUTORAL**

Dr. Martín Plascencia González

Dra. Yolanda Padilla Rangel

Aguascalientes, Ags. 16 de mayo de 2018



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES  
Y HUMANIDADES

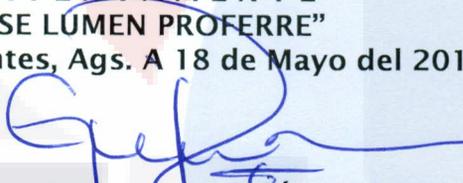
DEC. CCS Y H OF. N° 0416  
Asunto: Conclusión de Tesis

**DRA. EN ADMÓN. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERNA**  
**DIRECTORA GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO**  
**P R E S E N T E.**

Por este conducto le informo que el documento final de Tesis/Trabajo Práctico Titulado: **“UNA APROXIMACIÓN A LA IDENTIDAD DEL ASESOR DE PREPARATORIA ABIERTA”**, presentado por el sustentante **ALDO RAÚL DÍAZ MEDINA** con ID. **101889**, egresado de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, cumple las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para presentar el examen de grado.

Sin más por el momento, aprovecho la oportunidad para enviarle un cordial saludo.

**ATENTAMENTE**  
**“SE LUMEN PROFERRE”**  
**Aguascalientes, Ags. A 18 de Mayo del 2018**

  
**DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA**  
**DECANA**

c.c.p. Dr. Francisco Javier Pedroza Cabrera. Secretario de Investigación y Posgrado del CCS y H.  
c.c.p. Dra. Victoria Eugenia Gutiérrez Marfileño. Secretaria Técnica de la Maestría en Inv. Educativa  
c.c.p. Mtra. Imelda Jiménez García. Jefa del Depto. De Control Escolar  
c.c.p. Lic. Aldo Raúl Díaz Medina. Egresado de la Maestría en Investigación Educativa  
c.c.p. Archivo



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DE AGUASCALIENTES

**DRA. GRISELDA ALICIA MACÍAS IBARRA**  
DECANA DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES  
P R E S E N T E

Por medio de la presente, como comité tutorial designado del estudiante **ALDO RAÚL DÍAZ MEDINA** con ID 101889 quien realizó la tesis titulada: **UNA APROXIMACIÓN A LA IDENTIDAD DEL ASESOR DE PREPARATORIA ABIERTA**, y con fundamento en el Artículo 175 Apartado II del Reglamento General de Docencia, nos permitimos emitir el **VOTO APROBATORIO** para que él pueda proceder a su impresión. De igual manera, el estudiante podrá continuar con el procedimiento administrativo para la obtención del grado en el programa de Maestría en Investigación Educativa.

Ponemos lo anterior a su digna consideración y sin otro particular por el momento, le enviamos un cordial saludo.

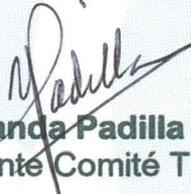
ATENTAMENTE  
"SE LUMEN PROFERRE"

Aguascalientes, Ags., a 09 de abril de 2018

  
**Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava**  
Tutora de tesis

  
**Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz**  
Co-tutora de tesis

  
**Dr. Martín Plascencia González**  
Integrante Comité Tutorial

  
**Dra. Yolanda Padilla Rangel**  
Integrante Comité Tutorial

c.c.p. Interesado  
c.c.p. Secretaría Técnica de la Maestría en Investigación Educativa

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que me acompañaron durante la elaboración del presente documento, al apoyo que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) ofreció para la realización de los estudios del posgrado.

Primordialmente quiero agradecer a mi tutora de tesis, la Dra. Alma Elena Figueroa Rubalcava, por haberme brindado la oportunidad de trabajar bajo su dirección, así como el conocimiento, y la orientación durante el periodo en el que se realizó el estudio.

También agradezco a mi co-tutora, la Mtra. Teresa de Jesús Cañedo Ortiz por su apoyo y consejo en la dirección de las reflexiones que aquí se plasman. Le doy gracias al Dr. Salvador Camacho Sandoval y la Dra. Yolanda Padilla Rangel por sus comentarios y consejos que posibilitaron continuas reflexiones durante la redacción de este trabajo y al Dr. Martín Plascencia González por su colaboración en la revisión y análisis de la información. Asimismo, agradezco a los profesores del departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes quienes formaron parte del trabajo a través de compartir sus conocimientos en las distintas áreas que dominan.

De igual forma, le doy gracias al Dr. José Bonifacio Barba Casillas quien además de observar mi crecimiento como alumno, me brindó la oportunidad de trabajar junto a él para seguir con mi aprendizaje.

Gracias a mis padres por su apoyo incondicional, así como a mi pareja Florencia quienes con su paciencia y ánimo me han acompañado durante el transcurso de mis estudios.

Quiero agradecer el compañerismo de mis amigos Eduardo, Fernando, José y Carlos quienes han compartido esta travesía conmigo. Y finalmente, gracias a Lorena por su tiempo y apoyo, que ha sido fundamental para alcanzar este logro.

**ÍNDICE GENERAL**

ÍNDICE GENERAL.....1

ÍNDICE DE FIGURAS.....2

ÍNDICE DE TABLAS .....3

RESUMEN .....4

ABSTRACT .....5

INTRODUCCIÓN.....6

    Marco Contextual .....8

    Planteamiento del Problema.....11

    Preguntas de Investigación.....15

    Justificación.....17

    Objetivos.....20

CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO.....21

    La identidad como concepto histórico .....21

    La identidad como teoría de análisis .....32

    Referentes para el estudio de la identidad .....38

    El papel de la narrativa en el desarrollo del estudio sobre la identidad.....41

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA.....48

    Técnicas de obtención de información .....50

    Protocolo de la entrevista .....52

    Participantes en el estudio .....54

    Organización y procesamiento de la información .....55

CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS .....59

    Acercamiento a los centros de preparatoria abierta .....60

    Caracterización de los participantes .....70

    Elementos para el análisis de la identidad del asesor de preparatoria abierta .....82

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....94

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES .....103

REFERENCIAS.....107

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Desarrollo del procesamiento de la información.....56



**ÍNDICE DE TABLAS**

Tabla 1. Categorías para el análisis de las narrativas.....57



## RESUMEN

La información que se expone en la presente investigación es el resultado de un acercamiento hacia asesores de preparatoria abierta en el estado de Aguascalientes, el cual responde a la búsqueda de planteamientos en torno a los sentidos y significados que confiere el asesor acerca de su *ser* y su *quehacer*, con el objetivo de lograr establecer un panorama sobre la configuración de su identidad. El estudio se enmarca dentro de la propuesta teórica sobre la *Identidad Social* de Tajfel y Turner (1982), considerando como concepto clave la *identificación* grupal a partir de la cotidianidad de su labor educativa; observando como principal problemática la insuficiente estructuración del campo laboral derivada de las ambigüedades referentes a la conceptualización de la *asesoría* como práctica pedagógica. El enfoque del trabajo estuvo basado en una metodología cualitativa, la cual delimitó como objeto de estudio una serie de narrativas obtenidas a través de las experiencias de los individuos que se han desempeñado en diversos centros educativos de modalidad no escolarizada. Los hallazgos encontrados sitúan al asesor de preparatoria abierta como un actor educativo cuya identidad es imprecisa y dispone de una profunda inclinación a visualizarse como maestro. Como elemento de reflexión, se ha manifestado la inexistente definición de las pautas, tanto normativas como instruccionales de su inserción y desenvolvimiento, además de sufrir los estragos de verse envuelto en una condición laboral inestable.

## ABSTRACT

The information exposed in the present research is the result of a introduction to open high school counselors in the state of Aguascalientes, which responds to the search for notions towards the senses and meanings that the counselor confers about his *being* and his *work*; the research's objective is to establish an outlook on the configuration of his identity. The study is framed within the theoretical proposal of the *Social Identity* by Tajfel and Turner (1982), considering the *group identification* from the daily life of his educational job as a key concept. The insufficient structure of the field has been observed as a main problem, and it comes from the ambiguities referred to the conceptualization of counseling as a pedagogical practice. The research's approach was based on a qualitative methodology, which defined a series of narratives obtained through the experiences of individuals, who have worked at different non-formal education institutions as the object. The findings set the open high school counselor as an educational actor whose identity is not precise and who disposes a deep tendency to recognize himself as a teacher. Besides suffering the ravages of perceiving himself involved at an unstable working condition, the non-existing definition of the standards, both normative and instructional, of the counselor's incorporation and development, has been manifested as an element to reflect on.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación esboza un acercamiento a la identidad del asesor de preparatoria abierta, quien es la figura responsable de ofrecer el servicio de *asesoría* en la modalidad no escolarizada de educación media superior en México.

El primer capítulo de este trabajo desarrolla como idea central, que los docentes, entre ellos los que se desempeñan como asesores, se han visto involucrados en una serie de circunstancias que perjudica su percepción laboral, personal y social, haciendo de ello una pérdida de sus seguridades que los lleva a cuestionar su identidad como actores educativos. A partir de esta idea se presenta como pregunta guía de la investigación: *¿Cuál es la identidad del asesor de preparatoria abierta?* Desprendiéndose a partir de ella interrogantes particulares en torno a los elementos inmersos en su configuración, la percepción sobre sí mismo y su quehacer como asesor. El objetivo del estudio es abrir el debate sobre la configuración identitaria de los asesores, así como describir los factores inmersos que su apropiación, dando pautas para generar una reflexión sobre las posibles concepciones que esta figura educativa tiene sobre su quehacer y sobre él mismo.

En el siguiente capítulo se introduce un marco de exploración histórico de lo que implicaría considerar a la identidad como tema de análisis, situando como principal argumento su evolución como concepto. Se estipula que la identidad no debe ser expresada como una definición atemporal, y que en todo caso su uso en las ciencias sociales se da gracias a la madurez alcanzada por medio de su disertación en distintas áreas del conocimiento, que como término, progresa gracias a la aplicabilidad que posibilita.

Esto conduciría a definir que en relación con los objetivos del presente estudio, su uso se enmarcaría desde una postura cercana a la sociología, adoptando como teoría central la *Identidad Social*.

A continuación se desarrolla la metodología de la investigación como una investigación cualitativa de corte transversal, explicitando como técnica de obtención de la información la entrevista abierta. Se precisó trabajar con seis asesores de preparatoria abierta en tres diferentes centros del estado de Aguascalientes, a los cuales se les

entrevistaría con el objetivo de obtener una serie de narrativas que dieran pauta de las experiencias, concepciones y preocupaciones de su labor como asesores.

Con base en esto, el siguiente capítulo desarrolla el análisis de las narrativas y el conjunto de elementos encontrados en la configuración de la identidad del asesor de preparatoria abierta; desarrollando reflexiones en torno a la poca estructuración pedagógica y laboral de su quehacer, lo cual se interpreta puede ser resultado de las pocas pautas de los centros para establecer métodos de selección, inserción y explicitación de lo que la asesoría es. Además se discuten algunas reflexiones sobre su percepción como educadores.

Por último, se concluye que el asesor todavía expresa una identidad imprecisa, y que si bien esto no resulta ser un problema para su desempeño como educador, se visualiza que la tarea que desempeñan parte de una profunda confusión que puede ser resultado de factores como su formación, su contexto y la poca estructuración de la práctica pedagógica y laboral de la preparatoria abierta.

## Marco Contextual

La preparatoria abierta en México surge en mayo de 1979 en el Distrito Federal, mediante un plan de estudios diseñado por el Centro para el Estudio de Medios y Procedimientos Avanzados de la Educación (CEMPAE) con el objetivo de “brindar medios y métodos de enseñanza-aprendizaje a todas aquellas personas mayores de 15 años que desearan iniciar o concluir sus estudios de nivel medio superior y lograr acreditar sus conocimientos sin desatender sus actividades productivas” (Secretaría de Educación Pública, 2014, p. 3).

Esta modalidad no escolarizada fomenta el desarrollo de un aprendizaje independiente o auto-dirigido que comprende conocimientos científicos y humanísticos, así como metodologías de investigación y dominio del lenguaje, lo que permite al alumno estudiar de forma libre, pues no existen restricciones de tiempo u orden respecto a cursar los módulos que conforman el plan de estudios. Ofrece además, una diversidad de materiales didácticos impresos y digitales, al igual que asesoría académica. No existe una fecha específica de inicio de labores, y tampoco es necesario realizar un examen de admisión (Secretaría de Educación Pública, 2014).

En el marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (2008) y de los artículos 46 y 64 de la Ley General de Educación (2017), y con el objeto de definir y conceptualizar las diferentes modalidades educativas en referencia a los elementos por los que se integra, la modalidad de preparatoria abierta se presenta como una opción educativa por *Certificación por Evaluaciones Parciales*, la cual se caracteriza por brindar una alta flexibilidad en los elementos envueltos en la trayectoria académica, ya que permite el desarrollo del estudio independiente, la elección libre de la trayectoria curricular y la posibilidad de acceder de forma opcional al servicio de mediación docente, el cual no tiene carácter obligatorio (Vázquez, 2008).

A partir de julio del 2015, el sistema de preparatoria abierta “evoluciona tecnológica y socialmente cambiando su plan de estudios de 33 asignaturas al plan modular” (Secretaría de Educación Pública, 2015, párr. 1), con lo cual el plan de estudios por asignaturas se encuentra en proceso de cierre, y queda destinado sólo para estudiantes que no han concluido con su educación en el nivel medio superior y que cuentan con una resolución de equivalencia por este plan. Esta evolución, aparte de ser

curricular, también se distingue en la ampliación del sistema de acreditación a medios digitales, ya que además de los exámenes que se realizan de manera tradicional (impresa), la preparatoria abierta también “ofrece el servicio de exámenes por computadora con la entrega de calificación inmediata” (Secretaría de Educación Pública, 2017, párr. 1).

El actual plan de estudios de la preparatoria abierta está integrado por 22 módulos, los cuales se conciben como una unidad de aprendizaje del plan en el cual se integran los contenidos de los distintos campos del conocimiento, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como las actividades formativas e información cuya finalidad es el desarrollo de competencias. Este plan por módulos se encuentra organizado en dos componentes: Básico y Profesional. El componente Básico se conforma por 21 módulos en los que se busca desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades en áreas relacionadas con las Matemáticas, Ciencias Experimentales, Humanidades y Ciencias Sociales, comprendiendo conocimientos indispensables para la continuación en estudios superiores. El componente Profesional se basa en sólo un módulo, dedicado al estudio de la Informática, con el fin de desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes que puedan aplicarse en el ámbito laboral (Secretaría de Educación Pública, 2016a).

Como parte de los servicios ofrecidos por la preparatoria abierta, se identifica la asesoría académica, la cual tiene como objetivo orientar y apoyar a los estudiantes inscritos en el uso de material didáctico y la resolución de dudas específicas sobre los contenidos académicos. Para brindar este servicio, se cuenta con un equipo de especialistas de diferentes áreas de conocimiento, capacitados para acompañar a los estudiantes que así lo deseen en su proceso de aprendizaje y estudio independiente. El servicio se ofrece de manera gratuita y permanente y cada módulo está a cargo de un asesor con horario preestablecido para la atención de los estudiantes, conformando así el *Programa de Apoyo al Egreso* (Secretaría de Educación Pública, 2016b).

Este servicio de asesoría académica está disponible en dos modalidades: Presencial y en Línea. En la modalidad presencial, como su nombre lo indica, la interacción entre el estudiante y el asesor es cara a cara, en un lugar y horario establecidos. En la modalidad en Línea (a través de la plataforma de aprendizaje), la interacción es por medio de una herramienta tecnológica, particularmente a través de la

mensajería interna (correo) de ésta, en fase sincrónica (en tiempo real) o asincrónica (fuera del horario establecido, sin ser un inconveniente para enviar las dudas, inquietudes, etc.). Cabe destacar que, en ambas modalidades se atiende al estudiante ya sea de forma individual y/o grupal (Secretaría de Educación Pública, 2016b).

La preparatoria abierta, como mecanismo permanente de evaluación, desarrolla a modo de verificación y seguimiento de los conocimientos de sus alumnos, tres tipos de evaluación (Secretaría de Educación Pública, 2014).

La *evaluación diagnóstica* inicial se realiza antes de comenzar el proceso educativo con el fin de determinar las habilidades y actitudes del estudiante. Este diagnóstico tiene como meta establecer aquellas estrategias que permitan al alumno prepararse en la adquisición de nuevos conocimientos.

La *evaluación formativa* se lleva a cabo durante todo el trayecto educativo del alumno, sosteniendo como objetivo el dar seguimiento al desarrollo del alumno para detectar aspectos posibles de ser mejorados.

Y por último, la *evaluación sumativa*, la cual puede considerarse como autoevaluación, pondera el nivel de desempeño logrado en relación con los indicadores presupuestos en el programa de estudios de manera que el alumno tome la decisión de presentar la evaluación que certifique el módulo en el cual se ha estado preparando.

Este proceso de evaluaciones no tienen inferencia alguna sobre los exámenes de los módulos del plan de estudios del sistema de preparatoria abierta, y se detenta que el asesor puede apoyar, sí el alumno así lo desea, en lo relativo al impulso de estrategias de aprendizaje.

En el estado de Aguascalientes, la Coordinación Estatal de Preparatoria Abierta es la institución encargada de establecer y difundir las normas para el registro y control durante los procesos de inscripción, acreditación y certificación de preparatoria abierta (Secretaría de Educación Pública, 2004); dejando determinadamente abierto a que el proceso de selección, inserción y convenio entre los centros para con sus asesores, sea llevado de manera libre y conveniente a las necesidades de los propios planteles.

## Planteamiento del Problema

Hasta hace no mucho tiempo, el reloj biológico y el social mantenían una sincronización relativamente estable. Cualquier ciudadano promedio conservaba una dinámica de vida entre la cual se suponía cierta seguridad y predictibilidad (trabajas, te casas, tienes hijos, una casa, un auto, te retiras y mueres) que venía casi a ser definida en su mayoría por cuestiones como el lugar de nacimiento, la condición económica de los padres, la raza, etc. No obstante, la precariedad laboral, la volatilidad del mercado financiero, la sobrepoblación, y sobre todo, la fluctuante cantidad de información en vistas de un mundo globalizado, han propiciado un desajuste en el cúmulo de seguridades que antes se daban por hecho, atenuando lo que podría entenderse por crisis identitaria.

La identidad, hoy, es el resultado de la desorientación, de la pérdida del campo de seguridades que constituye toda cultura, de las prácticas expresivas e instrumentales que mediatizan las relaciones que los hombres y las mujeres tienen con su entorno. Esta desorientación se vive doblemente: en el plano colectivo y público de las naciones, los Estados, las regiones y los espacios, y en el plano individual y privado (Guitart, 2008, p. 4).

Como campo de conocimiento, la *Identidad* ha posibilitado el análisis de innumerables sucesos en la historia de la humanidad. Por mencionar algunos ejemplos, podrían señalarse los grandes movimientos migratorios de la edad media como las invasiones bárbaras en Europa, la colonización de América, entre otras.

Pero esto no sólo queda ahí, la identidad continúa siendo un tema vigente; basta con revisar lo que sucede en los Estados Unidos de Norteamérica, donde el político Samuel P. Huntington ha expuesto una tesis en la cual destaca a los inmigrantes como el causante principal del deterioro en la identidad estadounidense (2004), o la propuesta del ex presidente de Francia, Nicolás Sarkozy, sobre un *Ministerio de la Inmigración y la Identidad Nacional* en el que se ha pronunciado una política de promoción de la identidad francesa o la expulsión de los inmigrantes (Agencias y El Pais.com, 2007); con ello se observa que el tema identitario sigue siendo una cuestión central en nuestra actualidad.

En esta tendencia, y de acuerdo con Castells (2010), la identidad resulta ser un tema de primera magnitud para todo el mundo, dado que los cambios que se suscitan en

los ámbitos social, político y económico afectan de diferentes formas la condición de millones de personas. Siendo lo más común el estudio de las identidades a partir de su origen étnico, religioso, nacional o político, brota ahora la necesidad de empezar a explorar aquellas identidades que surgen de los cambios sociales y la evolución de un mundo desorientado (Grinberg y Grinberg, 1980). Pensar en la identidad se ha vuelto así, una nueva forma de reflexionar las circunstancias de la vida cotidiana, obligándonos a ser responsables de nuestras acciones “frente a un conjunto de situaciones que inciden directamente en la forma como cada ser humano se concibe en diferentes ámbitos de actuación” (Quintana, Corzo y Rojas, 2008, p. 552), como lo son las nuevas experiencias de vida, los nuevos entornos sociales y las emergentes actividades educativas.

En el caso del campo educativo, antiguamente en México el ser docente remitía a una figura de respeto, sabiduría y confianza, pues dedicarse a la docencia se visualizaba como una carrera, que además de ser bien remunerada, se le adjudicaba una reputación inigualable dentro de la sociedad. No obstante, algo sucedió en el transcurrir de los últimos años que dicha profesión ha terminado por perder aquella posición social tan privilegiada, esto a tal punto que hoy en día, el hablar de una carrera magisterial inspira cierta incertidumbre (Pumares, 2010). Los incesantes cambios en las políticas educativas, los modelos educativos y los mismos objetivos que ellos plantean, han favorecido un clima de incertidumbre en las identidades de maestros que ya se habían afianzado, cuestión que se agrega a la creciente preocupación de aquéllos que apenas se empiezan a formar, puesto que se encuentran en pleno descubrimiento de su identidad. (Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005).

El efecto que esto tiene en las nuevas generaciones de docentes es incalculable, puesto que, ahora pasan a ser reprimidas las experiencias iniciales de trabajo educativo, donde se desarrolla la preciada tarea de socialización, y por medio de la cual se aprenden tareas y estrategias de trabajo inherentes a su contexto (Rvohotié-Lyhty, 2013).

La influencia de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización Mundial del Comercio (OMC) o el Banco Mundial (MD), sumados a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), implementa una visión ilusa de lo que la educación es. Donde si bien, la UNESCO se ha comprometido con una perspectiva más

humanista, sus compañeros todavía buscan la implementación de modelos competitivos, en los que el derecho a la educación ha pasado a tomar forma de servicio mercantilista, acuñándose conceptos como *valor objetivo* o *buenas prácticas*, lo cual abre la puerta a la gestión de la educación mediante la homogenización de la práctica educativa a niveles globales (García, 2015).

Si esto es así a nivel mundial, la situación se vuelve aún más crítica cuando se observa que las instituciones y autoridades nacionales, en lugar de propiciar la integración docente, se han remitido a implementar estrategias de evaluación (Díaz, 2005) con el fin de calificar o descalificar su quehacer mediante modelos prescritos que sólo son acatados por temor a la pérdida de la fuente laboral (Cooper y Olson, 1996; Tsui, 2007). Logrando con ello, que la forma de solucionar las diversas problemáticas actuales en educación, sea simplemente buscar culpables y sancionarlos.

De manera contraproducente, el servicio educativo pareciera que ahora responde a fines lucrativos, y por ende, se busca la mayor rentabilidad económica al menor costo, haciendo de la retórica empresarial la nueva columna vertebral de la educación (Bronwyn, Browne, Gannon, Honan y Somerville, 2005; Perelman, 2014).

La casi inexistente apertura al debate sobre estas circunstancias ha generado una hendidura social, no sólo porque la sociedad, en un tono un tanto generalizador, les ha atribuido la culpa de la situación educativa, sino porque ha implicado una fractura en lo que representa ser docente.

Los docentes no han tenido otra salida que la de afrontar la realidad del contexto educativo como pueden, y esto ha remitido a la dura decisión de cambiar su forma de trabajo acoplándola a las nuevas exigencias educativas, o perecer. Dar la cara a los nuevos retos y problemáticas educativas ha implicado un cambio estructural en sus esquemas de comportamiento y pensamiento, lo cual, además de establecer un nuevo sendero en el proceder docente, ha terminado por replantear interrogantes básicas sobre sus proyectos de vida.

Condiciones como la deslocalización, la hiperflexibilidad, la inestabilidad, la indeterminación de funciones, la (auto) explotación de las experiencias y emociones, la falta de límites competenciales... han sido convertidas en los

emblemas de un nuevo modelo social de éxito laboral y económico, que se relaciona con la fractura del imaginario docente (Vidiella y Larrain, 2015, p. 1293).

Este replanteamiento sobre los aspectos más básicos de la vida docente ha devenido a establecer inquietudes serias con respecto a lo que implica dedicarse al ámbito educativo en el siglo XXI. En el caso específico del asesor de preparatoria abierta, además de esto, todavía resulta posible identificar algunas problemáticas particulares de su campo.

Como primer punto, habría que señalar la dificultad que conlleva para los interesados en desarrollarse como asesores de preparatoria abierta, la inexistencia de una carrera universitaria específica dentro de la cual se puedan formar. Si bien se podría decir que vivimos en la época de la especialización, al día de hoy es claro que no existe algún esfuerzo por constituir alguna carrera profesional inclinada hacia este tipo de necesidades, y dado que tampoco existe una preparación pedagógica o capacitación en el ámbito, se ignora de manera amplia el tipo de conocimientos, estrategias y cualidades que deberían de proyectar los individuos abocados a esta actividad académica.

Aspectos como la idoneidad o el perfil deseado son desconocimientos básicos de esta figura educativa, los cuales llevan a plantear un fuerte problema tanto para las instituciones como para aquellos interesados en incorporarse como asesores, pues en igual forma, se da un vacío sobre los requisitos y las credenciales necesarias para desempeñarse en este campo de la educación.

Asociado a estos desconocimientos, habría que destacar que la tarea del asesor no resulta ser nada simple, tomando en cuenta el hecho de que el servicio de asesoría se distingue como opcional, su labor educativa se vuelve una de las prácticas pedagógicas menos activas en el aprendizaje del alumnado. Ante esta situación, no queda más que destacar que la relación establecida en la interacción con el alumno, al igual que la que se da con autoridades y pares, es particularmente diferente a la desarrollada dentro de otros contextos educativos, lo cual posiciona al asesor como un actor educativo ante un mundo de interacciones tanto sociales, laborales, así como educativas bastante especial.

Habría que reconocerse que además de estas características, el asesor, de la misma forma que otras figuras docentes, es afectado por los continuos cambios en

materia de política educativa. La reciente reforma al plan de estudios del sistema de preparatoria abierta del año 2015 (Dirección General del Bachillerato, 2015; Secretaría de Educación Pública, 2016a), en la que además de introducir por completo un nuevo modelo educativo influenciado e inclinado hacia el sistema escolarizado, no ha tenido la mínima intención de incluir a los asesores en su desarrollo, haciendo de la misma una típica *reforma de escritorio* (Galán, Ramírez, y Jaime, 2016).

Igualmente, habría que considerar la existencia de otras inquietudes de cuidado, como lo relacionado con el tema laboral, el desarrollo profesional, su valoración, etc., donde habría que reconocerse que no existe indicio alguno que dé cuenta sobre su situación.

Haciendo resumen de estas circunstancias, no queda más que aceptar que el asesor de preparatoria abierta es un actor que enfrenta un cúmulo de situaciones alarmantes, sin que por ello llame la atención de autoridades, académicos y la sociedad en general. Cuestión que deslumbra al reconocerse que ya son casi 30 años de su presencia en la educación en México.

### **Preguntas de Investigación**

La preparatoria abierta, al plantearse mediante un modelo no escolarizado, ha permitido que el proceso de formación de sus alumnos sea llevado mediante un aprendizaje independiente, lo que implica que el estudiante organice de forma individual las estrategias de estudio necesarias para cumplir con sus objetivos. Siguiendo esta lógica, el *Programa de Apoyo al Egreso* ha incorporado la figura del asesor como el actor educativo responsable de ofrecer, de manera opcional, apoyo en la clarificación de dudas durante el proceso de formación de sus alumnos (Secretaría de Educación Pública, 2004). No obstante, los documentos oficiales que respaldan la acreditación y funcionamiento de la preparatoria abierta no manejan la suficiente información para lograr una estructuración de esta figura educativa, lo cual converge con la poca determinación de los fundamentos de la asesoría como actividad pedagógica de las modalidades no escolarizadas.

A pesar de esta situación, es de reconocerse que la asesoría se desarrolla como una actividad cotidiana, pues los asesores han logrado, sin la explícita formación o

capacitación, desplegar un conjunto de herramientas, estrategias y recursos en su día a día. Es así que surge un interés generalizado por estudiar a los actores educativos que se desempeñan bajo la etiqueta de asesores, puesto que, a falta de una formación específica, capacitación o conceptualización formal, es innegable la apropiación que han realizado dentro del sistema de preparatoria abierta. Esta apropiación da pie a considerar que los asesores se sitúan en un momento crucial en lo que se refiere a la configuración de su identidad.

En relación a estos temas, y con el fin de establecer una aproximación a la identidad del asesor de preparatoria abierta, se presenta la siguiente *pregunta de investigación*: ¿Cuál es la identidad del asesor de preparatoria abierta? Interrogante que se posiciona como guía del estudio, y a su vez, a partir de la cual se desprenden tres diferentes grupos de cuestionamientos para la investigación:

- a. ¿Qué elementos se encuentran inmersos en la configuración identitaria del asesor de preparatoria abierta? Debido a que la investigación se sitúa ante un actor sin referentes sobre su identidad, se busca establecer una base preliminar sobre los elementos que han provocado una mayor apropiación de su labor o han contribuido a la configuración de su identidad, derivando así otras interrogantes como: ¿qué influencia personal tiene el asesor de preparatoria abierta? y ¿qué influencia ejerce el contexto en el asesor de preparatoria abierta?
- b. ¿Cómo se percibe a sí mismo el asesor de preparatoria abierta? El segundo campo de interés enfatiza la indagación por la percepción que el asesor tiene de su persona, abordando una mirada que intenta recabar los efectos de su labor en su vida: ¿qué es lo que lo motiva a ser asesor?, ¿cómo se siente como asesor?, ¿cómo visualiza su proyecto como asesor? y ¿cómo se reconoce entre los diferentes docentes?
- c. ¿Cómo percibe el asesor de preparatoria abierta su quehacer educativo? El tercer cuestionamiento que se desprende busca situarse directamente en su actividad como asesor, en el sentido de indagar: ¿qué es para él su trabajo?, ¿qué sentido tiene para él?, ¿qué implica la asesoría?, ¿qué objetivo tiene una asesoría? y ¿cómo se realiza una asesoría? Lo cual nos lleva a cuestionar

aspectos más particulares como su método, sus concepciones de enseñanza y aprendizaje en este sistema, sus dificultades y sus aciertos.

Este conjunto de interrogantes se inserta como un intento en la comprensión de lo que implica el ser y quehacer de un educador en una modalidad no escolarizada.

Se reconoce que la labor del asesor en el contexto de la preparatoria abierta se visualiza como significativa, pues implica un conjunto de experiencias y conocimientos dignos de ser recuperados, pero sobre todo valorados. De tal forma que realizar una aproximación a su identidad, se entiende como un esfuerzo por hacer presente su condición de actor educativo en el contexto de la educación no escolarizada en México, con el fin de plantear un referente de su quehacer, recuperando y priorizando el sentido que tiene para éste, el ser responsable directo de un campo educativo del que poco se conoce.

### **Justificación**

El hablar de la *Identidad* remite de forma general a la primigenia argumentación de la existencia de los individuos, así como a la reflexión por la comprensión de su lugar en el mundo. Ahora mismo resultaría difícil, tal vez imposible, el hablar de algún tipo de religión, nacionalidad o raza, si de ello no existiera una huella histórica la cual aportara los argumentos más básicos para la justificación de su existencia (Zapata, 2007). La asociación que nos permite establecer los hechos pasados y nuestra actualidad, funge como un salvoconducto de nuestro ser. “Un sujeto que viviera solamente el presente, o el anhelo de un futuro soñado, sin detenerse a rememorar su pasado, no sabría quién es” (De Zan, 2008, p. 2).

Al observar una figura como el asesor de preparatoria abierta, de la cual parece no haber registro alguno sobre su condición, se vuelve innegable la existencia de una pérdida histórica. No obstante, y por más problemático que se visualice el panorama, se ha manifestado un claro esfuerzo por parte de los asesores para hacer frente a las exigencias de su contexto, llegando a estructurar un conjunto de conocimientos, saberes, estrategias, preocupaciones, problemas, concepciones, etc., que hacen del asesor un actor educativo único.

Las personas tienden a definir y asumir sus tareas y compromisos, de modo que entienden su relación con otras personas, contextos y situaciones. Solamente cuando en este proceso de socialización comparten similitudes con otros individuos es que podemos hablar de una identificación (Ávalos y Sotomayor, 2012). Siguiendo esta lógica, el desarrollar una identificación propicia el reconocimiento de sí mismo a través de la apropiación de principios, responsabilidades y valores de terceros, dando como resultado la preciada *Identidad*. Ese esfuerzo, casi natural, remitido a verse integrado dentro de un grupo, es lo que ha posibilitado que miles de personas se vean inmiscuidas en procesos de conquista y asimilación, lo cual, además de facilitar la comprensión de un momento histórico-social, permite reconocerse dentro de un colectivo (Goffman, 1963; 1981).

Los profesionales han de desarrollar un tipo particular de identidad que haga que se reconozcan a sí mismos como abogados, ingenieros o docentes y, entre estos últimos, un tipo particular de docente que se dedica a enseñar una materia específica ya sea matemáticas, ciencias o lengua. Y entre los que enseñan lengua, además, están los que se reconocen como docentes de lengua extranjera. Entre estos últimos podemos reconocer a aquellos que cuentan con formación pedagógica de base de aquellos que no la tienen. Y, finalmente, están los que se desenvuelven en contextos laborales diversos. En cualquier caso, todos estos profesionales buscan encontrar sentido y coherencia a sus respectivas carreras (Cabrera, 2015, p. 92).

Este tipo de relaciones establecidas dentro de la apropiación de una identidad, dan paso al reconocimiento y a la generación de valores, saberes y responsabilidades (Albores y Porras, 2016). Y dado que, al hablar de identidad, se tocan además, dilemas sobre lo profesional y su relación con la vida personal, esto termina por tener repercusiones directas sobre el estado de ánimo, conducta y salud.

Al igual que otras actividades profesionales, el contexto educativo suele inferir de forma profunda en la vida de las personas involucradas. Los cambios que se observan en las dinámicas escolares imponen modificaciones que en la mayoría de las ocasiones no se traducen en temas de discusión; no obstante, resulta urgente el empezar a explorar los efectos de la constante fricción de la vida laboral, profesional y personal de los actores educativos (CEPAL y UNESCO, 1992; UNESCO y OREALC, 1996).

Hernández (1999) explica que es posible percibir una transformación continua desde el estudio de la identidad, donde los actores apropian el contexto a sí mismos a través de pequeñas adaptaciones de su persona, con base en las circunstancias y vivencias; y si bien ahí es donde surgen y se enfocan los debates sobre la identidad, la inclinación de abordar estas temáticas son para identificar problemáticas inherentes a lo profesional en correspondencia con la vida personal, familiar y social. Como actor educativo, el asesor de preparatoria abierta no se ve exento de esta situación, lo cual podría producir estragos importantes en sus relaciones familiares, laborales y pedagógicas, propiciando diferencias ya no al asesor como figura docente, sino a la persona como individuo en sociedad.

Ha de admitirse que de fondo, este estudio trata el tema de la identidad en el asesor de preparatoria abierta y responde una preocupación por comprender las dificultades por las que atraviesan y atravesarán las nuevas generaciones de asesores, lo cual se vuelve inevitable al observar la situación en la que se encuentran, donde además de visualizarse una clara problemática educativa, se reconoce al asesor como un fenómeno educativo emergente.

En igual forma, esto podría establecer una apertura al diálogo sobre lo que implica ser docente en modalidades no escolarizadas, pues daría pie a discutir temas como los inicios difíciles de la profesión (Rvohotié-Lyhty, 2013), las expectativas de la carrera magisterial (Kelchtermans, 1993; Kelchtermans y Ballet, 2002), las primeras ilusiones del trabajo educativo en relación con los aspectos reales del quehacer educativo (Le Maistre y Paré, 2010; Sabar, 2004), entre otros.

Estudiar la configuración identitaria de los docentes y su proceso de transformación es de gran importancia pues permite identificar lo que caracteriza a la persona en un contexto o función específica, al mismo tiempo que ayuda a reconocer e identificar diferentes ejes de análisis de la ruta formativa que construye el profesor del nivel medio superior al asumir su identidad docente durante su quehacer; además, constituye un parteaguas para conocer cómo intervienen dichos cambios en todos los ámbitos y esferas de la sociedad y el impacto que tienen en el proceso de construcción de identidad docente (Albores y Porras, 2016, p. 158).

De forma particular, la aproximación a la identidad del asesor de preparatoria abierta permitiría reconocer las características fundamentales de un grupo de actores educativos en desconocimiento; además, la información obtenida podría contribuir para la comprensión y entendimiento de las circunstancias por las que atraviesan los asesores, pues podría abrir directrices sobre cuál es su papel en el contexto particular de esta modalidad educativa, adquiriendo así indicios sobre sus motivaciones, problemáticas y concepciones.

## Objetivos

Con base en lo anterior, este estudio sostiene como *Objetivo general* el realizar una aproximación a la identidad del asesor de preparatoria abierta mediante la recuperación de los siguientes *objetivos particulares*:

- a) Abrir el debate sobre la configuración identitaria del asesor de preparatoria abierta.
- b) Describir los elementos inmersos en la configuración de la identidad del asesor de preparatoria abierta.
- c) Aportar una reflexión sobre la perspectiva que tiene el asesor de preparatoria abierta sobre sí mismo y el sentido que le da a su práctica.

La estrategia de trabajo comprende que los objetivos particulares complementen el alcance del objetivo general del estudio. La descripción e interpretación de las perspectivas sobre el asesor acerca de su ser y su quehacer sostienen una relación directa con el sentido y significado que le da a su práctica, lo cual posibilita una aproximación a las nociones de identidad del asesor de preparatoria abierta, mismas que pueden ser utilizadas para el desarrollo del discurso de este actor educativo.

## CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO

### La identidad como concepto histórico

Los primeros esbozos del concepto de *Identidad* se remontan a la filosofía clásica con pensadores como Parménides de Elea, quien, mediante sus reflexiones sobre el *ser*, dio pie al pensamiento de la existencia a través de la negación de la nada; dando así forma a las primeras líneas del pensamiento occidental (Pino, 1981). A pesar de no existir un escrito directo sobre este pensador, ya que lo recuperado parte de citas realizadas por pensadores posteriores como Platón y Aristóteles, ha sido posible reconstruir parte de su legado gracias al trabajo filológico, obteniendo y deduciendo pequeñas partes de lo que ahora se conoce como el *Poema de Parménides*, texto donde principalmente se reflexiona sobre el *ente* o de *lo que es* (Reale y Antiseri, 2007).

De acuerdo con Cornford (1933), es posible interpretar una reflexión sobre el *ser*, la cual podría considerarse como la primera reflexión en torno a la identidad. En el *Poema de Parménides*, el primer verso puede ser traducido mediante la siguiente idea: *lo que puede pensarse y el pensamiento de lo que es, son lo mismo*; a partir de la cual es posible sostener que, *el pensar y el ser guardan una relación de identidad*. Estas primeras reflexiones, de las que podría emerger el concepto sobre identidad, tienen como primigenia resolución el impulsar un sentido de igualdad, es decir, *el pensar y el ser* como igualdad.

En estos primeros esbozos filosóficos no existe un razonamiento centrado en el concepto de identidad, pero resulta importante señalar que el primer acercamiento de lo que pudiera ser el origen de este concepto es utilizado para establecer la relación de lo que implica pensar y ser; esto se manifestó a través de una relación de igualdad.

Siguiendo esta línea de pensamiento filosófico, aparece Aristóteles, pensador analítico de la filosofía clásica, quien ofrece un vasto trabajo sobre tratados en temas de lógica, metafísica, biología, física, retórica, estética, etc., dando pie a lo que hoy puede ser considerado como el inicio del análisis conceptual estructurado.

En su libro *Metafísica* (2003), capítulo noveno, Aristóteles expone una reflexión a partir de lo que se puede entender de conceptos como *lo mismo* y *lo diferente*, explicando que las determinaciones por las cuales algo puede mantener su unidad son gracias a los predicados, los cuales propician la distinción de los objetos.

Con Aristóteles se desarrolló un pensamiento en torno al *ser* como unidad de los predicados; si es idéntica la definición del *ser* por medio de los predicados a la unidad del *ser*, es posible decir que son *lo mismo*.

La concepción que se puede rescatar de Aristóteles sobre la identidad expresa una preocupación por desarrollar y definir la unidad del *ser* a un nivel discursivo, y es en este sentido de identidad, que la interpretación recae justamente en un tono predicativo. Algo es en cuanto que su predicado lo sostiene. Significativamente la aportación aristotélica pone al concepto identidad en el plano conceptual, al complementar el sentido de igualdad con el de unidad a un nivel discursivo.

El origen y desarrollo que propicia el desenvolvimiento del concepto identidad, hasta este momento de la historia de la humanidad, sólo aparece como subcategoría; es decir, la cuestión de la identidad nunca resultó ser por sí misma el punto central en el desarrollo de un pensar crítico, sino que se establece este concepto como apoyo discursivo para el razonamiento lógico en los problemas filosóficos, como lo serían la reflexión sobre la *Esencia*, el problema de los *Universales* y la elaboración de axiomas para el pensamiento *Lógico*. No existe de por medio un discurso que delimite el uso concreto del concepto identidad, y si bien, lo que se ha venido mencionando son interpretaciones a partir de las traducciones hechas; es la definición de identidad la que se presenta como un apoyo conceptual dentro del discurso de la historia.

Abriendo paso a la modernidad, John Locke, uno de los primeros pensadores que tiene como preocupación central en su filosofía el comprender el entendimiento humano bajo el preguntar de *¿cómo es que conocemos?*, realiza atribuciones importantes al concepto de identidad centrándose de forma particular en *¿cómo es que funciona?* La reflexión sobre cómo es que se genera la identidad en el pensamiento humano, se vuelve fundamental para el conocimiento de los objetos, de tal forma que estos puedan ser asequibles para el entendimiento.

La aportación que Locke hace sobre la explicación del funcionamiento del entendimiento humano, logra establecer un referente claro de cómo puede entenderse el concepto de identidad mediante su funcionamiento; es decir, cómo podemos entender la *identidad* dentro del funcionamiento de la mente humana. En el capítulo décimo de su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1974), Locke expone que la capacidad por la cual la mente puede llegar a hacer afirmaciones, se da gracias a la facultad *retentiva*, la cual se describe como la disposición de mantener ciertos conocimientos en la mente y avanzar hacia otros nuevos.

Pero ¿qué son los conocimientos? Para Locke, los conocimientos son aquellas ideas que se abstraen por medio de los sentidos del mundo material. La cuestión a discutir es que estos conocimientos sobre el mundo, no son el mundo tal cual; son pequeñas abstracciones inmateriales, ideas que los sujetos hacen sobre el mundo.

Estas abstracciones quedan débil o fuertemente impregnadas en el entendimiento. Es decir, puedo pensar en una flor puesto que la estoy mirando, y la distingo de todas las demás flores (o universal flor) ya que la tengo directamente discernida mediante la vista. Pero esta facultad no queda sólo hasta este punto, Locke se mueve a explicar que hay conocimientos que parten de la *memoria*, suponiendo una facultad de revivir de nuevo en nuestra mente aquellas ideas...que han desaparecido o han sido (Locke, 1974). En este sentido, la memoria funciona como un almacenamiento de ideas que la mente es capaz de revivir sin tenerlas presentes o a la vista.

En este caso, el discernimiento, referido como *contemplación*, no supone problema alguno, puesto que aquello que está a la vista es idéntico a la idea y se encuentra fresco en la mente. La problemática surge cuando el objeto deja de estar a la vista y lo único que tenemos para recobrarlo es la memoria, pero ¿cómo es que la memoria trae a la mente los objetos que ya no se tienen a la vista? Locke menciona que hay ideas que se impregnan de forma más fuerte, mientras que hay otras que se van perdiendo hasta quedar olvidadas; respuesta que no esclarece del todo la pregunta sobre el funcionamiento de la memoria, pero que sí permite establecernos algunas teorías sobre la forma en que funciona nuestro entendimiento.

Locke vuelve a abrir la puerta sobre cómo podría entenderse la igualdad y la unidad antes planteada por Aristóteles, al desarrollar una tesis, en la que ya no se habla

de dos objetos iguales o dos objetos con una misma unidad, sino en una facultad que permite establecer conceptos como la igualdad y la unidad.

El entendimiento por medio de la abstracción sustrae la idea del objeto en sí para dividirlo en un objeto material por un lado, y por el otro, la idea del objeto; es a esto a lo que se le podría entender por *igualdad*. La apreciación de Locke sobre esta facultad desarrollaría un debate profundo en la filosofía moderna, y para el caso de esta investigación, una interesante teoría de lo que puede entenderse por identidad.

Ahora bien, ¿cómo es que se consigue hablar de igualdad, puesto que uno es idea y el otro materia? Locke habla de imágenes o representaciones, pero ya Aristóteles había podido superar este problema añadiendo el concepto de unidad. Aristóteles había propuesto como punto de igualdad la predicación. Él menciona que cualquier objeto está compuesto de un conjunto de predicaciones, que vendrían siendo categorías que se establecen del objeto; por ejemplo, al hablar de Sócrates se predica hombre, mortal, griego, etc. La igualdad que mantiene tanto la idea de Sócrates como el sujeto Sócrates, se debe a la unidad que mantienen los diferentes grupos de categorías que se predicán tanto de la idea, como del sujeto, manteniéndose una relación de igualdad entre el sujeto y la idea por medio de la *unidad* en la predicación de los universales.

La diferencia existente entre el pensamiento filosófico clásico y el moderno, es que el segundo ha excluido el sentido absoluto de identidad como *esencia* por el de construcción; es decir, a nivel discursivo la predicación de diferentes categorías, universales, nombres, etc., son las que sostienen la unidad del ser discursivo que se iguala al ser empírico, el sujeto o el objeto del que se esté hablando. Para los clásicos, esto era una esencia inherente al objeto, mientras que para los modernos, se comprendía mediante la construcción que se daba a partir del conocimiento del mismo objeto.

El paso decisivo sobre el análisis del dualismo filosófico idea-materia, aparecería mediante un desarrollo más extenso sobre los problemas del conocimiento y el pensamiento volcado en el Yo. Las interrogantes donde el objeto de estudio no es el exterior sino el mismo sujeto, y principalmente el análisis en la forma de la comprensión del hombre, empujarían a pensadores como Locke a tratar de desarrollar teorías sobre el entendimiento humano, teniendo como noción central un discurso que podría decirse, parte de conceptos tan complejos como el de la identidad.

Para inicios del siglo XVIII aparecería David Hume, quien apoyado por el surgimiento de ciencias independientes, contribuiría a que el concepto de identidad se independizara y tomara forma por sí mismo.

Hume, al igual que Locke, tiene como preocupación el tratar de explicar el funcionamiento del pensamiento humano. En su obra principal *Investigación sobre el conocimiento humano* (1985) intenta explicar de qué forma funcionan nuestros razonamientos y qué fundamento tienen, cuestiones en las que supera a Locke.

En el texto de Hume encontramos nuevamente que la base de nuestros conocimientos son las abstracciones del mundo material. La evolución en la ideología de Hume logra alcanzar una reflexión sobre la capacidad del *pensamiento* al plantear que éste puede *mantenerse* sobre sí mismo.

Hume menciona que “todos nuestros razonamientos acerca de cuestiones de hecho parecen fundarse en la relación causa-efecto” (1985, p. 49), comprendiendo como las *cuestiones de hecho*, a todo aquello que sucede en el mundo material. Deduciendo así que nuestros pensamientos no son más que el reflejo de lo que ocurre en el mundo material. Tanto en la obra de Locke como en la de Hume, las ideas reflejan el mundo empírico; manifestación en la que ambos pensadores, están de acuerdo.

Pero las reflexiones del pensamiento de Hume ahora alcanzarían a constituir a la identidad dentro de un plano totalmente diferente a lo que otros pensadores habían considerado ya, pues se desarrollaría una inclinación del concepto hacía el campo psicológico, debido a que ahora se propone la continuidad del pensamiento sobre el sujeto.

Hume consideraría que la identidad, más allá de ser un concepto, representaba la persistencia del sujeto en el tiempo y la consistencia de las acciones, pensamientos y experiencias del mismo en el devenir temporal. La teoría extraída de Locke sobre la memoria adquiriría ahora una consistencia en cuanto a continuidad psicológica a través de las reflexiones de Hume.

La identidad no se queda como un dato impregnado en la memoria sobre la idea y el objeto, sino que la memoria se vuelve en sí un registro continuo que establece la unidad del sujeto a través del tiempo y el espacio. A partir de estos aportes es que se

inicia una exploración en el campo de lo psicológico, estipulando que la identidad es un tipo de mecanismo psicológico para que el sujeto mantenga estabilidad y continuidad en el tiempo.

El problema sobre la identidad como esencia, que inicia en la filosofía clásica, no alcanza una resolución total y se llega a posicionar como reflexión válida por su carácter histórico y originario, impulsando las primeras pesquisas de conceptos altamente problemáticos. La época medieval respeta estos conceptos y los considera como verdad única. La modernidad, por el contrario, se vuelca a la relatividad y escepticismo planteando discusiones epistemológicas, donde la persistencia de las *impresiones* en los conceptos de relación, contigüidad y causalidad de las ideas, desarrollaría nuevamente la apertura y discusión en torno al concepto de identidad no sólo de los objetos, sino ahora en los sujetos mismos que se vuelven los objetos de investigación de las reflexiones en torno al *ser*.

A finales del siglo XIX es innegable la independencia que adquieren ciertas disciplinas; ciencias como la Psicología y la Sociología comienzan a establecer sus propios referentes, cuestión que a su vez introduce nuevas concepciones sobre la identidad.

En el caso concreto de la Psicología, Erik Erikson aportaría una reflexión interesante del concepto identidad. En su obra *Childhood and society* (1950), explicaría que la existencia de procesos fundamentales como el lenguaje, los pensamientos y la forma en como interactuamos, considerados como elementos centrales en la dirección de la conducta del sujeto, mantienen una relación estrecha con las relaciones interpersonales realizadas por el sujeto dentro de los primeros años en sociedad.

Su teoría del desarrollo se fundamenta en la descripción de ocho etapas epigenéticas, sosteniendo que nunca hay una personalidad estática y por el contrario, lo que se da es una personalidad en desarrollo. Las etapas de este desarrollo constituyen el calendario del Yo y reflejan la estructura de las instituciones sociales (Maier, 1979); de tal modo que se incluye el factor social en el desarrollo del sujeto. A diferencia de otras teorías sobre el desarrollo psicológico, Erikson se distinguiría por tomar en cuenta tres factores dentro de la constitución del Yo: biológico, psicológico y social.

Cada fase descrita por Erikson concibe una crisis; esta crisis demanda ser resuelta de forma positiva con el fin de desarrollar en el sujeto un cambio o superación de las fases; desde el punto de vista personal, cada superación establece el alcance óptimo entre el desarrollo desde la niñez hasta la adultez. En el ámbito social, esto se vuelve más complejo puesto que la superación de las fases no implica un desarrollo, sino una especie de comprensión compleja a partir de las construcciones sociales; “la formación de la identidad es ahora no sólo un problema vinculado con el desarrollo, sino también una cuestión social” (Maier, 1979, p. 66).

La fase que tendrá como elemento clave el concepto de identidad aparece, de acuerdo con Erikson, como un momento entre la niñez y la vida adulta. Este punto implicaría que el desarrollo de esta fase funge de forma crucial en el sujeto. El Yo tiene como objeto de superación una definición crucial entre la síntesis gradual de su pasado y de lo que implicará su futuro; la lucha interna por decisiones recaerá en una incisión social que el sujeto tenga, lo cual conduciría a la generación de una actitud integradora dentro de un grupo o por el contrario, una distanciamiento de éste.

Erikson explica que aquel grupo por el cual el individuo se siente identificado, se vuelve un apoyo esencial y una fuente de valores. La identidad se vuelve un concepto central puesto que reaparece como clave determinante en la búsqueda social por un estatus junto a pares, por la integración definitiva de valores, creencias, ideologías, etc.

A partir del siglo XX, dado el avance de la tecnología y los emergentes problemas sociales, surge una preocupación por la comprensión de los procesos subjetivos de contextualización y los emergentes fenómenos de migración y discriminación. El estudio de la identidad se vuelve de pronto un punto clave en la comprensión del acontecer histórico-social.

Desde una perspectiva sociológica, la identidad comienza a ser definida mediante nuevos parámetros, centrandose atención en la construcción de significados “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997, p. 6), con lo cual, se introduce una nueva concepción, distanciamiento de las cavilaciones que venían dándose en los siglos pasados.

Pierre-Félix Bourdieu, quien es uno de los pensadores más destacados de la sociología contemporánea, plantea su pensamiento directamente en el estudio social y esto lo realiza apoyado de un concepto que pudiera dar luz a la introducción de la identidad dentro del estudio sociológico, el *habitus*.

Este planteamiento que Bourdieu (2008) retoma, parte de una conjunción entre el concepto aristotélico *hexis* y el *ethos* hegeliano, y tiene como propósito explicar el por qué las personas se comportan de forma parecida cuando comparten una cierta posición social. Este *habitus* es utilizado por Bourdieu a través de lo que él llama *función estructuradora*, con el fin de entender sobre los procesos de diferenciación en cuanto a condiciones y necesidades de clase, dando paso a las prácticas culturalmente asumidas como propias respecto de las que no.

A diferencia de la sociología tradicional, la cual buscaba establecerse en la objetividad metodológica, Bourdieu intenta construir una sociología de reflexión práctica, aceptando incluso las nociones más comunes del pensamiento, basado en la idea de que muchas de las veces, el conocimiento mismo es el obstáculo que nos impide aprender.

El concepto *habitus* se vuelve un término clave puesto que ayuda a superar los dualismos conceptuales, como lo son: sujeto/objeto, interno/externo, material/espiritual, además de otros. En este caso surge una atención especial, ya que “hablar de *habitus* es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social, colectivo” (Bourdieu, 2008, p. 174). Como enfoque de análisis, esto posibilita una apertura del tema de forma más amplia, permitiendo hacer que los límites de una investigación sobre el individuo recurran y afecten a nivel social; a fin de cuentas, el átomo por el cual se compone la sociedad resulta ser irremediamente el individuo.

Para Bourdieu, el concepto de identidad adquiere un carácter predominantemente social, no sólo por las implicaciones metodológicas y el enfoque que éste sostiene, sino porque se visualiza bajo una construcción social de percepción. La identidad se constituye mediante la percepción, cuestión que burdamente se había pasado por alto y hasta cierto punto de forma automática.

Bourdieu considera que la identidad se da necesariamente en la percepción de los otros; la construcción de la identidad es ser percibido fundamentalmente en virtud del

reconocimiento de los demás, donde se halla en juego la imposición de categorías de percepciones (2008). Si no existe tal reconocimiento, es imposible hablar de identidad, de tal modo que la identidad participa así socialmente como una facultad que permite reconocer.

Las representaciones mentales de un sujeto no dan así la autoridad que pudiera constituir la identidad del individuo; para Bourdieu, la identidad se vuelve un reconocimiento social y como tal, es este reconocimiento el que confiere la identidad.

Esta implicación provoca entrar en un conflicto existencial; pensar en el no reconocimiento es hablar de falta de identidad, lo cual a su vez, implica una inexistencia. Tal vez esto sea en el plano discursivo, pero dado que el reconocimiento parte de los otros, concebir la identidad ya no se vuelve algo individual, sino social.

Si con Bourdieu la *identidad* logra ampliarse al reconocimiento social, hay otros sociólogos que no pierden de vista al plano individual. Francois Dubet busca esta reivindicación recuperando autores como Weber y Durkheim. Dubet, en su texto *De la sociología de la Identidad a la sociología del sujeto* (1989) vuelve a formular una interrogante básica: ¿cuál es el sentido de la identidad?

Partiendo de una preocupación por el uso del concepto identidad, Dubet plantea la interrogante por la funcionalidad de la identidad, explicando que su uso suele ser tan múltiple, y hay tantas aplicaciones, que se destruye a sí mismo, generando una gran discusión a su alrededor. El problema que se visualiza es que dicho concepto, al haber intentado plantearse en diferentes áreas, tiene diversas aplicaciones, con lo que llega a perder su centro como tema y herramienta conceptual.

Atendiendo a esta problemática, se logra considerar que la forma de retomar el concepto no puede ser otra más que el de sus inicios en el ámbito psicológico. Dubet, siguiendo a Parsons, concibe que “la identidad constituida por la internalización de normas y símbolos es el elemento estable de la personalidad” (1989, p. 521); en un sentido simple, se piensa como la interiorización de roles y de estatus, ya sean impuestos o adquiridos, a los cuales se somete la personalidad.

La identidad así se vuelve un punto medio entre la teoría social y la teoría de la personalidad, lo cual refleja como carácter principal la oportunidad de establecer un

puente discursivo entre la psicología y la sociología, reflejo de la inseparabilidad de lo personal y lo colectivo, como bien ya se había comentado con Bourdieu.

Considerando lo anterior, Dubet, bajo la influencia de Durkheim y los funcionalistas, termina por inscribirse en una idea de identidad como la imagen que se tiene de un actor, construido a partir de la socialización e internalización del sistema, donde lo destacable es que de nueva cuenta, existe o se da un retorno al individuo. La identidad no es una pérdida del sujeto en la sociedad, sino la autorepresentación e integración del sistema en el individuo.

En este sentido, la identidad aparece como *integración*; decrece la importancia del medio social y aumenta el quehacer de la persona. La identidad en el medio social sólo se vuelve reconocible en la acción del individuo, donde finalmente encontramos la propuesta de Dubet: la identidad pensada como un objeto carece de sentido, y si participa por medio de la referencia simbólica, es porque ésta se encuentra dada en la acción; la identidad se vuelve más una acción que una naturaleza.

Continuando con el planteamiento de Dubet, existe una dimensión de la identidad que resulta ser de suma importancia para la presente investigación, la identidad como compromiso. Al parecer, al hablar de dicha dimensión, Dubet se aleja un poco de sus contemporáneos y explica que muchas de las veces, esta dimensión no es considerada por ser calificada como demasiado abstracta, pero afirma que a pesar de esto, es posible de detectar.

Recuperando la noción sartriana de *compromiso*, muy cercana a la de *vocación*, Dubet considera que hay un momento crucial en la identidad del individuo donde la conciencia colectiva y la conciencia individual se funden para dar paso a una ética de la convicción. Ya sea a través de convicciones, compromisos, principios, etc., el individuo asume una acción racional en relación a ciertos valores, y dice, esto pasa “cuando los actores van más allá de sus intereses y se sacrifican más por los principios que por los beneficios” (1989, p. 531). Para argumentar esta dimensión de la identidad, Dubet recurre a la cotidianidad, mencionando que “no hay que considerar este nivel de la identidad como exclusivo del *heroísmo* de la historia, sino como una dimensión presente pero escondida y latente en la banalidad de las conductas humanas” (1989, p. 532).

Por tanto, desde las reflexiones planteadas por Dubet, se integran concepciones de moralidad y valoración subjetiva, extendiendo el concepto de identidad a nuevos planos de reflexión como lo serían la percepción, la autoestima y la responsabilidad.

Con la intención de recuperar las características principales de la evolución del concepto de identidad, se ha expuesto una exploración histórica que lejos de ser exhaustiva, demuestra algunas de las principales nociones que componen y permiten entender la aplicación del concepto dentro de la presente investigación; bajo una óptica cronológica, se intenta rescatar la marcha del término desde sus orígenes en la Filosofía hasta su aplicación en la Sociología. ¿Por qué? A manera de argumento se intenta considerar que, al igual que su desenvolvimiento, su aplicación ahora en este estudio, pretende llegar a imponerse dentro de un enfoque reflexivo, sin llegar a dejar de lado el carácter y la preponderancia del factor psicológico en lo social.

¿Por qué es importante el concepto de identidad desde la Filosofía? El primer momento que se recupera sobre este concepto es a partir de la filosofía clásica, con lo cual se busca discutir su origen como concepción formal y abstracta del pensamiento. La discusión presentada pretende percibir la separación lógico-ontológica de lo que implica el concepto identidad, donde resulta importante comenzar a distinguir que el uso que se le pretende dar al concepto es inseparable en su relación metafísica y física, pero para las necesidades del trabajo, queda superada esta discusión al mantenerse en el plano discursivo, haciendo del lenguaje una prioridad como herramienta en la interpretación y comprensión de la identidad. Si bien no es posible encajonar a la identidad dentro del ámbito espiritual o material por separado y de forma completa, la comprensión de lo que es la identidad, no absorbe esta problemática, sino que le permite conciliar un concepto más amplio e integrado, lo cual lleva a pensar acerca del lenguaje como la única forma de conciliar estos dos polos.

¿Por qué es importante la identidad desde la Psicología? La identidad desde la psicología, ha reflejado no sólo su seguimiento en la historia del pensamiento, sino en su nueva inserción en el ámbito de la Psicología, el cual ya se ha caracterizado por un desprendimiento del plano conceptual, pero ahora buscando su introducción en el plano de lo empírico y sobre todo de la *identificación*, es decir, la búsqueda de indicadores de lo que es la identidad, siendo ésta el fenómeno que se estudia en el sujeto. La identidad se

vuelve sobre el objeto de estudio, quien en este caso es el sujeto, determinando así una frenética búsqueda por las delimitaciones que caracterizan o conforman la identidad de los sujetos.

¿Por qué es importante la identidad desde la Sociología? Finalmente, la última reflexión conceptual pretende descender al concepto de identidad al ámbito empírico-social, explicando su aplicación como herramienta conceptual de análisis dentro de las ciencias sociales.

A manera de cierre de este apartado, habría que aclarar que el recuento histórico del concepto identidad que aquí se ha desarrollado, no ha tenido por intención el ser un recuento absoluto de su evolución. No obstante, esta revisión sí se ha inclinado en recuperar algunos elementos clave de los planteamientos más célebres dentro del pensamiento humano, dando luz sobre las nociones básicas de lo que se estará comprendiendo por identidad durante la presente investigación.

### **La identidad como teoría de análisis**

El tema identitario se ha constituido como uno de los planteamientos más recurrentes dentro de las ciencias sociales, esto a pesar de que todavía resulta imposible el hablar de una madurez teórica (Jenkins, 2004). Para algunos, el proyecto identitario resulta ser aún una teoría inscrita en las necesidades de la modernidad, producida por un esfuerzo reflexivo de grandes dimensiones, y que responde todavía a un influjo vanguardista del cual se han colgado una gran cantidad de estudiosos, sin que por ello implique su consolidación dentro de los campos de conocimiento (Berzonsky, 1997).

De acuerdo con esta última idea, es posible distinguir varias propuestas teóricas acerca de la misma. Entre las más divulgadas encontramos aquellas que establecen a la identidad como el inherente fruto de la voluntad del sujeto (Giddens, 2006), como un proceso de interpelación entre las diferentes posiciones de los sujetos frente a la realidad (Butler, 2004; Grinberg y Grinberg, 1980), o como resultado inevitable de las experiencias de la vida cotidiana (Castells, 2010). Y aunque no existe una oposición entre las mismas, es decir, no buscan refutarse, valdría la pena mencionar que en igual forma no hay una posición conciliadora.

En tensión con estas posturas, resulta ser casi imposible el trabajar con el concepto identidad sin que esto implique tener que llevar de la mano otras nociones como cultura (Giménez, 2004), imaginario psicológico (De la Torre y Tejeda, 2007), autorregulación (Berzonsky, 1997), transición (Coté, 2002), entre otras. Con esto es necesario admitir que, sin una cuidadosa comprensión de lo que implica el constructo identidad, el aglutinamiento teórico resulta ser ensorecedor.

Siguiendo esta idea, es posible aceptar que por identidad podemos entender “quiénes somos y quiénes son los demás, y recíprocamente, la comprensión que los otros tienen de sí y de los demás, incluidos nosotros.” (Vera y Valenzuela, 2012, p. 273). Desde esta perspectiva se ha de admitir que identidad es comprensión y reflexión sobre quiénes somos en el más amplio sentido de la palabra, ya sea que la intención fuera discutir el tema identitario, como comportamiento individual, o colectivo.

Una vez que se da por admitida esta definición, la mejor forma de proseguir en el análisis teórico sería indicando qué sentido tiene, de tal forma que se pueda ilustrar de mejor manera hacia dónde se dirige este estudio. De acuerdo con Bruebake y Cooper (2001), en las Ciencias sociales el término identidad, en relación al sentido que éste pueda tener, consigue ser dividido en dos grandes grupos: un sentido fuerte y un sentido débil.

La concepción del sentido fuerte de la identidad se maneja como un término más asociado a estudios relacionados con el género, la raza, la etnia y el nacionalismo, y puede ser relacionado también con los trabajos de sociología de la primera mitad del siglo XX; no obstante, sigue existiendo una gran corriente de este tipo de estudios en la actualidad. El término fuerte, más que distinguir una época de estudios, enfatiza la esencialidad de la concepción identitaria, lo cual implicaría, que la identidad es algo que el sujeto posee o tiene, sin la explícita búsqueda o reclamo de algún tipo de diferenciación.

La otra concepción, el sentido débil de la identidad promulga por una crítica del sentido filosófico tradicional. El uso de esta acepción se inclina hacia proyectos de la acción y de procesos, haciendo de la identidad un rasgo contingente que se puede adquirir, perder, apropiar, desarrollar, etc., y bajo este sentido es que han surgido propuestas conceptuales como colectividad, contingencia, construcción, etc. En última

instancia, para especificar este sentido, se podría hacer relación directa al desarrollo de la teoría de la acción, y de conceptos como identificación y categorización.

Habría que agregar que dentro de este contexto, sentido débil, surgen los planteamientos sobre reflexividad, subjetividad y auto-comprensión, impulsando una nueva forma de comprender los estudios sobre identidad, tanto en la dimensión epistémica como en la afectiva.

Una forma clara de entender esta diferenciación, podría ser el especificar el origen de la identidad. Mientras que en el sentido fuerte es posible hablar de una esencialidad, el sentido débil se apoya de constructos agregados al sujeto. Al mismo tiempo, es necesario puntualizar que esto no implica una determinación de los campos de estudio, por lo cual, no se restringe a que el estudio identitario de la raza, religión, etnicidad, etc., adquiera la obligación de ser abordado sólo desde un sentido, ya que la aproximación en última instancia depende del autor, la teoría o el objetivo del estudio.

Además de esta distinción, sería necesario abordar que a nivel académico el discurso sobre identidad, no sólo era planteado en dos sentidos. En la última mitad del siglo XX, House (1977) realiza una destacada exposición sobre las orientaciones del campo de conocimiento referente a la identidad hasta ese momento.

La primera de ellas es la Psicología Social, planteamiento inclinado fuertemente a la experimentación psicológica de laboratorios, donde principalmente se abordaba la relación de los estímulos sociales con las respuestas para establecer un discurso sobre la identidad de los sujetos; esta formulación atendía con alta precisión al referente individual o la personalidad, involucrando conceptos como lo intrapsíquico y la psicología evolutiva y del desarrollo. Las investigaciones en este campo buscarían entender la forma en que los individuos y la realidad permiten el desarrollo de la socialización, y la conformación de una identidad, todavía manifestada a través del Yo. Es decir, el individuo se daría como resultado de la temporalidad y espacialidad en conjunción con los aspectos ambientales a través de la construcción reflexiva de sí mismo. Este tipo de teorías, centradas en la personalidad, recuperarían conceptos como el Yo, la *Psiqué* y el *Sí mismo*, haciendo de ella una escuela más inclinada a la postura de una identidad personal.

De forma irónica, la segunda orientación centrada en el interaccionismo simbólico, se establece y remonta a décadas anteriores a la Psicología Social, para aparentemente resurgir por medio de una renovada lectura y análisis de la Escuela de Chicago, así como del pensamiento de autores como George Mead, Charles Cooley y Herbert Blumer. Esta orientación se caracteriza por presentar un estudio observacionista de carácter naturalista (Javaloy, 1993). Los planteamientos que fundamentaron esta corriente se cimentaron en patrones de comportamiento concretos y descripciones específicas de los diferentes campos de actuación de los individuos: trabajo, hogar, escuela, etc. La intención o el fin analítico que se impulsaba sostenía una estrategia de representaciones del individuo dentro de sus ambientes de desenvolvimiento, y dada esta situación, se etiquetó como análisis micro-social por su enfoque entre lo individual y las áreas de desenvolvimiento colectivo, asentando así los primeros pasos de la identidad colectiva.

Esta escuela resulta ser de especial atención en relación con el trabajo que se desarrolla, pues asume que la identidad personal no se limita a las meras experiencias individuales, sino que obtiene gran parte de su influencia por las interacciones y el conjunto de roles o funciones que desempeña en lo colectivo, lo cual implicaría un conjunto de significados independientes pero a la vez valiosos; “los individuos construyen un ajuste entre las prescripciones sociales y la singularidad e idiosincrasia de su biografía” (Coté y Levine, 2002, p 8). El discurso identitario que cobijaría esta corriente argumenta que en la formación de la identidad, la socialización se debería atender como un determinante central durante la construcción de lo psicológico.

Finalmente, la última orientación académica en el análisis de la identidad examina lo que se llamaría la Escuela de Iowa, dicha corriente se abocaría al estudio de fenómenos macro-sociales, la cual contemplaría el estudio de sujetos como organizaciones y sociedades mediante una metodología cuantitativa. Este análisis a nivel socio-cultural, se centra en comprender la conformación de las estructuras normativas de la sociedad, con lo cual la identidad sería entendida como el conjunto de características que dan forma a una particular constitución de lo social.

Estas corrientes disciplinarias, han manifestado una fuerte coyuntura de los aspectos psicológicos y sociológicos para el estudio de la identidad. Sin embargo, siguen teniendo grandes dificultades como posicionamiento teórico, pues su exploración es

dispersa y se autodefine a cada instante con la justificación de exigencias internas generando problemas de compatibilidad y contrastación con otros estudios. Esto ha derivado una constante disparidad de los conceptos, las posiciones epistémicas y la lógica metodológica; incrementando el difícil y problemático esfuerzo por establecer un paradigma sobre la identidad (Schwartz, 2007).

Esto ha dado como resultado, que la presente investigación se ha de posicionar dentro de uno de los planteamientos más integradores de la época contemporánea, el paradigma de la identidad social.

Si bien este posicionamiento, respecto al uso del paradigma de identidad social, también confluye entre un mar de interpretaciones, se considera que su centro como teoría acoge la identidad como apropiación y pertenencia grupal, que sitúa un claro abordaje de la categoría *nosotros* como eje de estudio, lo cual pondera su uso por encima de otras propuestas.

Entrando de lleno en la teoría de Tajfel y Turner, la identidad social se define como “aquella parte del auto-concepto de un individuo que deriva del conocimiento de su pertenencia a un grupo social junto con el significado valorativo y emocional asociado a dicha pertenencia” (1989, p. 249). Esta definición denota que la concepción de la identidad se cimentará bajo la autodefinición del propio individuo dentro del contexto social, de modo que hablamos enteramente de una teoría inscrita en el discurso de los individuos. Si bien su soporte se da a través de enfoques psicologistas, como el comportamiento colectivo y la conducta grupal, resulta como fin último el intentar explicar un fenómeno de carácter social.

Este posicionamiento presta cuidado a un intento por comprender fenómenos sociales de índole político, económico y organizacional, por medio de una superación entre lo individual y lo social, a través del discurso. Con esto se intenta justificar la negación de categorías rigurosas, no porque éstas sean inútiles, sino porque lo que se intenta descubrir son sus derivaciones en las determinantes históricas, culturales, políticas, etc., desde la conducta.

Esto ha ocasionado que la teoría de la identidad social se conciba como un modelo flexible en comparación con otros. Cuestión altamente útil para esta

investigación, pues da oportunidad a la introducción de nuevos contextos, lo cual permite pensar en un colectivo o grupo desde las suposiciones más básicas: “dos o más individuos que comparten una común identificación social de ellos mismos... que se perciben a sí mismos como miembros de una categoría social” (Tajfel, 1984, p. 15).

Esta medida tan amplia ha de permitir que el sujeto, desde su individualidad, sea percibido en su dimensión social. Turner (1990) menciona que esto habría que darlo por hecho debido a que los intereses de los sujetos responden de forma natural a la cohesión grupal, la cooperación y otras estructuras grupales que entablan la condición social del hombre. En todo caso, es imposible no aceptarlo, ya que desde la filosofía clásica, esta noción de hombre, o en la filosofía moderna con Rousseau y Hobbes, resulta evidente.

La teoría impulsada por Tajfel establece que las personas se identifican de forma positiva con ciertos grupos, por lo que asimilan valores, objetivos, principios, etc. En respuesta a esta integración, los grupos sociales proporcionan un cobijo de identidad tanto cultural como social, el cual propicia el desarrollo de una autoestima, un status y un reconocimiento compartido entre pares. Esta idea dará parte al carácter central que se da en la composición de los grupos sociales (Scandroglio, Martínez y Sebastián, 2008):

- **Categorización.** Un elemento importante para la identificación dentro de un grupo social es el clasificarse a sí mismo y a los demás, de forma que todo individuo se pueda comprender dentro o fuera de cierto colectivo social.
- **Identificación.** La asociación con el grupo se dará de forma positiva, sosteniendo así, una autoafirmación de su individualidad a través de la grupal.
- **Comparación.** Dentro de la integración a los diferentes grupos se da una calificación sobre el propio colectivo y la conveniencia de estar o no en él.

Tajfel junto con Turner (1982) retomarían estos conceptos, señalando que la conformación que se da en los diferentes grupos sociales se configura por diferentes formas, dando paso a la conformación de una base teórica que intenta responder las interrogantes sobre las relaciones sociales entre la integración y la exclusión de los diferentes grupos; esto desde la perspectiva del individuo con vistas a lo social.

Tomando en cuenta las nociones expuestas, se puede asumir que el bagaje teórico para el análisis sobre la identidad sostiene diferentes vías, donde particularmente se puede decir que ninguna de ellas es errónea. La teoría inscrita en el análisis identitario se puede plantear desde diferentes niveles, sentidos y enfoques, mientras que la justificación a la cual recurre será el fundamento en la apropiación teórica.

La inclinación por la propuesta de Tajfel residiría en la flexibilidad del constructo que se da entre lo social y lo individual, atendiendo a la necesidad de preceptos simples, dado que no se busca calificar el nivel de identidad del individuo respecto al colectivo, sino obtener información de cómo se está configurando dicha identidad a partir de los elementos presentes en él y que a su vez son representaciones del grupo. Este posicionamiento podría ser considerado como intermedio, en tanto que no se centra en el individuo ni en el grupo de forma independiente.

Partiendo de esta coyuntura, el individuo se visualiza como representación del colectivo, dando lugar a que sus concepciones, ideas, problemáticas, etc., sean elementos y rasgos del mismo colectivo. Es decir, la apropiación identitaria de un individuo comprende factores a considerar en el grupo, aunque esto no implique una generalización de los mismos, por tanto, la exploración de concepciones sobre la identidad no busca la aplicación de generalización, pero sí de presunción.

### **Referentes para el estudio de la identidad**

Establecer un punto de origen de la función docente resulta ser algo casi imposible, pues se reconoce que desde los albores de la humanidad, las sociedades primitivas más antiguas ya contaban con ciertas figuras educadoras que se encargaban de transmitir una serie de conocimientos con la finalidad de dar consecución a la estructura social (Bowen, 1976; Gutiérrez, 1972).

La figura docente se ha desenvuelto de acuerdo a las necesidades del espacio y tiempo donde se han ubicado, haciendo de su función educativa una actividad cada vez más especializada. A pesar de esto, todavía es posible identificar relaciones entre las diferentes prácticas y los actores educativos, teniendo cada uno de ellos la capacidad de ejercer y delimitar con precisión su quehacer.

Estos vínculos resultan ser aspectos limítrofes que, más allá de establecer una separación irreconciliable, marcan pautas para el reconocimiento mutuo. La capacidad de reflexionar la identidad del asesor de preparatoria abierta, parte de comprender no sólo su particularidad, sino la relación que sostiene con sus semejantes y su médula educativa. Si bien el asesor se debe a su contexto y particularidad, sigue manteniendo una conexión directa con su raíz educativa, a partir de la cual fluyen diferentes vertientes en las que este actor se ha podido desenvolver.

Haciendo una remembranza del estudio identitario dentro del campo educativo, nos situamos en el crítico escenario de que esta veta de conocimiento tiene menos de 40 años, donde términos como *identidad* y *crisis identitaria* apenas comienzan a ser utilizados, ya sea a propósito de los profesores, como de otros actores educativos.

Esta progresiva extensión del tema identitario en los ámbitos de la educación, no ha sido fácil, en gran parte debido a que los temas relacionados con el abordaje de la identidad parecían recaer como problemáticas o circunstancias externas al quehacer educativo (Lopes, 2007). Antiguamente, el debatir una problemática educativa se ceñía a considerar asuntos estrictamente ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje, dejando de lado cuestiones como lo laboral, la satisfacción profesional, y las condiciones anímica, psíquica y moral de los individuos, ya que esto se veía separado de su función como educadores.

Esta renovada incursión de lo que implica el contexto educativo, ha abierto nuevas posibilidades de comprensión sobre lo que representa ser maestro, pero descubriendo una nueva forma de abordar los problemas en la educación (Martínez, 2015; Suárez, 2007; Suárez, Ochoa y Dávila, 2003a, 2003b).

Algunos trabajos en el ámbito educativo, como el estudio de Bolívar, Gallego, León y Pérez (2005) sobre la identidad de los Profesores de Educación secundaria en España, se describe a este actor mediante una configuración híbrida de sus funciones, pues aceptando el peso de la carga académica y responsabilidad ética de la institución, ha sabido desempeñar un conjunto de retos dentro de la esfera organizativa y profesional, que no es la propia de su perfil.

Otras autoras que rescatan el estudio de un actor cercano al asesor de preparatoria abierta es Navia y Villareal, quienes presentan como sujeto de estudio, un actor abocado a la asesoría del maestro. Tomando a los Asesores Técnicos Pedagógicos, se exploran las facetas de lo que comprende el asesorar como forma de acompañamiento (2013).

Sin embargo, habría que admitir que las investigaciones vinculadas a este tipo de sujetos son todavía relativamente pocas; por lo general, el desarrollo más amplio dentro del tema identitario se inclina por el estudio de sujetos que reúnen ciertas características particulares como el ser profesores, maestros con reconocida carrera académica, perfiles profesionales históricos, etc. (Luna y De Mesa, 2007; Martín-Gutiérrez, Conde-Jiménez y Mayor-Ruiz, 2014; Navia y Villarreal, 2013). Esto pareciera, que de forma no intencional manifiesta una constante, reservando el estudio de la identidad en sujetos o actores que *a priori* están consolidados en su ámbito, o al menos que se enrolan dentro de una marcada tradición educativa.

Tomando esto en cuenta, al visualizar el papel bajo el que se percibe al asesor de preparatoria abierta, no resulta ser de gran sorpresa el hecho de que no existan trabajos o estudio suficientes, ya no sobre identidad, sino sobre el contexto, el quehacer o el planteamiento pedagógico del asesor.

Si bien su situación normativa lo asocia con el campo de la educación, es en otros contextos como el financiero y el empresarial donde se reconoce mayor notoriedad. No obstante, se pueden rescatar nociones vagas de su quehacer en el contexto educativo, al ser postulado como una figura que media entre el acompañamiento y la formación (Navia y Villareal, 2013).

Por otro lado, Romero (1996) menciona que la figura del asesor se ha conformado como una práctica externa a las instituciones, constituyéndose como apoyo al profesorado, donde la relación directa se da con el profesor mas no con el alumnado.

Navia y Villareal al presentar los resultados respecto a su investigación, concluyen que, respecto a la figura del *asesor de preescolar*, no parecen existir normas o reglas claras y estables acerca de la profesión del asesor, sobre los principios que rigen la profesión, ni de las acciones que se esperan deben realizar al asesorar o acompañar

(2013), lo cual, nos lleva a preguntar por la situación normativa como parte vital de la comprensión del asesor.

La figura del asesor está marcada por profundas ambigüedades tanto en la conceptualización de la asesoría, como en los acuerdos y políticas de corte administrativo y laboral que permiten el ejercicio de la asesoría, existiendo por ello conflictos en la configuración de la identidad profesional de los asesores (Navia y Villareal, 2013, p. 305).

Otra cuestión clave en el trabajo de Navia y Villareal (2013) es la inclusión que se hace sobre la figura del asesor dentro de las discusiones en torno a si es posible tomar a este actor en el análisis de identidades profesionales. El análisis del carácter que se rescata a través de rasgos identitarios que configuran el Yo-nosotros, se localiza en el área de las actividades de trabajo remunerado, abarcando a los individuos que buscan formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito de trabajo y del empleo.

A partir del estudio de Navia y Villareal, es posible identificar que los asesores tienden a no ser reconocidos mediante una identidad profesional; en su defecto, a veces se conciben como supervisores (2013), comprendiendo que no existe una preocupación por reconocer su lugar dentro del campo educativo, propiciando una tendencia a la pérdida generalizada de su reconocimiento, así como de su quehacer.

Tomando esto en cuenta, no queda más que aceptar que son mínimos los referentes identitarios del asesor de preparatoria abierta, sin embargo no todo está perdido. En los pocos estudios sobre identidad, es posible visualizar una particular forma de acercamiento que cada vez toma mayor aceptación.

### **El papel de la narrativa en el desarrollo del estudio sobre la identidad**

Adentrarse a la vida de los sujetos supone una creatividad y fineza en la aprehensión de la información, cuestión que ha sido cada vez más aceptada a través de elementos narrativos, pauta de trabajo que se ha constituido como un hito en la investigación sobre identidades.

En años recientes ha surgido, como planteamiento casi general, que los trabajos sobre identidad sean desarrollados principalmente dentro de la recuperación narrativa. Siendo especialmente en las Ciencias Sociales donde ha empezado a ganar terreno, dado que conjunta grandes aspectos tanto teóricos como interpretativos de la vida cotidiana, buscando no sólo la impronta de una reconstrucción explicativa, sino la del sentido y el significado de la vida misma. La narración ha podido, en palabras de Sparkes y Devis, dar paso a la “condición ontológica de la vida social y, a la vez, un método o forma de conocimiento” (2007, p. 50). Este especial interés se ha debido a la adecuación única que logra el lenguaje sobre el discurso del entendimiento de la existencia del hombre. La descripción narrativa permite exhibir la actividad humana llena de propósito y significado, dando paso a la comprensión de su existir en el mundo.

Los primeros indicios de la narración dentro del ámbito de la investigación cualitativa surgen de las primeras clasificaciones de datos en las ciencias, asumiendo tres grandes categorías: respuestas cortas, números y narraciones.

En este sentido, la narración daría cuenta de toda aquella información transcrita que fuera más extensa a un nombre o frase, suponiendo que el objeto principal para considerar esta información sería no perder el sentido contextual que requiriera mantener el dato recuperado de forma independiente.

La narración se origina como respuesta a un problema, y en la simplicidad de su primer uso es donde se vuelca su justificación, no buscando una validez en el mundo exterior, sino por sí misma, siendo un producto capaz de constituirse en su propio sentido y significado.

En el desarrollo y diversificación de lo que implica y constituye, la narración ha retomado diferentes cambios; para Josselson la investigación narrativa estriba en preservar la complejidad de lo que significa ser humano, localizándose en la comprensión de los fenómenos sociales, la historia y el tiempo, evitando la objetivación de las personas que se estudian (2006). La posibilidad de un texto significativo por sí mismo continúa, pero aparecen en agregado nuevas posibilidades sobre su valor como información. La narración termina por expandir sus posibilidades para dar apertura a nuevas formas de trabajo, por un lado, privilegiando la voz del participante y, por el otro, al tratar de rendir cuentas sobre los posibles significados presentes en la entrevista.

La relación que sostiene la investigación social a través de las narraciones, ha abierto un nuevo campo de entendimiento no sólo como análisis documental o discursivo, sino estableciendo un nuevo enfoque que considera el análisis de la vida misma a través de la narración.

La característica principal de los primeros estudios de identidad corre a cuenta de la antropología, teniendo como esencia una política-reivindicadora, puesto que siendo un trabajo de categorización y clasificación, mantiene como objetivo restaurar la posición del otro a través de la exposición de su marginalidad. Las aproximaciones donde la narrativa surge como concepto se encuentran más cercanas a un campo de conocimiento *epistemológico social*, que a las clásicas ciencias duras o aplicadas (Somers, 1994).

Trahar (2009) señala la importancia del desarrollo narrativo al enfatizar la investigación social como un estudio de la representación a través de la narración, siendo los investigadores quienes toman el papel de narradores del conocimiento, dando paso a que la narración se traduzca en trabajos de investigación como fuentes de conocimiento. Una pregunta importante a responder, derivada de este planteamiento, es ¿cómo se construye el conocimiento con base en este proliferante método de estudio? (Josselson, 2006).

Jerome Bruner en su texto *The Narrative Construction of Reality* (1991) recupera cómo es que a partir de la cúspide del conocimiento positivista y su posterior crítica, se ha dado paso a enfoques con proposiciones más flexibles del conocimiento; estos pequeños esfuerzos se han erigido principalmente en disciplinas que buscan entender cómo el hombre realiza la construcción del mundo social. Bruner menciona que tratando de explicar el proceso mental del discurso, en su dimensión más básica, encontró el conocimiento narrativo como la representación natural y auténtica del mundo a partir de la experiencia humana.

A diferencia de la tradición explicativa de las ciencias positivistas, donde principalmente se trata de identificar una explicación causal (causa-efecto), la investigación narrativa no soporta tan alto grado de explicación. El carácter explicativo que ofrece la investigación narrativa comprende un ámbito interpretativo, en el que estrictamente no es posible hablar de causas o efectos, sino de la externalización para la comprensión de los hechos.

Esta externalización presenta la expresión coherente e hilada de un conocimiento significativo, donde no se busca la generalización de una teoría, o la pauta para el emprendimiento de una estrategia o aplicación. El carácter explicativo implica aquí un esfuerzo por encontrar el significado a partir de la expresión de relatos, en el que comprender el mundo se vincula al significado de éste para lograr una visión particular, no porque ésta pueda concentrar o abarcar la descripción total de la realidad, sino porque implica la ampliación sobre las concepciones que se tienen acerca de experiencias externas a la propia disposición del investigador.

El desprendimiento básico que emprende la investigación narrativa, tiene como base una pretensión explicativa, pero sus aplicaciones difieren encontrando y construyendo un desarrollo histórico.

Contar una historia, es en realidad el desplazamiento hacia la comprensión de la misma, a partir de la capacidad humana de procesar y compartir el conocimiento, al igual que la perspectiva particular de las circunstancias que amplían el campo de entendimiento sobre los hechos y el mundo. Desde el punto de vista hermenéutico, la narrativa tiene como objetivo entender la experiencia humana a través de la construcción del texto, apoyándose de la suposición de que el humano crea su vida mediante un proceso autobiográfico parecido a producir un relato.

Si procesar el conocimiento es la facultad por la cual el humano se distingue de los otros seres, es debido a la externalización que de ella se desprende y por la cual se constituyen los cimientos de la humanidad; cada expresión cultural, científica, artística, etc., tiene como centro la capacidad de extenderse al otro. “Siguiendo un enfoque biográfico-narrativo de la identidad, las personas construyen su identidad individual haciendo un auto-relato, por lo que conviene recoger los discursos de los agentes y actores como medio para hacer emerger la identidad profesional” (Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005, p. 24).

Respecto a los problemas más frecuentes de la interpretación, Bruner (1991) explica que hay dos cuestiones que llaman la atención de los críticos. La multiplicidad de formas de conocimiento son pautas para el enriquecimiento y para la confrontación, donde la organización de las experiencias humanas deberían ser sinónimos de avance y ampliación y no de conflicto.

Un primer problema que es observado entre algunos detractores de la interpretación en la narración, es cuando la narración resulta ser intencionalmente modificada por alguno de los locutores o interlocutores, cuestión que se explica no debería de ser problemática, ya que por el contrario, marca pautas sobre la intencionalidad o conveniencia del narrador, siendo una característica que permite reconocer las condiciones contextuales de los actores.

El segundo problema es identificado como *conocimiento de los antecedentes*; éste se presenta cuando tanto el relator como el escuchante conocen sus antecedentes, propiciando la desconfianza, lo que puede provocar que cada uno de ellos logre estar en desacuerdo con la narración.

Bruner (1991) menciona que este tipo de problemas y críticas parten de un origen común, la veracidad de la narración; siendo la objetividad el requerimiento básico de los conocimientos válidos, es imposible no desconfiar de la narración como método, y más aún cuando su constitución se encuentra basada en la interpretación. Josselson, considera que el principal problema en la construcción del conocimiento narrativo se basa en los aspectos individuales y únicos que finalmente intentan ser comprendidos pero a la vez, buscan un entrecruzamiento con los patrones de experiencia, las referencias y las oscilaciones de comportamientos parecidos (2006).

Al intentar resolver estos problemas, la respuesta es más que nada su adaptación e integración. Los momentos y lugares claves de la historia, hasta cierto punto son el resultado de admitir que la manipulación o desviación de las narraciones, son características propias que dan forma a la visión del mundo que se quiere recuperar, así como parte del carácter distintivo de la narración en un determinado espacio y tiempo.

Referente a esto, Somers (1994) explica que el aparente surgimiento y la aceptación de las teorías sobre la constitución identitaria tienen grandes problemáticas y limitaciones, pero esto ha sido superado en gran parte por dos tendencias centrales. Una de ellas, es la extensión del estudio sobre políticas identitarias provenientes de la antropología. La otra, es la reconfiguración conceptual que se ha dado en la investigación narrativa, donde varias disciplinas han apoyado su reciente formulación.

La propuesta que se ofrece, es adentrarse a la investigación mediante diferentes niveles de conceptualización, ya sea psicológica, social o cultural, de tal modo que exista un referente teórico que sustente los detalles del estudio del grupo en particular o fenómeno, de manera que se permita en cierta forma el agrupamiento y clasificación de la información, comprendiendo así los fenómenos desde su propio enfoque y contexto. La información obtenida no sólo es valiosa por la reconstrucción de los hechos de la vida, sino por el significado emergente que ha sido seleccionado de las experiencias particulares y para las cuales mantiene un sentido intrínseco. Se manifiesta como objetivo, el comunicar la situación o el fenómeno social a terceros no involucrados, buscando así, la toma de conciencia y reflexión sobre los fenómenos inmersos en la vida social.

¿Por qué la narrativa y no otras formas de expresión? La configuración de la narración sostiene un uso altamente rico en sentidos y significados. El proceso, así como la forma de plasmar los hechos, permiten establecer conexiones entre diferentes momentos e integrarlos mediante distintas temáticas; esto con el fin de contribuir al entendimiento y la contribución sobre resultados específicos.

El texto narrativo tiene diversas configuraciones y significados; Polkinghorne establece su propio significado de investigación narrativa desde el campo de la investigación cualitativa literaria, donde lo narrativo tiene una implícita relación con el trama del relato; esto como una forma de diferenciación de otros textos para así guardar una distinción, pues se ha llegado a tal punto en el que cualquier escrito puede llegar a ser considerado narrativo (1995). Una gran cantidad de investigadores ha presentado los resultados de los estudios de sujetos a través de entender su *psique* y su posicionamiento en la sociedad; algunas maneras de expresarse han sido a través de poemas, actuaciones, formatos multimedia, etc. Las posibilidades que otorgan estas formas de conocimiento resultan no estar exentas de problemas. Las formas de conocimiento y las estructuras universales y estables sobre las que se cimentó la modernidad, están sustituyéndose por diferentes valores y estructuras de conocimiento más particulares, inestables y multidimensionales. (Sparkes y Devís, 2007).

Durante el presente apartado se han abordado dos elementos centrales para el análisis de la identidad del asesor de preparatoria abierta. En el primero de ellos, se

realiza una revisión conceptual del constructo identitario, hasta el punto de plantearlo dentro de las investigaciones de figuras educativas cercanas al asesor de preparatoria abierta, proyectando así una familiarización de elementos y factores que caracterizan a los sujetos encargados de esta práctica educativa, por medio de la apropiación y el estudio de la identidad con otros actores cercanos, cuestión que se ha visto como única opción al momento de querer establecer un referente base para la concepción de la identidad del asesor de preparatoria abierta.



## CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo se centró en un enfoque cualitativo (Sampieri, Fernández y Baptista, 2007) con el fin de establecer una aproximación a la identidad del asesor de preparatoria abierta.

Los argumentos para la elección del enfoque metodológico tienen su fundamento en el proceso inductivo que éste permite (Patton, 1990b), haciendo de la exploración, descripción e interpretación, la perspectiva general del trabajo. Colocando al estudio en la investigación de lo cotidiano, a partir de “interesarse por identificar, describir e interpretar al actor individual o colectivo en situaciones de interacción o relación social” (Tarrés, 2013, p. 27), a su vez que posibilita rescatar “la visión de los actores y el análisis contextual en el que éstas se desarrollan, centrándose en el significado de las relaciones sociales” (Vela, 2013, p. 63).

El enfoque utilizado comparte como idea, que el objetivo del estudio es aprender sobre los individuos, no para desarrollar una teoría que se aplique de forma general, sino en la recuperación de información detallada y significativa para la exploración de fenómenos sociales (Creswell, 2002).

El proceso de investigación se definió como no experimental, enfatizando que durante el estudio no se realizó ninguna clase de manipulación de variables, con lo cual se respetó la tendencia natural de los fenómenos para su análisis (Campbell y Stanley, 1995; Kerlinger, 1975; Strauss, 1987). Además, el diseño de la investigación se precisó como transversal, estipulando dos fases de recolección de datos, utilizando en ambas ocasiones la entrevista abierta y la bitácora como técnicas de obtención de información (Creswell, 2002).

Desde el planteamiento del problema se consideró que la elección del enfoque tendría que lidiar ante un actor educativo con escasas referencias, conforme a la situación del asesor de preparatoria abierta; la ruta para poder lograrlo se estipuló a través de una aproximación exploratoria mediante la cual no se asumió ningún estatuto identitario del asesor durante el proyecto, dando prioridad a que el discurso del asesor fuera libre de alguna influencia que lo inclinara a tomar partido hacia alguna identidad

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

previamente constituida. Además, esto determina la posibilidad de rescindir de una hipótesis de trabajo, con la cual se eliminó la necesidad de establecer un objetivo por comprobar o corroborar sobre la identidad del asesor.

El papel que juega el investigador aparece como un elemento crucial del estudio, puesto que se define como participe en el análisis e interpretación de la información, dando primacía al interés por la recuperación de la información, más que a la comprobación de ésta. La justificación en el procesamiento y discusión de la información es resultado directo del fundamento epistemológico que subyace al método en conjunción con el investigador, lo cual “remite al cómo obtener los conocimientos y las respuestas... así como el problema relativo a la concepción social, la relación entre el sujeto que conoce y el que puede ser conocido” (Tarrés, 2013, p. 23).

Como parte imprescindible de la investigación, se examina que los conocimientos y experiencias en el reconocimiento de la problemática logran establecer puntos de reflexión y sensibilidad para el investigador, de lo cual se explora que sólo la revisión de literatura se ve complementada con la familiarización y acercamiento a los contextos donde la práctica educativa se realiza con el propósito de obtener una interpretación del sentido y significado desde la vivencia de la práctica.

Esta postura adopta, para la presentación de la información, una propuesta narrativa que busca participar en el mismo discurso que se pretende recuperar, haciendo de la narración el medio de interpretación de los resultados obtenidos.

Con base en el marco teórico y los conceptos expuestos, se enfatizó que el recorrido metodológico integraría dimensiones como lo individual y lo social, formando la base para el esquema de análisis, pero la categorización, al igual que la subcategorización, estarían definidas a partir del discurso obtenido. Así, la base teórica sobre la indagación ha sido fundamentada a través del aparato teórico, aunque para el caso de la presente investigación, la caracterización del análisis identitario, a partir de las narrativas, se ha conducido mediante el uso del propio lenguaje, temas e ideas que ha expresado el asesor.

## Técnicas de obtención de información

En el trabajo de campo se utilizaron dos instrumentos para la recuperación de la información: entrevista abierta y bitácora de campo.

Para la entrevista abierta, se organizaron la implementación y la combinación de diferentes modelos de entrevistas con el objetivo de conformar un instrumento flexible y concordante con las necesidades de la investigación.

Tomando esto como prioridad, se han incorporado cualidades de la entrevista a profundidad, la cual se caracteriza por el seguimiento de preguntas “no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 101) que posibilitan que la interacción entre el entrevistador y el entrevistado se convierta en un diálogo abierto a la expresión de preocupaciones, ideas, recuerdos y experiencias que el entrevistado considere importante.

Pensando en que la entrevista a profundidad se define como una situación provocada para la recuperación de información específica, se ha cuidado y ponderado la búsqueda de manera no forzada, por lo que se invita a la expresión de la voz personal sin la necesidad de provocación o acoso. Esta característica se complementa dentro de la *entrevista cualitativa*, la cual proporciona una “lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en la que los entrevistados expresan los pensamientos, deseos y el mismo inconsciente” (Vela, 2013, p. 67) sin ser necesaria la exigencia de respuestas directas, sino por el contrario, la conversación sobre núcleos de interés tanto para el entrevistado como para el entrevistador.

Respecto a la construcción de las preguntas, se han retomado características de la *entrevista no estructurada*, que se distingue por el uso de “una conversación más libre” (Vela, 2013, p. 69) . Siguiendo esta distinción, se establecen pautas técnicas para lo que también es conocido como *entrevista no dirigida o no estructurada*, estipulando como carácter fundamental, el dejar prácticamente la iniciativa total al entrevistado, permitiéndole que vaya narrando sus experiencias, sus puntos de vista, etc. (Pardinas, 1996). Valles también le llama *entrevista conversacional* debido a la preparación del guion de temas a tratar, el cual permite retomar un amplio rango de libertad en caso de que la entrevista se desenvuelva de forma diferente; la idea es trabajar bajo “un esquema

con los puntos a tratar, pero que no se considere cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente... interesa justamente, recoger el flujo de información particular de cada entrevistado, además de captar aspectos no previstos” (2007, p. 203). Con esto se intenta llegar a la recuperación de nociones que se reconocen como importantes en la sociedad y de acuerdo con Martínez (2015), que llenan de sentido y significado las prácticas educativas.

Sumado a esto, se utilizó la bitácora de campo como un registro alterno para las observaciones que sean importantes de puntualizar y que el equipo de audio-grabación no logre capturar, así como una posible complementación de la interpretación de la información basada en las diferentes visitas a los centros, las pláticas informales así como las observaciones no programadas. La bitácora de campo juega un papel de reflexión desde la percepción del investigador dentro del entorno del asesor de preparatoria abierta.

Pardinas (1996) menciona la necesidad de cuidar varios aspectos por parte del entrevistador, cuestiones tan fundamentales como la preparación de la información acerca del tema de la entrevista. Se considera indispensable que el entrevistador tenga un dominio sobre la temática de la entrevista y el sujeto entrevistado, ya que la realización de una entrevista sin este conocimiento base puede provocar confusión.

El uso adecuado del lenguaje, así como la formulación de preguntas oportunas y adecuadas, se contemplaron como factores importantes debido a las posibles consecuencias, pues no sólo es necesario el desarrollo de preguntas entendibles en momentos cruciales; además se ha precisado un acercamiento que transmita confianza y seriedad, con el fin de que la información obtenida sea la deseada y pueda profundizarse justo en los momentos y temas claves de la entrevista, sin que el sujeto entrevistado se sienta atacado o desinteresado. También se ha hecho hincapié de forma especial en el cuidado y manejo de juicios de valor, influencias u opiniones, debido a que pueden deliberadamente contaminar las respuestas del entrevistado, ya que todo tipo de parcialidad puede degenerar o llegar a cambiar la opinión del entrevistado, así como sus respuestas.

## Protocolo de la entrevista

El procedimiento de las entrevistas se desarrolló a partir de dos fases que comprenden las dimensiones temporales: pasado, presente y futuro. La primera fase de entrevistas, corresponde a la contextualización del sujeto a partir de las experiencias vividas a lo largo de su formación y crecimiento profesional, teniendo significancia o repercusión con su presente como asesor de preparatoria abierta y con la educación de forma general.

Como parte de esta fase, se programó un desenvolvimiento interrumpido de la dimensión temporal del presente, estableciendo las pautas básicas de las circunstancias del sujeto en sus actividades diarias, pero sin llegar a profundizarlas. El sondeo proporcionado por esta fase pretende re-organizar y apuntalar los temas de atención que se desarrollaron sobre la segunda fase de entrevistas.

Durante la segunda fase de entrevistas, se consideraron rescatar los elementos superficialmente encontrados mediante la primera fase, pero ahora a través de una re-organización de los temas; asimismo, se profundizaron cuestionamientos clave de lo que implica ser asesor de preparatoria abierta y de su práctica; se destacaron también, no sólo sus problemas sociales y personales, sino sus concepciones, opiniones, etc. Como agregado a esta fase, la entrevista cierra con preguntas de ideación a futuro, es decir, que se plantean algunas intenciones sobre posibles expectativas del sujeto en torno a su futuro.

### Guion de la primera fase de entrevistas

La entrevista se encuentra formulada a partir de núcleos de interés, por tanto, más que presentar una selección de preguntas, se especificaron diferentes áreas o campos de conversación hacia los cuales se pretende dirigir la entrevista.

Como primer paso de la entrevista, se comenzó por recordar al entrevistado que la información proporcionada es valiosa y se cuida el anonimato de su persona, así como aclarar que todo lo que ahí se estipule tiene un uso puramente académico. Para romper un poco el hielo y hacer descender la tensión de la conversación, la entrevista se inició por una pregunta personal de carácter socio-demográfico (edad, estado civil, lugar de

trabajo, domicilio, etc.). El planteamiento de esta interrogante no se evoca de forma directa, el uso de un rodeo intencionado ha sido clave para invitar a la participación del entrevistado; algunos ejemplos de cómo realizarlo sería preguntando: ¿qué tan lejos vive?, ¿viene de su hogar?, ¿de dónde es?, ¿qué tal ha estado su día? Y debido a que ya existe un precedente sobre los sujetos entrevistados, fue de vital importancia usar esta información para conectar con la entrevista y así, hacer sentir la existencia de un interés a nivel de la persona, ofreciendo algo de tiempo para la investigación.

Este segmento sólo ha servido de preámbulo para insertar o animar a que el entrevistado comience a expresar algo de información sobre su persona en los siguientes ámbitos:

- Formación académica
- Inicios educativos o primeros acercamientos a la actividad educativa
- Momentos significativos para la transición al trabajo educativo como asesor de preparatoria abierta

Estos tópicos intentan ubicar al sujeto dentro de la dimensión temporal de su pasado tratando de recuperar o recordar los aspectos significativos de su vida en relación con el ámbito educativo. La introspección hacia el pasado permitió la discusión de aspectos que posiblemente no fueron reconocidos en un primer momento, pero de acuerdo con la pretensión de este segmento, resultó clara la búsqueda por una justificación de su presente a través de las vivencias pasadas con la intención de que el entrevistado justificara sus memorias, acotando ideas o concepciones que pudieran aportar algún significado no reflexionado.

Una vez que el entrevistado ha podido expresarse sobre sus experiencias pasadas, se buscó conectar cualquier situación referida por el entrevistado con un suceso o actividad reciente, con el fin de inclinar la plática hacia algunas experiencias de trabajo como asesor de preparatoria abierta. Algunos de los tópicos son:

- Iniciación o integración al trabajo de asesor
- Descripción de un día laboral

- Relaciones laborales y sociales (amistades, compañeros de trabajo)

#### Guion de la segunda fase de entrevistas

Con base en la información proporcionada durante la primera fase, se planteó una serie de preguntas con la intención de abordar y profundizar temas específicos por participante; no obstante se encontraron temas similares a cuestionar, entre ellos aparecen dos como los más renuentes:

- Al presentarse cuestiones relacionadas con su formación, experiencia laboral y estrategias de trabajo, se planteó la necesidad de establecer una serie de interrogantes que permitieran el discernimiento o definición de lo que cada uno de los participantes entienden por conceptos como: Maestro, Asesor, Tutor, Clase, Tutoría y Asesoría. Esto en el sentido estricto de lo mencionado durante la primera fase de entrevistas.
- Otro tema de interés que fue necesario profundizar, se dio mediante el cuestionamiento de los aspectos de motivación, los cuales se vincularon a preguntas sobre su incursión, estadía y futuro como asesores.

#### **Participantes en el estudio**

Para la selección de los participantes se ha utilizado el tipo de *muestreo en cadena*, teniendo como propósito identificar a seis individuos que pudieran dar riqueza a la información del estudio (González, 1997). “El número real de casos estudiados es relativamente poco importante. Lo que es relevante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador a desarrollar ideas dentro del área de la vida social que está siendo estudiada” (Schwartz y Jerry, 1979, p. 83). Tomando como referencia el análisis de narrativas, se comprende que más allá de encontrar una cantidad y muestra representativa, es primordial la elección justificada de los informantes.

El criterio para la elección de los participantes fue por conveniencia (Creswell, 2002), justificado a partir de la riqueza en las experiencias laborales. Asumiendo que los

sujetos que han realizado actividades de asesoramiento durante un mayor tiempo, se visualizan como candidatos con mayor cantidad de experiencias y vivencias dentro de esta modalidad educativa.

La elección final respondería además, a la inclusión de mínimo un participante que fuera proveniente de un centro de índole Social y otro del sector Privado. De tal forma que se contemplara a los dos sectores con al menos una participación en el estudio.

### **Organización y procesamiento de la información**

La información obtenida durante el proceso de recuperación de los datos, remitió a la creación de seis narrativas y a una bitácora de campo.

El número de entrevistas realizadas a partir de las dos fases arrojó un total de 12 audio-grabaciones (seis entrevistas por fase), lo que equivale a decir que se entrevistó en dos ocasiones a cada uno de los participantes en la investigación. Como reflejo de estos archivos de audio, los cuales se estiman tienen una duración aproximada de 40 minutos cada uno, se desarrolló un ejercicio de transcripción que dio como resultado un conjunto de 12 documentos de texto con una extensión aproximada de 13 cuartillas cada uno (Figura 1.).



Figura 1. Desarrollo del procesamiento de la información obtenida.

Los 12 documentos escritos se incorporaron y redujeron para obtener un total de 6 narrativas, lo cual daría paso a la realización de una lectura preliminar de las mismas.

Esta primera lectura, tuvo como objeto establecer un acercamiento al conjunto total de la información, con lo cual se desarrollaron los primeros ejes de reflexión mediante la distinción y caracterización de los rasgos particulares de cada participante. Además, este ejercicio de lectura también ayudó en el discernimiento de algunas de las temáticas centrales a retomar para la discusión de la información y los posibles elementos a desarrollar como caracteres propios de la identidad del asesor de preparatoria abierta.

Se continuó a realizar un análisis transversal de la información, para el cual se retomaron, como base teórica, las categorías de Identificación (Tajfel y Turner, 1982) e Integración (Dubet 1989), donde se rescataron tres categorías como elementos de exploración identitaria: afectivo, cognitivo y participativo. Esto implicaría que los miembros de un grupo o colectivo, al expresar su identidad, tendrían por necesidad la expresión de conocimientos, emociones y acciones (discursivamente) respecto de lo que implica el pertenecer a un grupo, colectivo o gremio.

	<b>Marco Teórico</b>	<b>Categorías de análisis</b>	<b>Descripción para posibles unidades de análisis</b>
Identidad  <i>Inclinación natural en los individuos para adherirse o incluirse a sí mismos en grupos sociales</i>	Identificación  Tajfel y Turner, (1982) sentido de pertenencia a un grupo	Afectivo  Conexiones psicológicas emocionales que presenta el individuo en referencia con el grupo	Expresión de emociones negativas a partir de cuestiones relacionadas con la asesoría como trabajo.  Expresión de emociones positivas a partir de cuestiones relacionadas con la asesoría como acción educativa.
		Cognitivo  Creencias, ideas o saberes del sujeto respecto del grupo	Las concepciones son ideas centrales que sostienen acerca de la asesoría, así como configuraciones, mejoras, propuestas o cualquier tipo de ideación respecto a algún tipo de actividad cercana a la asesoría o al hecho de ser asesor.
	Integración  Dubet, (1989) internalización de normas y símbolos	Participativo  El individuo asume una acción racional en relación a ciertos valores del grupo	Implica una forma de participar o ser activo en su ámbito, lo cual demarca la forma específica de insertarse, relacionarse y apropiarse de los esquemas de comportamiento del grupo.

Tabla 1. Categorías para el análisis de las narrativas.

Establecido el marco para el análisis de la información, se realizaron dos series de ejercicios de codificación a través del software de análisis cualitativo ATLAS Ti. El primer

ejercicio de codificación respondería directamente a las exigencias del esquema teórico; mientras que un segundo ejercicio de codificación, que retomaría el resultado del primer ejercicio de codificación, daría apertura a discutir los elementos de similitud hasta lograr una completa distinción de las unidades de análisis.



### CAPÍTULO III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Siguiendo las estipulaciones teóricas sobre la *Identidad Social* (Tajfel y Turner 1982; Dubet, 1989) se realizó un análisis interpretativo de las narrativas recuperadas, a partir del cual se encontró la presencia de expresiones que denotaron una identificación e integración de los participantes en relación con su configuración y apropiación del contexto en el que se insertan como asesores.

El ejercicio de análisis se trabajó mediante tres categorías (afectivo, cognitivo y participativo), mediante las cuales se delimitaron temas inherentes a las concepciones generadas durante el desenvolvimiento del quehacer como asesores.

Remitiéndose a la recuperación de experiencias, y la interpretación de los sentidos y significados que el asesor otorga sobre su quehacer, este apartado presenta un acercamiento y caracterización de los elementos coyunturales que logran hacer de un individuo cualquiera, un asesor de preparatoria abierta.

Tanto la trayectoria personal y la experiencia del contexto de preparatoria abierta, específicamente como asesor en un centro, son elementos que pueden ser considerados como básicos para la configuración de una identidad. Pues como reconoce Bellido (2015), un conjunto de circunstancias que finalmente logran establecer un conjunto de determinantes, acota un tipo particular de docente, como las características de su trabajo, las experiencias pedagógicas que desarrolla y hasta el mismo ambiente de compañerismo que se celebra entre sus similares. Siguiendo esta idea, se examina los procesos de formación, inserción y desempeño que el asesor expresa, interpretando que esto son posibles factores claves en su configuración como actor educativo.

Este apartado explora tres esferas de desenvolvimiento del asesor; la primera de ellas, el contexto del asesor expresado a través de una distinción de las características de los centros en los que se labora, puesto que esto podría desarrollar la idea de una identidad diluida en pequeñas diferencias dadas por la diversidad de presupuestos que cada centro podría presentar en acorde a su centro; la segunda de ellas, una caracterización que intenta hacer presente el reconocimiento de las trayectorias personales de los asesores, pues esto podría indicar que tipo de individuos son los que

finalmente se insertan en esta actividad; por último, surge un apartado centrado en rescatar ciertos elementos de análisis, que propiamente no es ni el contexto, ni la trayectoria personal, sino más bien una conjunción de estos dos la cual propicia un conjunto de circunstancias y escenarios que los asesores han expresado como parte de sus inquietudes.

### **Acercamiento a los centros de preparatoria abierta**

El primer aspecto a relatar sobre la investigación acerca de la identidad del asesor de preparatoria abierta, es el reconocer que no todos los asesores responden a las mismas exigencias contextuales, y por ende, esto implica una distinción que habría que apreciarse con sumo cuidado. Los centros de preparatoria abierta, a pesar de responder de manera oficial a una misma coordinación estatal en Aguascalientes, sostienen una amplia libertad de funcionamiento interno, ubicación, infraestructura, entre otros aspectos.

Las disposiciones de trabajo, por medio de las cuales se ofrecen los servicios de asesoría a partir de cada centro, resultan ser profusamente variables. Gracias a las visitas preliminares y al reconocimiento que se realizó con antelación al trabajo de campo, se logró conocer que algunos de estos centros funcionan bajo diferentes pautas.

Por ejemplo, uno de los centros de preparatoria abierta donde inicialmente se había denotado cierto interés de incluir en el estudio (que finalmente no se logró, debido a la decisión del mismo centro), se presentaba como un centro con un alto índice de aprobación de sus alumnos y manifestaba una interesante forma de trabajo.

El coordinador de este centro de preparatoria abierta, logró explicar que con el paso de los años y las nuevas políticas de educación, cada vez se incluían a personas más jóvenes como alumnos de las modalidades abiertas, resultando en un cambio contraproducente y hasta negativo para el desarrollo de las asesorías. Este intento por incluir a más jóvenes dentro de la cobertura del servicio educativo abierto estaba marcando una pauta importante en su forma de trabajar, pues se identificaba de manera frecuente que los jóvenes a los que se les había ofrecido el servicio de asesoría carecían de las herramientas cognitivas y de las motivaciones para llevar a cabo una actividad de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aprendizaje individual e independiente, a diferencia de aquellos individuos de edad más avanzada, con los cuales sí había estado trabajado con anterioridad.

Se manifestó que existían varias razones sumamente obvias para determinar estas diferencias. Por ejemplo, los adultos, que en su mayoría se veían forzados a obtener un título de nivel medio superior, veían a la preparatoria abierta como la única opción educativa para poder lograr este objetivo, pues ellos no disponían de un tiempo amplio para poder acceder a otras opciones educativas. Además, la responsabilidad económica que se blandía sobre sus hombros remitía a la imposibilidad de permitirse gastos innecesarios o inútiles; presentar un examen de algún módulo representaba un gasto extra que no podrían darse en varias ocasiones. Habría que tomar en cuenta que la iniciativa de llevar a cabo los estudios de preparatoria abierta, en los adultos, venía precedida en muchas de las ocasiones por una exigencia laboral, con respecto a la cual, la pretensión de terminar con los estudios y alcanzar la titulación tendría una relación cercana, pues esto implicaba la oportunidad de continuar teniendo acceso al sustento económico. En varias de las ocasiones, se puede decir que no obtener la titulación buscada condicionaba su estadía en su trabajo, además de que esto impondría un tiempo específico sobre el logro de esta meta.

Como se puede deducir, estas cuestiones no son aspectos presentes en los jóvenes, lo cual sería una lección aprendida durante varios años de funcionamiento del centro. Se identificaría a los jóvenes entonces, como no aptos para desarrollarse en este entorno educativo, esto al menos, bajo la estructura de trabajo específica de este plantel de preparatoria abierta.

Conforme se realizaron más visitas a otros centros de preparatoria abierta, se distinguió, una gran cantidad de similitudes. La mayoría contaba con una recepción, en la cual se proporcionaba información a los interesados, además de una serie de aulas donde, al parecer, se llevaban a cabo las asesorías. Era común encontrar también, un cuadro informativo, algunos calendarios e información general sobre los módulos; conjuntamente, la frecuente invitación a incorporarse a la preparatoria abierta, se localizaba mediante una alusión a las características de esta modalidad.

Dada esta situación, la selección de los centros, a partir de los cuales se elegirían a los asesores a participar, no resultaba ser tan difícil; se consideraría que la forma de

trabajo era emparentada a pesar de no existir algún tipo de comunicación entre los centros. Esta concepción surgió a partir de observar que las asesorías ofrecidas correspondían a la típica clase de la modalidad escolarizada.

En cada uno de los centros, durante el poco tiempo en el que se lograba hacer las visitas, manifestaban una forma de trabajo casi idéntica para con los alumnos y esto era por medio de lo que se podría estipular como una clase. Se acordaba un horario, tiempo y espacio para el tratamiento de un tema acorde con el módulo a revisar, para posteriormente ser expuesto por un asesor.

Estas observaciones lograrían establecer un sondeo respecto a la elección de los posibles participantes; pues se llegaría a una consideración preliminar que versaría así: debido a que si la forma de trabajo era similar en todos los centros, no tendría por qué existir gran problema en la elección de los asesores.

El aspecto definitivo en la elección de los centros, se dio en concordancia con una noción que separaría el fundamento operacional de ellos. Con relación al marco contextual, se había identificado que la forma de trabajo de los centros podía ser Social o Privada. Esto, a pesar de no tener relación alguna con los asesores, propiciaría dos grandes sectores del ámbito de funcionamiento de los centros de preparatoria abierta; centros que obtienen sus ingresos de forma social, es decir, ayuda por parte del gobierno federal o estatal o de alguna otra institución y los que solventan sus gastos a través de una cuota que es cubierta por los propios alumnos.

Se consideraría de importancia, al menos, el considerar un ejemplo de cada asesor por tipo de centro, esto sin importar que fuera la relación cinco a uno. Lo importante sería el tomar en cuenta las dos opciones. La selección final se conformaría por tres centros diferentes de preparatorias abiertas: Centro A (Social), Centro B (Privado) y Centro C (Social).

Los tres centros, en cuanto a la forma de operar, son similares; no obstante existen algunas cuestiones que sería necesario detallar entre ellos, con el fin de posteriormente retomar.

Respecto a la infraestructura de los centros, existen algunas distinciones que señalar. Para comenzar, sería oportuno comentar que el Centro A es resultado de la

modernización, restauración y adaptación de un edificio histórico del centro de la ciudad, que no deja de lado la estructura básica que hace recordar el sistema escolarizado, pues son salones en el estricto sentido de la palabra. Estas instalaciones denotan un claro esfuerzo por hacer de la estadía del estudiante la mejor experiencia posible, cuestión que para el asesor se vuelve útil. Los salones son amplios, iluminados, tienen sillas en aceptables condiciones, pizarrones, y en algunos casos hasta pintarrones, escritorios, amplias zonas de exteriores y baños también, en excelentes condiciones.

En todo sentido, habría que destacarse que en relación a su infraestructura, el Centro A comprende todo aquello que podría considerarse como óptimo para lo que convendría la operación de una escuela.

El segundo centro, el Centro B, guarda cierta similitud con el Centro A, considerando el factor de la ubicación.

Estos dos centros, a diferencia del tercero, convergen en una ubicación que puede ser expresada como privilegiada, pues al encontrarse ambos dentro del primer cuadro de la ciudad, los beneficios que otorgan para su acceso, tanto a los estudiantes como a los asesores, resultan ser amplios. Pero esto no sólo quedaría ahí; a diferencia del Centro C, que se localiza en una zona de desarrollo urbano de índole popular y lejano al centro de la ciudad, no sólo cambia la facilidad de acceso al centro, sino que se logró identificar una profunda diferencia respecto al tipo de alumnado que se da cita, marcando un conjunto de pautas normativas completamente diferentes a los otros centros.

Retomando el tema del Centro B, se puede mencionar que de los tres centros, es éste el que cuenta con las instalaciones más pequeñas y antiguas, y de forma característica, ha de destacarse que se encuentra incrustado dentro de las instalaciones de una empresa. La relación entre la empresa y el centro de preparatoria abierta, hasta donde se logró conocer, es un pacto que se implementó entre el coordinador de la preparatoria abierta, y la exdueña del Centro B (ahora difunta), conciliándose un préstamo de instalaciones a cambio de proporcionar el servicio de preparatoria abierta a los trabajadores de la fábrica, estableciendo así, una mancuerna cooperativa para las dos partes. El coordinador obtenía un espacio pequeño de forma gratuita al ofrecer un servicio gratuito a los obreros de la fábrica.

Ahora bien, por ser descrito como pequeño (pues es de los tres centros, el de menor espacio), no podría ser catalogado como algo negativo, desde una perspectiva funcional, ya que este centro mantenía los aspectos necesarios y básicos que toda actividad educativa necesita para operar, y más aún, si el énfasis de la modalidad es no escolarizado.

Finalmente, el último centro, el Centro C, que dispondría de las instalaciones más grandes, puede considerarse como uno de los centros menos idóneos para llevar a cabo una actividad educativa.

Si bien, los tres centros son resultado de una remodelación y adaptación de edificios que inicialmente tenían otros fines, el Centro C resulta ser el del esfuerzo menos logrado de los tres. Incrustado dentro de un parque recreativo, tiene como aulas, domos que son estructuralmente poco viables para la actividad educativa debido a que la iluminación era incorrecta, las temperaturas a las que se llegan son extremas, pero sobre todo por la mínima contención acústica. Esto ya sin mencionar las distracciones exteriores inherentes a las actividades del parque.

Continuando con el acercamiento hecho a los centros de preparatoria abierta, habría que mencionar las circunstancias respecto de los alumnos y asesores de cada centro, pues en ello habría pautas interesantes de ser mencionadas.

Hablando sobre el alumnado al cual se presta el servicio, se percibió que el centro más homogéneo de los tres, es el Centro B, pues fue el único de estos centros en donde se pudo observar una diferencia grande de edades y características entre los alumnos. No obstante, esto también contrastaría con la poca cantidad de alumnos que por aquel tiempo asistían, aproximadamente una cantidad de tres grupos de máximo ocho personas.

La interacción que se reflejaba entre alumnos y asesores parecía ser estrictamente dirigida al objetivo de la asesoría; el asesorado llegaba a la hora en punto, entraba al salón, pasaba el tiempo indicado y se iba sin más nada que a veces preguntar por el examen del módulo o alguna otra duda específica. No se notaría alguna otra conversación, diálogo, intercambio de ideas o cuestión que hiciera establecer algún tipo

de plática de pasillo. En resumidas cuentas, el asesorado venía a su asesoría y se iba al finalizarse.

En este sentido, la preparatoria abierta del Centro A y el Centro C comprenderían el sentido idílico del campus escolarizado; la bulla común de un lugar concurrido, esto en un sentido extremo en el Centro C, habría que recalcar. Además se respiraba una vida escolar con actividades fuera de aulas, pues era común observar cómo se preparaban festividades o eventos. Cuestión en la que vuelve a resaltar el Centro C, donde frecuentemente se veían eventos de índole político de forma constante. En el día a día no faltaba la figura política que, haciéndose del crédito del proyecto educativo, diera alguna entrevista o fuera reconocida por algún logro. Esta última actividad sólo parecía desperdiciar el tiempo de los alumnos, pues era constante el aprovechamiento de ellos para conformar el público de dichos actos.

Estos dos centros, el Centro A y el Centro C, se conformaban casi, y por no decir en su totalidad, de alumnos jóvenes, teniendo el segundo centro como criterio de aceptación el sólo albergar jóvenes menores de edad.

Otro aspecto a distinguir es que estos dos centros atendían una población bastante joven, pero no de un mismo tipo de jóvenes. Si bien, el Centro A mantenía jóvenes pertenecientes a las típicas tribus urbanas como *rockeros*, *nerds*, *geeks*, entre otras, la amalgama de condiciones establecía un ambiente de convivencia relajado. Por otro lado, en el Centro C se respiraba un ambiente más denso; con ciertos grupos urbanos menos aceptados socialmente como *cholos*, *farrucos*, *reguetoneros*, entre otros. Cuestión que relucía en oposición con los otros centros, donde además, no fue posible apreciar una normativa de conducta para el desenvolvimiento interno de los alumnos, pero que en el Centro C se daba de forma estricta, con parámetros normativos de vestimenta y conducta, que de no seguirse se podría llegar hasta la expulsión.

Al centrar ciertos aspectos de los centros de preparatoria abierta, y teniendo como objeto la relación que mantienen con sus asesores, resulta imposible el no resaltar algunas peculiaridades de índole laboral.

En el caso de la preparatoria abierta Centro B, a partir del cual se obtiene la participación para el estudio del asesor José (quien también funge como coordinador del

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

centro) y la asesora Sonia, comentan que la incursión de trabajar como asesores en preparatoria abierta se dio por casualidad, pero principalmente por la necesidad laboral.

Siendo desde joven, un estudiante lucido, José logró conciliar los estudios y el trabajo a temprana edad; dada la situación económica familiar, reconocería como normal el tener que trabajar y a la vez estudiar, cuestión que para él le traería grandes cambios a su vida.

José recuerda que en los primeros años de universidad, prestando su servicio profesional en la carrera de ciencias políticas, se presentaría la oportunidad de trabajar como asesor. Pero, posteriormente y gracias a la invitación de un compañero de la carrera quien fungía en un puesto de gobierno en el área educativa, aparece la oportunidad de incorporarse en un programa de gobierno para el desarrollo de centros de educación abierta. Este trabajo, tal y como él lo describe, resultaba ser fácil y aportaba una fuente extra de ingreso, cuestión que al pasar del tiempo comenzó a absorber más de su tiempo, esto hasta un momento donde tuvo la difícil elección de dejar por un momento sus estudios de licenciatura para centrarse en su vida laboral, dejando sin término, al día de hoy, sus estudios.

Tal y como José menciona, “una cosa llevaría a otra” (comunicación personal, 2016), y puesto que el campo laboral del asesoramiento a nivel primaria, y posteriormente el de nivel secundaria empezaría a crecer, observó la oportunidad de explotar un campo laboral que nadie más atendía, y dado que él ya tenía algo de experiencia para poder llevar a cabo dicha actividad, vio factible la idea de establecer un centro que prestara dicho servicio en el sector privado, atacando de forma directa la urgencia de las empresas por nivelar la educación de sus obreros. Esto llegaría a tal éxito, que no sólo podría hacer redituable la empresa, sino que ayudaría a desarrollar toda una forma de trabajo que llevaría de su ciudad de origen (CDMX) a la ciudad de Aguascalientes, donde ya comenzaría a trabajar y desarrollar lo concerniente a la preparatoria abierta.

A su llegada a Aguascalientes, José no sólo expondría la clara capacidad de atacar una necesidad educativa, sino la oportunidad de compartir los conocimientos logrados durante casi 15 años de trabajo, pues como él mismo dice, “hubo un crecimiento tan desmedido que tuve que invitar a gente para que me ayudara” (comunicación

personal, 2016). Esto llevaría a hablar de otro de los participantes en el estudio, como la asesora Sonia quién es compañera del asesor José, por invitación de este último.

La invitación realizada por el coordinador para que una persona se incorporara como asesor, es parcial porque no habría ninguna clase de convocatoria, además de que se recalca, según José no todos pueden llegar a ser asesores. En sus propias palabras se identifica; tienen que tener cierta “madera” (comunicación personal, 2016), tanto de trabajo y de enseñanza, como de carácter. Al pasar de los años, José ha ido reconociendo ciertos perfiles, es decir, algunos alumnos tienen algunos rasgos para convertirse en asesores, ya sea por su inteligencia, aptitud, capacidad, paciencia, entre otras.

Pero también es informal, puesto que conforme se daba la necesidad de cubrir un espacio se realizaba la invitación y no había necesidad de estipular algún contrato. Para los alumnos, el ser invitados a participar como asesores pudiera representar un logro, el de alcanzar este estatus; y en lo que respecta a la remuneración, ésta se cubría con un arreglo referente a la cobertura de materias, directamente proporcional al número de asesorados. En lo concerniente a la capacitación de los nuevos asesores, José ya no veía la necesidad de instrucción alguna, puesto que al haber sido formados por él, se asumía que contaban con la capacidad suficiente para iniciar de inmediato.

Pasando a otro centro, el Centro C, en igual forma se presenta una forma de inserción bastante parcial, cuestión que se ha podido apreciar a partir de los tres asesores participantes de este centro: Karina, Manolo y Gloria.

Retomando la experiencia de Karina, quien a diferencia de los demás asesores, es en realidad la única de los participantes que cuenta con estudios de nivel superior, se detalla una situación completamente diferente. Si bien, se presenta nuevamente la misma invitación a trabajar como asesora, en su caso encontramos lo que se llama una *maestra comisionada*. Ella, a diferencia de los demás participantes, podría decirse trabaja directamente para un instituto de educación, pues recibe su salario a partir de dicho organismo. Sobre este último dato, se llegó a especular una diferencia que generaría inconformidad entre los compañeros. Se interpreta que tal vez, la razón de aceptar la incorporación en preparatoria abierta y no volver a alguna de las escuelas en donde se

venía desarrollando como maestra, era que al incorporarse al Centro C, lograba seguir trabajando en un lugar que le permitía ahorrarse tiempo en su transportación cotidiana.

Por otro lado, Gloria, quien también funge como asesora en el Centro C, reconoció que éste era su primer trabajo y que se dio gracias a que su tío, quien además funge como coordinador del centro, le invito a laborar, pues éste conocía su situación de desempleo.

Finalmente, Manolo, el último de los participantes, se inserta en el Centro C como asesor, al igual que los otros asesores, por medio de la mancuerna establecida entre este centro y la universidad en la que él estudiaba, con el fin de intercambiar horas de trabajo como asesor por la liberación de créditos necesarios para el proceso de titulación.

Respecto a las condiciones laborales, se logró apreciar que tanto para Karina como para Gloria, se les había otorgado un pequeño espacio físico de trabajo (cubículo) donde además de tener sus pertenencias personales, pasaban tiempo entre sus labores, cuestión que no se notó que existiera para Manolo.

Además de esta situación, era continuo el observar a los asesores desempeñar otro tipo de tareas; desde la recepción de un padre, el preparar un grupo para una visita, llamar la atención o buscar a un alumno, además de otras; donde de nueva cuenta, se identificó a Manolo con una carga de actividades más amplia.

Por último y no menos importante, la cuestión sobre la remuneración; siendo ésta otra pauta que no queda del todo clara, es necesario discernir dos grupos. Por un lado Karina, quien recibe el pago directo por un instituto al cual ella responde, mientras que, por el otro, al parecer Gloria y Manolo reciben un apoyo económico. Lo importante a señalar, con base en estos últimos dos asesores, es que tanto su sueldo, como su estadía dentro del centro no está asegurada y que si bien, reciben alguna remuneración económica, no es constante, ni segura.

Finalmente tocaría hablar de Alfredo, quien se desempeña en la preparatoria abierta del Centro A. La forma en la que él incursiona en este quehacer parece ser, la que se da en este centro. Como él mismo relata, al tener una hora libre entre clases, una de las coordinadoras del centro de preparatoria abierta se acercó a su salón y realizó una invitación de forma general al grupo para incorporarse como asesores. Alfredo, quien en

ese preciso momento estaba recursando sólo unas materias, decidió aprovechar la oportunidad para avanzar con sus requisitos de titulación.

Para cerrar este tema, sobre la inserción, no queda más que mencionar que no hay una estructura que se siga de forma general en todos los centros; pareciera que la incursión de los asesores se da como invitación y para la cual no hay criterios mínimos señalados o condicionantes estrictas que seguir. Como se logra distinguir, en la mayoría de las ocasiones, la inserción de los asesores aparenta ser una mera decisión del coordinador de extender la invitación a quién el desee.

En cuanto a las obligaciones del asesor para con los centros, se enmarcan nociones básicas de formalidad, pues se distinguió que todos los asesores se presentaban a trabajar de forma adecuada en cuanto a vestimenta, tiempo e higiene.

En lo que comprende a las formas de desempeñarse dentro de los centros, existen grandes diferencias. Por ejemplo, en el Centro A los asesores ofrecen su asesoría y después se retiran sin mayor pérdida de tiempo; situación que se repite en el Centro B, pero que en el Centro C cambiaría, ya que el papel del asesor se extendía a un apoyo general del funcionamiento del plantel.

Acerca de la relación laboral que se da en los centros de preparatoria abierta, parece denotarse que no hay mayor arreglo que aquél convenido entre la coordinación y el asesor; esto llegando hasta la precaria situación del caso del asesor Alfredo, donde por invitación de la coordinación del Centro A y la aceptación personal, él ha decidido continuar como asesor sin existir algún tipo de remuneración.

Tratando de establecer una conexión entre el tópico anterior y ahora lo concerniente a lo académico, existe una cuestión que genera curiosidad con ambos aspectos de forma profunda: la capacitación.

Entendiéndose como actividad laboral o pedagógica, llevar a cabo una asesoría comprende el entrar en un ámbito de desenvolvimiento que para muchos resulta ser nuevo y diferente, de tal forma que debiera ser usual el que cada centro emprendiera un ejercicio de preparación, introducción y tal vez, hasta familiarización para los nuevos individuos, que en este caso se incorporan como asesores.

En este sentido, probablemente el único centro en el que pudiera desarrollarse la idea de una capacitación de sus asesores es el Centro B. Tal y como se mencionó con anterioridad, en lo referente a la elección e invitación de los sujetos a incorporarse como asesores, el coordinador, que a su vez funge como asesor, prepara, posiblemente de manera parcial y muy a su conveniencia, las condiciones de cientos o quizá miles de asesores. Pues así como muchos conocen la forma de ser maestro, gracias a que en algún momento fueron alumnos, los asesores de este centro tienen más o menos una idea de cómo serlo, puesto que en algún momento fueron ellos asesorados. No obstante, tal vez esto no pueda ser catalogado como *capacitación* de asesores, pero sin duda, la familiaridad de formarse y desarrollarse dentro de la modalidad no escolarizada circunscribiría ciertas pautas que aquellos que se forman en el ámbito escolarizado desconocen.

En lo alusivo a los otros dos centros y con base en la información obtenida, no es posible designar algún tipo de proceso de familiarización, capacitación o preparación pedagógica que haya sido llevado por los asesores al insertarse en esta modalidad. Conforme a lo que se menciona en las narrativas, una vez aceptados por el coordinador para iniciar labores como asesor, se les entregan unos libros, que en realidad son un material dirigido a los estudiantes, para de ahí partir a preparar sus asesorías.

### **Caracterización de los participantes**

#### *José*

José fue el primer asesor en aceptar formar parte de la investigación. Originario de la ciudad de México y con una edad cercana a los 60 años, comenzó a radicar en la ciudad de Aguascalientes desde hace casi 20 años, lugar donde ha formado una familia hasta el punto de ya ser abuelo.

Respecto a su carácter, José se destaca por ser una persona segura y de cierta agilidad mental para la resolución de problemas. Cada vez que se tuvo la oportunidad de establecer un diálogo con él, demostró una capacidad peculiar de dominio conversacional. Resultaba normal el verlo seguir sus propias reflexiones y preocupaciones para evitar

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

algunos cuestionamientos, sutileza que utilizó en más de una ocasión para poder expresar las inconformidades que le aquejaban.

José estudió por algún tiempo la carrera de Ciencias Políticas y Administración, la cual dejó de forma inconclusa para iniciar su carrera como educador a principios de la década de los 80. Creciendo a la par de la modalidad no escolarizada, y en lo que respecta al proyecto de asesorías a nivel medio superior, fue un pionero en el área.

El papel que desempeñaría José en la preparatoria abierta del Centro B, resulta ser especial. Él, además de ser fundador y administrador del centro, también participaría como asesor, carácter que tendría un efecto determinante en la dirección y desarrollo de sus narrativas.

El poder librar varios cargos dentro del centro, resultaba generar en José una visión amplia de ciertas preocupaciones y problemáticas del plantel, así como del posible futuro que le depararía a la modalidad no escolarizada. Su tema principal, además del desarrollo histórico de la modalidad abierta y su trayecto laboral al instituir una gran cantidad de centros de educación abierta en varios estados de la república, se desarrolló en torno a una fuerte crítica de las nuevas exigencias burocráticas que se estaban suscitando, cuestión que afectaba de forma directa tanto a él como al proyecto educativo en el que se desenvolvía. Las nuevas políticas educativas, que comentaba José, no respondían a acciones específicas, su malestar tenía que ver más con la forma de trabajo que estaba asumiendo la coordinación de preparatoria abierta del Estado para con la operación del centro.

Para José, la gran dificultad que se venía imponiendo, resultaba ser la constante intromisión de la coordinación en los asuntos operativos del Centro B. Explicando que a diferencia de años anteriores, la forma de trabajo del plantel asumía una práctica flexible para con sus alumnos, pues podían tomar asesorías y realizar la aplicación de exámenes sin tener que llevar cierto ritmo de trabajo, se había visto obstaculizada al modificarse ciertas normas, esto debido a observaciones directas de la coordinadora Estatal de preparatoria abierta para con el centro, pues como José notaba, se quería tener más control sobre el ritmo de trabajo de los alumnos.

Tiempo atrás, el único papel que la coordinación desarrollaba era el de aplicar los exámenes a los alumnos del sistema de preparatoria abierta, situación que también se llevaba a cabo al interior de los mismos centros, como recuerda José, pero al pasar de los años esta cuestión también dejó de desarrollarse, al igual que otras libertades.

La coordinación, en un esfuerzo por tener un registro sobre la asistencia, tiempos de aprobación y abandono de los alumnos, había producido un cambio trascendental para la forma de trabajo de la preparatoria abierta del Centro B. Situación que para José resultaba contradictoria, pues él manifestaba que de acuerdo con la forma de trabajo que se venía dando, resultaba imposible exigir a los alumnos el presentar cierta cantidad de exámenes cada determinado tiempo, aprobar o asistir con regularidad al centro.

Las implicaciones de estas exigencias, de acuerdo con José, se conjuntarían con un cambio del modelo educativo, que ahora se manifestaba *por competencias*. Este nuevo modelo traería consigo todo un renovado programa, además de materiales de trabajo (libros), así como exámenes.

Estos cambios, aunque publicitados como una evolución y mejora en materia educativa, pocas o nulas veces serían proyectados para una implementación en el sistema no escolarizado. Al respecto, José aceptaba que nunca fue consultado, informado o en su defecto, capacitado.

Cuando una persona me pregunta ¿qué tan difícil es el 22 del 33?; en el 22 son solamente 22 exámenes, en el 33 son 33 exámenes, ¿no sería más fácil el 22?; mi contestación ha sido muy honesta en decirle: muy sencillo, en el 33 tengo 30 años de experiencia, en el 22 estamos estudiando juntos (comunicación personal, 2016).

No obstante, éste no sería el único de los problemas que tendría que afrontar José, pues como administrador del centro, visualizaba que la relación entre los ingresos y gastos que permitían al centro seguir en funcionamiento y la presión ejercida por la coordinación Estatal de preparatoria abierta, imponían un gran dilema para que el plantel siguiera operando.

El último esfuerzo, y tratando de llevar a flote el proyecto educativo del Centro B, se buscó implementar o cambiar el giro de dicho centro. Éste ya no se basaría en el

sistema de preparatoria abierta, pues ya no era redituable económicamente ni operativamente.

A como José lo vería, los recientes ajustes dentro del sistema abierto habían hecho de una modalidad no escolarizada, algo escolarizado. Por tanto, qué mejor forma de continuar en la senda educativa que desarrollando una preparatoria de horario reducido; lo que permitiría el control necesario sobre los alumnos, horarios flexibles y la oportunidad de utilizar practicantes como maestros, además de un cobro de cuotas mensuales que posibilitaran hacer redituable el funcionamiento del centro.

Haciendo una interpretación de lo expresado por José, se puede confabular la idea de una persona sumamente inteligente, con la vocación de educador, pero con sagacidad empresarial.

### *Sonia*

Sonia, compañera de trabajo de José en el Centro B durante aproximadamente nueve años, puede ser descrita como esposa y orgullosa madre, expresando el carácter perfecto de protectora que a veces puede tornarse estricto, a la vez de cuidadosa, animada y sabia.

En su faceta como asesora, se le reconoce como peculiaridad una gran capacidad de memoria, pues no resultaba extraño el escuchar a Sonia recitar de viva voz pequeños extractos de algunos libros del plan 33. Conocimiento que había logrado al pasar de los años, luego de haber revisado en varias ocasiones los contenidos de los libros, con el fin de desarrollar y exponer el contenido de los textos con soltura y comprensión.

Siendo en cierto sentido una figura opuesta a la de José, ambos parecían desarrollar una mancuerna excelente. Si bien, José podría ser considerado como la mente coordinadora y astuta detrás de un proyecto que versa entre lo educativo y lo administrativo, Sonia se presentaba a sí misma como un alma amable y comprometida, personificando el vivo ejemplo de la vocación docente. Característica particular que congenia con los principios religiosos que ella defiende, pues en más de una ocasión, comentó durante la plática que además de trabajar en el centro y atender a su familia, otra

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

actividad en la que abocaba su tiempo, era en la de ayudar al grupo religioso en el cual se congrega. Esta inclinación religiosa era notable y su preocupación por el prójimo en el ámbito educativo, mantenía cierto tinte religioso.

Su forma de trabajo, en cierto modo desmedida, anteponía las necesidades de sus asesorados por las propias, pues era palpable que cuando alguien necesitaba un poco más de tiempo para atender algún tema, o se necesitaba algo de apoyo emocional o económico para solicitar el examen de alguna materia, era a Sonia a quien se recurría.

Una característica particular sobre Sonia, es que a diferencia de todos los demás participantes en el estudio, ella es la única asesora que realizó sus estudios de preparatoria por medio de la modalidad no escolarizada. La incursión de Sonia como asesora, razona ella, se da en cierto modo gracias a las aptitudes que venía demostrando a lo largo de su etapa como estudiante, ya que durante este periodo, le resultaba fácil el estudiar por su cuenta y adelantar materias que nadie más podía, capacidad que logró ser observada por el asesor José, quien posteriormente extendió la invitación a Sonia para incorporarse como asesora en la preparatoria abierta del Centro B.

Esta invitación a desempeñarse como asesora no fue accidental. Ella misma reconoce que durante su tiempo de estudiante le resultaba normal, además de necesario, el tratar de ayudar a sus compañeros con el contenido de algunos módulos, manifestando que esto también le ayudaba a comprender algunos de los temas que al principio se le habían dificultado.

Este tipo de experiencias generaría en ella una confianza sobre la forma de llevar a cabo las asesorías. Pues tal y como ella expresaría, el ser asesora le impondría una responsabilidad por guiar en los temas y exponerlos, además de marcar un ritmo de aprendizaje; pero más allá de la responsabilidad que esto genera, “yo seguía en la idea de apoyar a mis compañeritos de clase” (comunicación personal, 2016).

Otra cuestión preponderante sobre el desenvolvimiento de Sonia frente a un grupo, remitiría a la capacidad de expresar cierta seguridad.

El estar a cargo de un grupo, relata Sonia, siempre fue una de sus preocupaciones. Curiosamente, ella reconocía que este tipo de actividades le había sido familiar durante gran parte de su vida, pues era algo cotidiano dentro de su congregación

el que ella hablara en público, pero resultaba difícil el tener que realizar esta actividad en el contexto académico. Razonando estas diferencias, llegó a la conclusión de que para hablar frente a un público, era sólo necesario tener bien preparado lo que se va a exponer y asumir el papel de autoridad.

Lo primero que aprendes como asesor, yo creo que es lo primero que aprendemos los asesores de prepa abierta o de cualquier lado: a pararte en frente del grupo y decir yo soy la autoridad, aquí yo soy (comunicación personal, 2016).

No obstante, Sonia admite que el trabajo frente al grupo es más exigente y que, a menos de que alguien tenga un talento natural en esto de dar clases, el ser asesor se gana con las experiencias del día a día, además de tener la decisión y confianza de creer en uno mismo.

Finalmente, Sonia reconoce que la asesoría es una actividad educativa loable, no sólo porque le ha permitido transmitir sus conocimientos, sino porque “la gente con la que entras en contacto te hace reconocer tu lugar en la tierra, ser humilde y compartir lo poco o mucho que tengo” (comunicación personal, 2016). Y aunque todavía ve con entusiasmo el continuar con sus estudios a nivel superior y lograr alcanzar un mejor trabajo, acepta que si se requiriera, ella trabajaría de forma gratuita, obviamente subsanada su seguridad económica.

### *Karina*

Karina, asesora del Centro C, puede ser reconocida como una persona adulta, independiente y madre de dos hijos. Lo que podría destacarse de ella es su voz, pues a diferencia de lo que se esperaría de una persona de estatura baja y complexión pequeña, aparece sorpresivamente una voz fuerte, de alto volumen y con presencia, lo cual combina perfectamente con el carácter también fuerte y estricto que ella transmite.

Respecto a las peculiaridades de esta asesora, con frecuencia ella viste playeras tipo polo, bordadas con el prefijo de *Mtra.* continuado por su nombre, parecido al que usan las educadoras de guardería o kínder, lo que denota un corte completamente distinto a los

demás asesores, pues a ninguno de ellos se logró observar haciendo uso de algún distintivo o uniforme.

Hablando sobre el trato durante las entrevistas desarrolladas con Karina, éste no pudo haberse estipulado de una forma más protocolaria. Durante las entrevistas, era común para los otros asesores, perder algo de tiempo antes y después de las sesiones, de manera opuesta, esto no aplicaría para Sonia. Su dinámica de trabajo, bastante apresurada, parecía simular que cada segundo del día vale oro. Su trato siempre directo, que a pesar de manifestarse especialmente amable y cooperadora durante la entrevista, denotaba un cambio total para cuando se dirigía a los alumnos, llegando a inspirar cierta autoridad semejante al de un maestro.

Habría que decirse que el desarrollo de las entrevistas resultaba ser bastante fluido, y a diferencia del resto de los asesores, ella continuamente expresaba lo bien que se le había dado la carrera educativa; cuestión que resaltaría al conocerse que ella es administradora de formación.

Tal y como ella lo explica, su inserción en el campo educativo fue durante sus años de universidad, cuando una de sus compañeras la invita a trabajar como maestra en comunidades rurales. Esto en un principio, comenta, no representó una inclinación profesional en aquel tiempo, y en todo caso, refiere a esa oportunidad laboral como simplemente una forma de ganar algo de dinero, pues su intención nunca fue abocarse de lleno a la docencia. Afortunadamente al inicio de cada semestre, le seguirían renovando la invitación y posterior al término de sus estudios de nivel superior, tendría la opción de acceder a un tiempo completo, lo que no había podido lograr por ser en un principio todavía una estudiante de medio tiempo.

Su formación como administradora se haría presente en cada uno de sus trabajos posteriores, ya que además de ser bastante activa y trabajadora, lograría el conciliar diferentes empleos al mismo tiempo. Su experiencia laboral no sólo se remitiría a lo educativo, pues a pesar de ser éste un ámbito que nunca descuidó, también dedicaría parte de su tiempo a emprender diferentes tipos de negocios. Este proceso la llevaría, como ella misma reconoce, más que a acumular una fortuna económica, a cumplir algunas metas personales.

Su desarrollo como asesora ya consta de una experiencia de tres años en el Centro C, donde además de ofrecer asesorías, también cumple algunas funciones administrativas al desempeñarse como *coordinadora de prefectura*, teniendo como responsabilidad el llevar un control de asistencia y avance de los alumnos, así como presentar dicha información a los padres de familia, pues como ya se ha comentado, la forma de trabajo que se da en este centro sostiene un mayor control sobre los alumnos.

La asesora Karina remite así a una figura, que si bien es estricta, responde al compromiso y las responsabilidades del contexto educativo en el que se ha insertado, siendo común encontrar en su forma de trabajo la calidad y eficiencia que cualquier empresa buscaría al momento de contratar un empleado.

#### *Gloria*

Gloria es la asesora más joven del grupo de participantes del estudio, cuestión que se distingue fácilmente al notar en ella una vivacidad y alegría natural, haciendo de su sonrisa una expresión constante de su persona. De estatura promedio y porte bastante juvenil, podría pasar como una alumna más del centro y se caracterizaría por ser una persona simpática.

Siendo una recién egresada de la carrera de psicología, Gloria precisa su entrada a trabajar en preparatoria abierta como algo casual. Explica ella, que al tener algunas dificultades durante el proceso de titulación, no había podido insertarse en el ámbito laboral de forma inmediata, lo que la llevaría a tomar unos meses de forzada inactividad. Puesto que ella todavía era soltera y vivía con sus padres, aceptaba esto sin preocupación alguna, visualizando su situación con entusiasmo y considerando aquel tiempo como “unas merecidas vacaciones” (comunicación personal, 2016).

Poco tiempo duraría esto, pues no pasarían más de dos meses para que recibiera una invitación directa por parte del coordinador de Centro C (quien también es su tío), para integrarse en el equipo de trabajo del centro.

Para Gloria esta invitación a trabajar en el ámbito educativo no era de su total agrado, pero al ser de conocimiento familiar su estatus como desempleada, asegura que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

dicha invitación “era para que no estuviera sin hacer nada en la casa” (comunicación personal, 2016). No obstante, percibiría que el desarrollarse en este proyecto le podría ayudar en su currículo personal, además de descubrir otra faceta de su carrera que nunca pensó que algún día desempeñaría, la de compartir conocimientos como maestra.

Esta última cuestión era algo que ella había tratado de evitar a toda costa, pues tal y como expresa “dar una consulta, atender a un paciente, hacer un diagnóstico no me resulta difícil, pero estar frente a un grupo de personas es terrorífico” (comunicación personal, 2016). Esta preocupación se veía como una noción renuente a tal punto que ella acordaría con el coordinador trabajar en el centro, pero que únicamente se dedicaría a ofrecer apoyo psicológico a los estudiantes. Dicho arreglo quedaría pactado y sus días como desempleada por fin terminarían.

Conforme fueron pasando los días, y al darse un acercamiento con los diferentes estudiantes pues su labor había tenido una excelente aceptación, se hacía cada vez más renuente la petición de algunos alumnos de que ella impartiera algunos módulos. Gloria rechazaba esta idea, debido a que le gustaba mantenerse a distancia de dicha actividad, pero conforme le fueron repitiendo la invitación una y otra vez, la opción de comenzar a impartir algunas asesorías ya no le era tan descabellada, pues ella además, ya había apoyado académicamente en unas cuantas ocasiones a algunos de sus pacientes.

El momento de la verdad llegó cuando uno de los asesores del centro, sin dar aviso alguno, dejó ausente su lugar, cuestión que visualizó Gloria como la oportunidad de hacer frente a ese temor, que ahora ya se había convertido en curiosidad.

A partir de este punto cambiaría su perspectiva respecto al quehacer educativo, pues su buena vibra y su mente positiva le harían no sólo ser la responsable de la atención psicológica del centro, sino que ahora, a dos años de su primera experiencia frente a un grupo continuaría desempeñándose como asesora.

### *Manolo*

El asesor Manolo podría ser caracterizado como un joven con obligaciones de adulto. Tal y como él relata, todavía siendo bastante joven pues ni siquiera había concluido sus estudios universitarios, asume la responsabilidad de formar una familia. Situación que lo marcaría de por vida, pues a partir de esto se redefinía todo su proyecto de vida.

Algo notorio en su persona era la presencia de valores y principios familiares, pero la peculiaridad de este asesor sería su carácter cándido. Desde el primer momento que se entabla una conversación con él, llama la atención sobre su persona la capacidad de expresar cierta amabilidad natural.

Físicamente Manolo se distinguía por una pulcritud y limpieza exagerada, pues a pesar de estar en constante movimiento, era normal verlo con ropa bien planchada y fajado a la perfección. Su actitud podría ser descrita como cooperativa, siempre dispuesto en todo momento a darte la mano a pesar de que esto estuviera fuera de su tiempo y su dominio.

Respecto a su vida personal, habría que rescatar que Manolo proviene de una familia humilde, de la cual se destaca la falta de una estabilidad económica. Él mismo explicaría que en más de una ocasión las decisiones sobre su futuro estarían delimitadas por la situación económica familiar, viéndose obligado a dejar de estudiar para poder trabajar y apoyar en el hogar. Por el año 2008, comenta, teniendo la necesidad de ser el sustento familiar y no poder continuar con las exigencias escolares y del trabajo, decide dejar de forma momentánea sus estudios universitarios en el área de Historia. Esto lo llevaría a desempeñarse en distintos empleos, sin que propiamente encontrara una satisfacción personal que lo ayude a estabilizarse. Después de algunos años y reflexiones intensas, pláticas y consultas familiares, Manolo asume el compromiso de volver a la escuela y por fin titularse de los estudios superiores, dicha cuestión lo obliga, además de volver al aula de clases, a completar algunos requisitos de titulación como el servicio social.

Finalmente, este requisito lo orilla a acercarse a la preparatoria abierta del Centro C, pues además de representar una opción para liberar su servicio social, la ubicación de

dicho centro era cercana a su casa. Sorprendentemente, al acercarse a pedir informes se encuentra con que el coordinador es conocido mutuo de amistades, con lo cual logra de forma casi directa el incorporarse como asesor, labor que desempeñaría por cerca de dos años a la fecha.

### *Alfredo*

El último de los participantes, Alfredo, es un asesor que se distingue físicamente por ser de complexión grande, dando la impresión de ser un hombre de mayor edad a lo que en realidad es. Su carácter amistoso e introvertido desarrolla una mezcla un poco extraña, pues poco antes de poder intercambiar ideas con él, da la impresión de ser una persona demasiado seria o malhumorada, pero una vez cruzando unas cuantas palabras resulta ser alguien por demás simpático, noble.

Respecto a su vida personal, Alfredo es soltero y vive todavía con sus padres; además, su preocupación principal es el dedicarse a sus estudios universitarios en ingeniería en sistemas.

La forma en que él se entera de la preparatoria abierta en el Centro A resulta ser accidental. Alfredo comenta, que un día al estar afuera de su salón de clases durante una hora libre, se acercó uno de los coordinadores de la preparatoria abierta para extender la invitación a sus compañeros, para que quien si así lo deseara, pudiera liberar su servicio social a través de esta actividad. De acuerdo con él, esto resultaba ser algo frecuente, pues era constante la búsqueda de asesores que apoyaran con algunas materias, principalmente en el campo de las matemáticas.

En un inicio, para Alfredo esta opción, la de realizar su servicio social como asesor, resultaba ser poco atractiva pues tomando en cuenta su personalidad introvertida, reconocía la inviabilidad de llevar a cabo dicha tarea. Sin embargo, la plática que poco tiempo después sostendría con un compañero de su carrera lo haría cambiar de opinión. Este compañero, quien con anterioridad ya se había desempeñado como asesor, le informó de ciertos beneficios de liberar el servicio social ejerciendo esta labor, siendo la más llamativa de ellas el hecho de que al trabajar en la prepa del Centro A, las horas de asesoría serían duplicadas, con lo que la idea de realizar el servicio social de esta manera

comenzó a hacerse atractiva. Además, este mismo compañero le manifestó que el ser asesor no era para nada difícil, simplemente era seguir un programa, por lo cual Alfredo decidió aprovechar la oferta.

Una vez que empezó a desempeñarse como asesor, Alfredo admite que sintió cierta inseguridad acerca de poder afrontar esta responsabilidad. Para él, hasta aquel primer día en que se puso frente a un grupo de asesorados, todo esto del ámbito educativo resultaba ser por completo desconocido y puesto que no recibió algún tipo de preparación o capacitación, tenía ciertas dudas sobre si lograría cumplir el objetivo de transmitir conocimientos a sus alumnos.

La forma en que Alfredo describe aquel primer día de labores resulta ser toda una anécdota. De acuerdo con su relato, un día antes de llegar a dar su clase, preparó todo un diálogo de presentación y exposición, además se aseguró de tener algunos ejemplos y ejercicios a la mano. Sin embargo, aquella preparación meticulosa del tema, que consideraba podría sobrepasar lo estipulado para la clase, se reduciría en realidad a la considerable cantidad de 20 minutos, haciendo del tiempo restante una incómoda dinámica de preguntas y respuestas.

Conforme pasaba el tiempo y Alfredo ganaba experiencia, este tipo de situaciones dejarían de suceder, o como él dice “dejarían de importar tanto” (comunicación personal, 2016).

A partir de aquel primer día de clase, hasta la fecha de la entrevista, Alfredo ha pasado cerca de un año como asesor, reconociendo que la experiencia que le deja esta actividad le ha sido útil para afinar algunos conocimientos que no dominaba con toda seguridad, pero lo que resulta más importante para él, fue el hecho que había logrado dominar un miedo al hablar en público, esto a tal punto que podía hacer mejor estructuración y comunicación de sus ideas.

## **Elementos para el análisis de la identidad del asesor de preparatoria abierta**

Además de las características individuales de cada asesor, la lectura de las narraciones permitió desarrollar un análisis transversal de ideas recurrentes sobre la configuración de su identidad. En este sentido, se tomaron en cuenta las inclinaciones relacionadas sobre las concepciones, los problemas y las reflexiones de su quehacer.

Los aspectos biográficos de cada participante se interpretan como elementos que aportan un significado importante en la interpretación de los fundamentos, significados y sentidos que cada uno de ellos aporta para la justificación y valorización de sus vidas como actores educativos. Comprender estas situaciones en particular envuelve así el primer elemento de análisis a ser destacado como posible fundamento de una identidad del asesor de preparatoria abierta.

La primera observación que resalta a la vista, es que de los seis participantes, cada uno estipula toda una variedad de características diferentes. Se tiene hombres, mujeres, jóvenes, adultos, padres, madres, solteros, etc., sin embargo todavía existen ciertas similitudes rescatables.

Revisando el cruce de las narraciones, se ha logrado distinguir dos grupos bastante delimitados con relación a las edades, lo cual corresponde con la experiencia laboral, pero que además responde a cierta interpretación sobre la concepción que hay respecto a lo que puede entenderse por asesoría.

El primer grupo, al que se asignará de ahora en adelante como *la vieja escuela*, está constituido por José, Karina y Sonia; mientras que al otro grupo, conformado por Alfredo, Gloria y Manolo, se nombrará *la nueva escuela*.

Si bien a primera vista, es notable determinar que *la vieja escuela* es el grupo de asesores con mayor edad y experiencia en el ramo, faltaría distinguir algo que no resulta ser tan obvio, ¿cuál es su concepción respecto a la asesoría? A grandes rasgos, su concepción sobre la asesoría, es la misma que la de una clase. Para ellos, el llevar a cabo una exposición, realizar un ejercicio, dejar una tarea, además de otras actividades, son todas ellas situaciones de aprendizaje dirigido. Para los asesores, el estar presentes en las aulas, es con un fin directivo, puesto que identifican que los alumnos carecen de la

iniciativa y de las herramientas para poder alcanzar los conocimientos necesarios para comprender un tema. Los alumnos no son aquellas mentes hambrientas de conocimientos, sino figuras pasivas en su propio desarrollo, cuestión que los asesores aceptan y reconoce como su campo de acción.

Un asesor de la *vieja escuela* se encuentra completamente seguro de que al llegar a impartir su asesoría, el hacer un pase de lista y posteriormente pedir a los alumnos que abran sus libros en determinada página, puesto que este tipo de indicaciones llegan a ser necesarias para que se pueda dar inicio a la clase, representa una condición normal de su trabajo. El tener que expresar de forma directa un conjunto de pormenores sobre lo que hay que hacer durante el espacio y tiempo de la clase es algo indudable.

Mientras que para los asesores de la *nueva escuela*, todavía les suena raro este tipo de seguimientos, pues no asocian todavía que su práctica sea conducida de una forma tan controlada. Para ellos, la asesoría todavía es algo desconocido, y en realidad todavía no están seguros sobre lo que hay que hacer o pedir a los alumnos que hagan. Debido a su poca experiencia asumen un papel más flexible, y de menos control sobre la clase y los propios alumnos.

Otro de los aspectos que sobresalió, fue la cuestión de la carrera o formación de los asesores en relación con la inserción en su respectivo centro. Así como ya se había dado a conocer, de todos los asesores sólo una, la asesora Karina, era la que tenía un grado académico; mientras que los demás, que si bien, sí tenían iniciada alguna carrera, al término de la recuperación de la información, seguían sin poder lograr concluir sus estudios. Esto resulta interesante puesto que todos ellos, exceptuando a Karina, ingresan a laborar como asesores mediante una invitación o en su defecto, como parte de su programa de liberación de servicio social. Para Karina, esta situación se da de forma muy diferente, pues al ser comisionada al Centro C, se podría decir, ella gozaría de menos libertad, debido a que sería comisionada a trabajar ahí.

Respecto a la carrera en la cual se formaron o se intentaron formar los asesores, habría una total disparidad, no obstante, esto no lograría establecer una diferencia significativa en su forma de trabajar, ya que todos manifestarían un desempeño cercano al que se ofrece en la modalidad escolarizada. Dando parte a otra idea que reaparece una y otra vez; lo importante para un asesor, sin importar su especialidad, Matemáticas,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Inglés o Historia, es la capacidad que éste tiene para establecer didácticas y conectar con el grupo; tal y como ellos lo mencionan, “podrás ser un experto en el tema, pero si no dominas al grupo, estás perdido” (comunicación personal, 2016).

Aquí dos cosas son importantes; primero, indistintamente de la formación o del área de especialización que tenga cada uno de los asesores, aquí o en otro centro de asesoría, sí es importante que finalmente ese asesor se enfoque solamente a ese campo de estudio. Entonces, sí es importante en este caso que yo me enfoque a lo que es mi formación universitaria. Sí, pero indistintamente yo creo que, considerando el área de preparación donde se licenció cada uno de los asesores, aquí al menos en Centro C, desconozco en otro centro de asesoría, pero no creo que esté tan fuera del comentario que te voy a hacer. Indistintamente estoy plenamente convencida que se debe tener la vocación; ¿por qué? porque yo podré ser experta en Inglés, hablar como si fuese mi segunda lengua, pero si yo no tengo las técnicas, no tengo las ganas, no tengo el conocimiento de cómo transmitir lo que yo sé, de nada me sirve aunque sea experta en esa área. Entonces sí es importante, obvio en que me he especializado, que es lo que domino, que es lo que conozco y que le puedo aportar al chico, pero finalmente tengo la habilidad, tengo las herramientas, tengo la táctica, tengo el conocimiento de cómo hacerlo porque si no, ahí choca (K., comunicación personal, 2016).

Esto se repetiría, apuntalando a la idea que para ser asesor lo importante representa la capacidad didáctica y de dominio sobre el alumnado, dejando el conocimiento de contenido como un segundo término, con menos ponderación.

Uno de los aspectos menos contemplados dentro de la formulación del estudio y que finalmente se ha catapultado como referente en los elementos emergentes de las narraciones de los asesores, ha sido el tema de lo laboral.

Entre las primeras incertidumbres detectadas en el ámbito laboral del asesor de preparatoria abierta se encuentra específicamente la estructura de inserción.

Dentro del ámbito educativo, las credenciales que puedan demostrar la experiencia y preparación de los docentes, juegan un papel central a la hora de solicitar un empleo, y si el currículo no resulta ser adecuado para el cargo, no es posible acceder

al mismo. Pero para el asesor de preparatoria abierta se percibe una total ambigüedad respecto a este proceso, y en la mayoría de los participantes, se denota que la forma de incluirse en los centros se dio de manera casual e informal.

El distintivo a relucir no sería la casualidad con que suceden los acontecimientos, sino de la forma irregular que acontece el insertarse en este campo educativo. De forma habitual se ha expresado que las razones por las cuales empiezan a laborar como asesores se dan debido a la necesidad de cubrir la ausencia de otro asesor, o en su caso el cubrir algunas asesorías.

Entonces resulta que... yo le dije..., bueno espéreme, déjeme armar un programa, estudio la materia y... nos vemos en un mes, pero mientras, yo voy a seguir viniendo 'ps' para estudiar aquí, enrolarme con el área, me dijo -muy bien-. Pero resulta que en ese mes, el maestro encargado de esas materias, no sé por qué ya dejó de venir... y de la noche a la mañana, al día siguiente, me buscó el director y rápido me dijo que si me aventaba y... y yo como siempre soy bien aventado y no sé decir que no, y aparte que me gusta pues... 'ps vamos' (M., comunicación personal, 2016).

Esta situación, que hace eco de las necesidades de ocupar la inasistencia o la falta de un puesto, refleja cómo es que los individuos se van incorporando al contexto de la preparatoria abierta sin previamente establecer algunos parámetros básicos sobre lo que implica el trabajar como asesor.

Es así que se llega a constituir que la inserción en el campo de la preparatoria abierta se da como una especie de invitación o aceptación que carece de toda formalidad. Además de que la forma más cotidiana de captar nuevos asesores, resulta ser por medio de la liberación de horas de servicio social, cuestión que no conlleva ningún proceso de selección, y que además se ve impulsado por la necesidad de cubrir con una plantilla de trabajo.

Yo llegué aquí porque me reclutaron, la coordinadora fue a la Universidad y estaba buscando asesores y yo estaba ahí con mis amigos afuera del salón, nos entrevistaron y preguntaron cosas: si nos gustaría el servicio. Y la verdad por lo que me atrajo al principio, fue por las horas que daban, porque va como

multiplicado: una hora es una hora y media de servicio, tres horas son cuatro horas de servicio más o menos, depende de lo que hagas; entonces fue lo que me atrajo, terminarlo rápido porque en realidad la asesoría me daba un poquito de miedo, pero dije -pues bueno, vamos a entrarle- (A., comunicación personal, 2016).

Pero esto no sólo es así, una vez que se ha logrado superar la ambigua situación de inserción, todavía falta por considerar las implicaciones inherentes a entrar en actividad, donde se ha visualizado que no hay algún tipo de curso introductorio o capacitación que ayude a los asesores en su nuevo lugar de trabajo.

Cuando entras aquí a trabajar, él te da una introducción... ¿qué te dice?, ¿qué te maneja?... ¿te capacitaron en algún momento o algo así?... No... no, no; bueno cuando yo entré, él nada más me dijo que si podía dar esa clase, le dije -sí, adelante- (M., comunicación personal, 2016).

Esta situación se repite en diferentes circunstancias, dejando en claro que los asesores de nuevo ingreso no encuentran a su llegada a los centros ningún tipo de recibimiento que les permita introducirse en este ámbito. Cuestión que hasta cierto punto, ellos no visualizan como algo negativo, pues la oportunidad que se les otorga se reconoce como una forma de demostrar lo que saben.

Otro aspecto que se hace presente, es lo referente a la relación establecida entre el centro y el asesorado, en un sentido laboral. Pues como los asesores expresan, “hay veces que... eso sí me desanima mucho, hay veces que duran sin pagarnos hasta seis meses... yo no sé si sea en todos los lugares o no sé” (G., comunicación personal, 2016).

Sin embargo, esto no sólo resulta quedar ahí; se manifiesta de manera convencional que la invitación a formar parte como asesor es con regularidad una práctica o servicio social no remunerado, “yo duré ocho meses de voluntario, sin recibir nada de sueldo, nada más” (M., comunicación personal, 2016).

O en su defecto, a los pocos asesores que sí obtienen un sueldo o apoyo económico, les resulta ser significativo, además de poco satisfactorio.

La mayoría mis amigos que están trabajando, están trabajando en prepa con adolescentes pero dando asesoría psicológica, no asesoría de alguna clase de

algún modulo; entonces ganan mucho mejor que yo... y ellos no están dando clase, ellos no tienen que preparar, entonces digo: -No puede ser-. Como que me pongo a pensar -¿qué sería si a mí me pagaran más?-, como que sí estoy con la incertidumbre, -¿por qué ellos no?, ¿porque ellos sí y a mí no?- (G., comunicación personal, 2016).

Esta situación se pensará es exclusiva de aquellas relaciones laborales pero no, aún en otras forma de relación, como la que remite a la liberación de horas de prácticas profesionales o de servicio social, sigue existiendo un cuadro que no apoya a la figura del asesor.

Me propuso volver. Que les faltaba un maestro de matemáticas y ella se quedó con un buen sabor de boca de cómo hice yo las cosas, entonces me invitó a volver y me propuso a seguir con prácticas; y yo sé que en mi centro, en mi departamento, tratan de que las prácticas sean totalmente apegadas a tu carrera, entonces yo sé que corro el riesgo de que el tiempo que yo esté aquí no me cuente como práctica sino que sea algo simplemente voluntario. (A., comunicación personal, 2016)

Este escenario parece se ha vuelto una constante que no sólo ha implicado a los nuevos asesores, pues en igual forma, aquéllos con más experiencia y que veían en esto su futuro, han visualizado una salida incierta respecto a su condición laboral.

La cuestión económica de alguna manera sí ha funcionado, o sea, sí llegué en épocas muy buenas; 1999, 2000, 2002 fue yo creo el momento cúspide de lo que yo podía ganar en aquél entonces y que posteriormente fue bajando el ingreso. Empezó a haber más asesores, más competencia y de alguna manera pues se fue restringiendo un poquito más las actividades... yo ahorita tengo tres meses sin ingreso absoluto y obviamente sí se ha complicado mi vida (J., comunicación personal, 2016).

Esto resalta una clara incertidumbre, a tal punto que, cuando se les cuestiona sobre el posible futuro de los asesores, no titubean en mencionar que “al igual como muchos otros buenos proyectos sociales, la gran limitante, como en todos lados, son los presupuestos” (K., comunicación personal, 2016).

Esto ha implicado un gran problema que parece afectar de forma general a cada uno de los asesores.

Otro elemento que ha surgido en torno a la forma en cómo se configura la identidad del asesor de preparatoria abierta, se ha planteado desde el cuestionamiento por el tipo de alumnado con el cual entra en contacto el asesor. El maestro de primaria, por ejemplo, se ha especializado en el trato con niños dentro de ciertas edades, adaptando habilidades y estrategias pedagógicas para lidiar con un tipo de personalidad y comportamiento específico. De igual forma, cada uno de los actores, desde el maestro de secundaria hasta el catedrático de universidad, ha tenido que responder a las exigencias de aprendizaje del alumnado al que se enfrenta, pues no es lo mismo tratar con un niño de 7 años, que con un universitario.

La tendencia en el trato que cada actor imprime para con los alumnos es, en muchas de las ocasiones, perfilado por una formación profesional específica; por lo cual, no es posible divagar tan ampliamente en qué tanto afecta el contacto del actor con sus alumnos como factor de inferencia en la configuración de su identidad. Pero al pasar a la situación específica del asesor de preparatoria abierta, ha de notarse que primero, carece de una formación profesional específica que lo prepare pedagógicamente, y segundo, el alumnado con el que entra en contacto responde a una caracterización que puede causar, y de hecho causa estragos en su desempeño como actor educativo.

La preparatoria abierta como opción educativa presenta una evolución compleja en la atención de su alumnado. En poco más de 30 años, los servicios ofrecidos de lo que hoy se conoce como asesoría se han expandido en gran medida y han cambiado casi en su totalidad.

A principios de la década de los 70, cuando la modalidad de educación abierta surge, se plantea mediante el objetivo principal de reducir los niveles de analfabetismo de personas adultas; problema educativo que México venía acarreado desde épocas pasadas.

Como resultado, para cuando entra en acción el proyecto de educación abierta, se atiende en su mayoría a adultos mayores, campesinos y gente humilde que no había

tenido la oportunidad de aprender a escribir o a leer, y que ocupaba hacerlo para realizar acciones tan simples como votar, escribir una carta o leer el periódico.

Durante los noventas, y como fruto del Programa de Modernización Educativa, se propone ampliar los estudios de nivel secundaria como obligatorios, cuestión que buscaba cubrir la demanda de egresados de nivel primaria y sentar las bases para la continuación de estudios de nivel medio superior. Para este momento, en la vida de la modalidad de la preparatoria abierta, se daría el primer cambio trascendente en la atención del alumnado, pues el modelo de educación abierta trascendería ahora a cubrir un sector diferente. Con la obligatoriedad de los estudios de nivel secundaria, no sólo se atendía una demanda de egreso de educación primaria, sino que se cimentaba la base de un sistema de mano de obra mejor calificado.

Anterior a esta reforma, cualquier obrero era considerado como mano de obra calificada con el simple hecho de acreditar la educación primaria, pero una vez que entra la secundaria como parte de la educación obligatoria, los requerimientos de contratación que las empresas exigían a sus obreros aumentan. Esto deriva en un gran incremento de la demanda de educación abierta, puesto que la mayoría de los trabajadores no contaba con un certificado de secundaria y tampoco se encontraba en disposición de iniciar o volver a cursar la secundaria. El resultado fue la implementación de la secundaria abierta como una opción viable para los trabajadores, pues lograba ser una alternativa asequible de acuerdo a sus necesidades.

Para las necesidades actuales, la atención de la modalidad abierta habría de cambiar en gran medida, ya que ahora no sólo se trataba con personas mayores, sino con jóvenes.

Para el 2013 entraría en vigor, por decreto oficial, la obligatoriedad de la educación media superior, lo cual amplía el rango de captación, puesto que se presenta la modalidad de estudios abiertos como una opción de trayectoria académica para quién así lo desee, pues si bien lo decide así, el recién egresado de secundaria puede continuar sus estudios en preparatoria abierta. Dicha ampliación también comprendería el cubrir un sector totalmente diferente de alumnado, los adolescentes.

Esta evolución, en la atención que la preparatoria abierta ofrece sobre el alumnado, sólo puede ser descrita como inmensa, pues si bien es posible hablar de escuelas multigrado, éstas no se ocupan de una variación tan amplia ya que existe la posibilidad de atender desde adultos mayores, hasta adolescentes.

Al analizar la información se logró estipular que la forma en cómo se perciben los asesores de preparatoria abierta mantiene una estricta relación con dos facetas paralelamente inmersas en la cotidianidad de su quehacer: la laboral y la académica.

Respecto a la percepción del asesor en un sentido laboral, se encontró que su mayor preocupación reside en la inseguridad laboral que remite su campo de acción, pues al no existir un reglamento que explicita las condiciones de contratación, remuneración y prestación del servicio, éste no tiene otra opción que aceptar las condiciones que se le impongan. Además, esta situación llega a causar un efecto negativo en su estima personal y laboral, pues admite que su papel como educador es menospreciado, ya que al compararse con otras figuras educativas, el asesor reconoce una desigualdad de condiciones.

Se estipula de forma expresa que este tipo de problemáticas genera un sentimiento de inconformidad para los asesores, quienes al respecto presumiblemente se resignan ante tal situación.

En el caso de la percepción que tienen los asesores en un sentido académico, se observó que ella alberga una confusión respecto a su representación y acción en el campo educativo, la cual denota una inclinación a visualizarse como maestros. Recuperando las continuas referencias sobre su conducir pedagógico, se hace notoria la influencia de la figura magisterial de la modalidad escolarizada, esto a tal punto que en las narrativas, los asesores hacen referencia de sí mismos como si fueran maestros, y de su práctica como una clase.

Esta peculiaridad sobre su concepción como educadores ha sido referida en distintas proporciones, y aunque al cuestionarles sobre este posicionamiento, no precisan el haberse dado cuenta. Algunos de ellos aceptan que su postura es totalmente la de un maestro, sin que por ello genere mayor problema para el desenvolvimiento de su quehacer.

De forma individual, y a pesar de las inmensas diferencias entre los asesores, se reconoce que su concepción sobre la educación se expresa como un valor liberador, a la vez que noble, detonando en ellos un sentimiento de orgullo al poder ser parte de una actividad tan grande como lo es la enseñanza.

En última instancia, la expresión de emociones, creencias y acciones conscientes en relación con el grupo, no se ha presentado como una unión que denota la cercanía de los miembros; sin embargo, al extender los rasgos encontrados, han resaltado similitudes de concepciones respecto a lo que ha generado la experiencia de trabajar en un centro de preparatoria abierta.

Desarrollando el componente afectivo, fue posible reconocer que la concepción que tienen los asesores sobre sí mismos, tiende a presentar una connotación positiva dentro de ciertos aspectos como la interacción con el asesorado y la capacidad de sentirse útiles. El que un asesor logre sentirse apreciado se ha posicionado como un factor presente en todos los participantes, así como un aspecto que valoran del ámbito educativo, encausando una motivación que llegaría a justificarse como punto de consenso dentro del desempeño de sus actividades.

El hecho de que un alumno alcance una meta académica refleja un logro para el asesor, lo cual adquiere un significado profundo, pues cuando un alumno logra aprobar un examen, implica que el esfuerzo realizado en las asesorías es el correcto, dando parte a la preciada satisfacción laboral y además, generando una confianza en la conducción del asesor.

Parece ser que esta relación asesor - asesorado ha desarrollado una conexión más amplia de lo meramente intelectual. El apoyo o acompañamiento académico, como se ha estipulado hasta el momento, ha pronunciado cierta incisión en reflexionar sólo lo educativo, pero haciendo recuento de las expresiones, es posible identificar que el asesor realiza más que un servicio formativo, llegando a ser una figura que aporta sustento emocional.

Esto contrastaría con otros aspectos como lo laboral, condición que denotaría una fuente de estrés y preocupación, pues se mantendría una relación directa con la

incertidumbre económica y la desigualdad laboral que los asesores experimentan como actores educativos.

Pasando a la categoría cognitiva, habría que resaltar que los asesores, al haber estudiado en distintas universidades, escuelas, y hasta modalidades, comparten como concepción que los conocimientos de contenido de las asesorías no asumen, como se supondría, el elemento central de su quehacer. A partir de realizar un constante énfasis en la forma de desenvolvimiento de sus asesorías e indagar respecto a la idea que sostienen sobre el asesorar, aceptarían que el aspecto crucial a desarrollar es la capacidad adaptativa del asesor para con los asesorados, pero sobre todo la creatividad en la práctica de varias estrategias didácticas, así como una intuición sobre las técnicas de estudio aptas para cada alumno.

Ahora bien, a razón de estas concepciones, es posible el establecer una referencia concreta sobre la identidad del asesor de preparatoria abierta, y en este sentido, ¿podría hacerse con ello una distinción de este actor educativo entre otros?

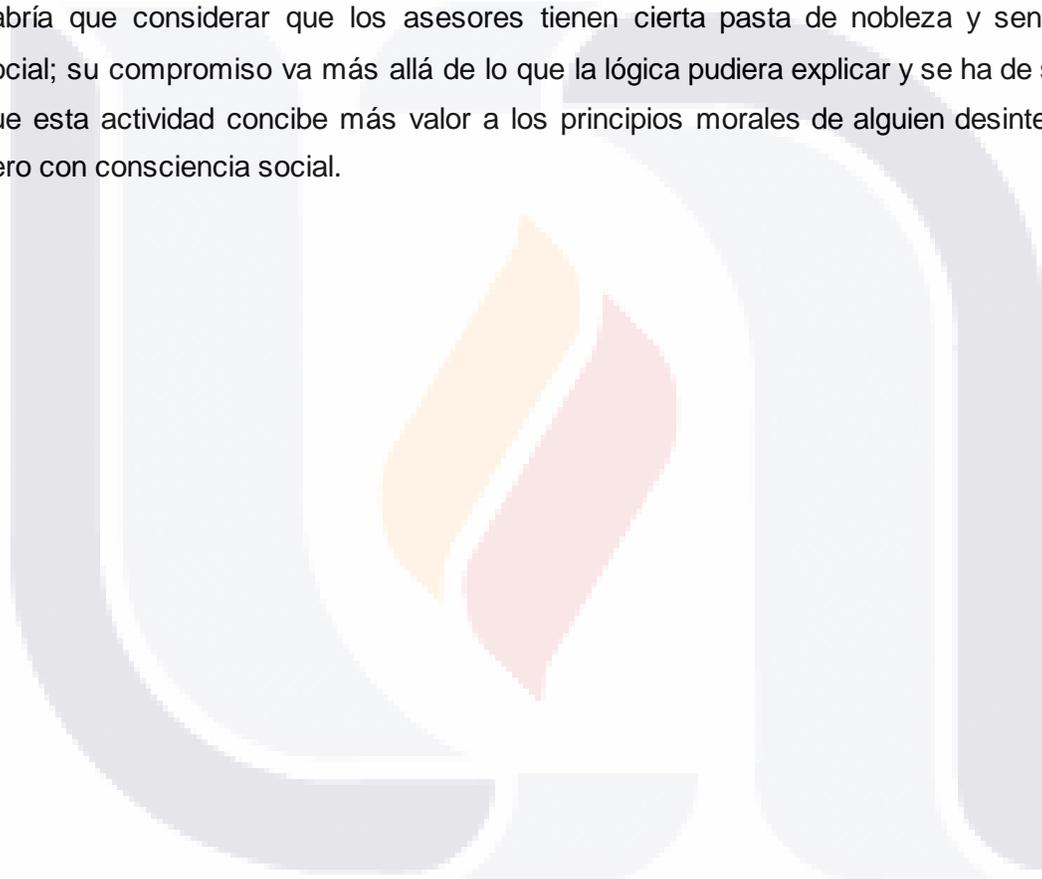
Sí. ¿Por qué? A pesar de que todos estos actores educativos, como bien se puede recuperar gracias al planteamiento del problema, pertenecen a un mismo núcleo constitutivo que acarrea toda una tradición, pues todos son figuras docentes y por más diferencias que se puedan encontrar en su desenvolvimiento o su campo de trabajo, constituyen un esfuerzo por atacar una necesidad educativa particular.

Entonces, ¿qué distingue al asesor de preparatoria abierta de los demás actores educativos? De forma inicial, el asesor es una figura docente que, a pesar de percibirse a sí mismo en un contexto educativo problemático y sin referentes, mantiene la frente en alto y acepta el compromiso de atender a un campo educativo en olvido. No tienen una estructuración o fundamento pedagógico claro y en todo caso se podría decir, carecen de cierta claridad respecto al objetivo y desempeño que deben llevar a cabo, pero lo compensan con esfuerzo y combatividad por intentar una y otra vez aquello que más de uno ya hubiera dejado sin pensarlo dos veces.

Para ellos, su trabajo es más bien una oportunidad de ganar experiencia que una fuente económica y a pesar de que esto genera ciertos estragos personales, debido a que la remuneración que regularmente es poca o nula monetariamente hablando, se

complementa con el respeto y orgullo que obtienen al verse investidos como docentes, además de tener frecuentes muestras de agradecimiento de aquellos alumnos que consiguen obtener su certificado de preparatoria, o en su defecto, que logran aprobar un módulo.

Esto pareciera no tener sentido y es algo que suena difícil de entender, ¿cómo una persona puede aportar tanto tiempo y esfuerzo por algo que económicamente o profesionalmente no le llegue a generar nada? La verdad es difícil de conocer, pero habría que considerar que los asesores tienen cierta pasta de nobleza y sensibilidad social; su compromiso va más allá de lo que la lógica pudiera explicar y se ha de suponer que esta actividad concibe más valor a los principios morales de alguien desinteresado, pero con consciencia social.



## CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A partir de la información obtenida en la presente investigación, se encontró un conjunto de circunstancias históricas, personales y grupales, las cuales responden a las condiciones específicas del contexto particular del asesor de preparatoria abierta. Tratando de hacer visible la condición identitaria de éste, se identificaron los siguientes temas de discusión de los resultados.

Siendo la asesoría una labor educativa relativamente nueva, su exploración ha dado parte a la discusión de cuestionamientos específicos, entre ellos, la conciliación teórica y práctica de lo que determinadamente podría conciliar el llevar a cabo una asesoría.

Como cuestión inicial, ¿por qué esa etiqueta? y ¿qué implicación tiene? Derivado del latín *assessor*; palabra que se relaciona con la acción de asistir o ayudar y que como sustantivo hace referencia a un experto “que, por razón de oficio, debe aconsejar o ilustrar con su dictamen a un juez lego” (RAE, 2017); este término ha sido profusamente utilizado para hacer alusión a figuras de diversas áreas, dando como resultado una incontable cantidad de directrices en su uso.

En el caso del asesor de preparatoria abierta, éste se define dentro del campo educativo como una *mediación docente* “opcional para el interesado que desea reforzar los conocimientos que ha adquirido en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral” (Vázquez, 2008, p. 2). Cuestión que podría llevar a considerar que el asesor de preparatoria abierta es un experto en conocimientos académicos con la capacidad de apoyar a los alumnos.

No obstante, esta definición propicia más incógnitas que aclaraciones. Surgiendo dos fuertes cuestionamientos: ¿cómo puede considerarse a alguien como experto, específicamente en el ámbito académico de nivel medio superior? y ¿la acción de asesorar tiene un sentido pedagógico, o carece de él?

De acuerdo con la contextualización revisada en la primera parte del trabajo, así como al planteamiento del problema y los resultados encontrados, es necesario señalar que no existe una delimitación explícita que pueda establecer ni definir lo qué es un

asesor. El carácter de la palabra asesor funciona más como un adjetivo que como un sustantivo que hace representación de una figura educativa.

Se puede manifestar que los asesores participantes en la investigación denotan conocimientos de áreas como la Psicología, las Matemáticas, la Historia, entre otras. Sin embargo, han expresado que el dominio del contenido de las materias no resulta ser central en su desenvolvimiento y que por el contrario, lo que alberga su peculiar conducción ha sido el desarrollo de estrategias didácticas, así como su capacidad de adaptarse a las diferentes eventualidades en el aprendizaje de los alumnos.

Asimismo, habría que considerar que los sujetos que pueden teóricamente conducirse como asesores, lo hacen por *razón de oficio*. Asunto que remitiría a especificar que para ser asesor, es necesario el explicitar credenciales particulares dentro del ramo; por ejemplo, para ser un asesor matemático se vería como necesario tener una experiencia reputada en esta área de conocimiento.

La definición de asesor, por sí misma, no expresa de forma directa el respaldo de algún grado académico, por lo cual puede decirse que el hecho de tener determinado título o no tenerlo permite que algún individuo no pueda desempeñarse como asesor; pero al expresarse que el sujeto es un experto en el área, podría considerarse que ello conlleva un talento, habilidad o experiencia. En igual forma, se aclara que la acción dada entre el experto y el no experto no es obligatoria y en todo caso parece que recae sobre cierto arreglo entre ellos.

Conforme a la definición de la modalidad, en última instancia no parece del todo claro que la asesoría implique directamente este tipo de detalles, por lo que se ha limitado a condicionar su circulación mediante un actuar que propiamente no conlleva la explicitación de una acción concretamente pedagógica, pues el apoyo a los alumnos es hacia el reforzamiento de las estrategias de aprendizaje y no hacia el aprendizaje mismo. En este sentido, el asesor funge como guía o facilitador pero no como educador, pues haciendo referencia a otro tipo de asesores, como los detallados en las ciencias políticas, administrativas o jurídicas, su objetivo no es propiciar en los inexpertos conocimiento alguno, sino apuntalar su juicio mediante algún consejo.

Entonces, el asesorar no implica enseñar, cuestión que concuerda con la lógica en la que surge el planteamiento de las modalidades no escolarizadas y las define normativamente. Pero esto, ¿en verdad responde a las necesidades del contexto?

Se justifica que en relación con los parámetros normativos y de funcionamiento explicitados por la Secretaría de Educación Pública (2014), el asesor se estipula con una reducida participación dentro del funcionamiento operativo de la preparatoria abierta, considerando a este actor y a su quehacer como un servicio de carácter no obligatorio, comprimiendo su papel a la de impulsor de estrategias de aprendizaje. Aspecto que difiere de las circunstancias reales del acontecer de los centros de preparatoria abierta, donde ha sido posible observar que el asesor participa de forma activa, además de constante y necesaria, para lograr el funcionamiento de los centros y el acompañamiento educativo.

Por tanto, habría que considerar ¿qué implicación tiene esto para la configuración de una identidad? Preocupantemente resulta ser que los asesores no logran hacer patente dicha distinción y en todo caso, pareciera que ni las instituciones en las que laboran están interesadas en abordar estas consideraciones. Entonces ¿dentro de qué marco sustenta el asesor de preparatoria abierta su quehacer?

Tomando en cuenta la influencia que se encontró en los asesores de preparatoria abierta, reside como símbolo pedagógico la figura clásica del maestro, cuestión que se asocia con la formación académica de su trayectoria académica, que característicamente se inserta dentro de la modalidad escolarizada, nutriendo una constante serie de ideas que posibilitan el hablar de similitudes respecto a la forma de comprender su labor.

Con ello se plantea que dentro de las narraciones es más común que los asesores se reconozcan como *Maestros*, y por ende, las asesorías aparezcan aludidas como *Clases*; esto a pesar de conocer la distinción explícita entre estas dos figuras.

Un maestro es obviamente alguien con un conocimiento total del tema, debería de ser así, y es alguien que te transfiere el conocimiento o te enseña métodos para aprender un tema; un maestro debe ser alguien que te guíe. Y un asesor, siento que es más como un complemento, también es un guía, pero el que decide por dónde ir, por dónde estudiar, por dónde comenzar cuando eres un

asesor, es el estudiante. El estudiante guía y te dice: -¿aquí qué onda?-, esto se resuelve así y luego sigue avanzando el estudiante, y el asesor se hace así y depende totalmente del estudiante, el complemento que va a dar el asesor. En cambio, el maestro te dice por dónde ir, cómo hacerlo, cómo aprender, de qué manera se hace y se pueden complementar el maestro y el alumno con algunas cosas; pero totalmente depende del maestro. Y como te digo, el asesor, siento que es un complemento y el maestro un guía totalmente (A., comunicación personal, 2016).

La formación inicial de los asesores aparece como un remanente que define el saber didáctico y pedagógico de lo que además de no ser consciente, se reafirma dentro de los centros de preparatoria abierta.

Este tipo de fenómenos, menciona Dubet (1989), no es extraño y constituye el principal capital cultural de los grupos, pues el que la formación de un individuo sea llevada de tal manera, en este caso escolarizada, consolida todo un desarrollo de saberes y competencias para poseer un tipo de actitudes y principios que proyectan un peculiar tipo de desenvolvimiento.

Lo anterior mantiene una relación directa con lo que sucede con el asesor, pues conlleva una implementación particular de actividades que comprenden ciertas acciones como el pase de lista, la exposición, la conducción y la revisión de los temas, además de todo un conjunto de elementos que hacen referencia directa a la modalidad escolarizada. No es posible conjeturar otro tipo de explicación para este fenómeno, que la expresada por Dubet (1989).

El resultado de dicha influencia ha desarrollado que el paradigma a seguir sea la del típico maestro de primaria, llevando a ejercer una concepción pedagógica opuesta a la que idealmente podría ser reconocida dentro de las modalidades no escolarizadas.

Se destaca que esta influencia ha sido apropiada y aceptada de forma general entre los participantes, pues si bien no existe una directa influencia docente, el contacto con el campo educativo de la mayoría de los asesores, principalmente desde su formación académica, proviene de la modalidad escolarizada, llegando a establecerse como un consenso aceptado.

Pero este escenario proyecta una gran problemática, puesto que de entenderse al asesor como un maestro, que no es consciente de serlo y en ello fundamenta su identidad, se establecería que su saber pedagógico no es propiamente un acto a consciencia. Lo cual se opone a las posturas de autores como Vera y Valenzuela (2012), Butler (2004) y Grinberg y Grinberg (1980), al plantear que la apropiación de la identidad es resultado de la voluntad del sujeto frente a las diferentes interpelaciones; haciendo de la identidad, un acto de apropiación consciente y no por el contrario, una determinación accidental o conjetura vaga.

No obstante, también se dieron ciertas excepciones, destacándose en dos de los participantes (Alfredo y Gloria) una reflexión sobresaliente que si bien, denota el esfuerzo por hacer consciente la apropiación de una postura respecto a su quehacer, se resuelve por estar inclinada a aceptar de manera personal una representación como maestro.

Tal y como ellos lo mencionaban, su paso por la preparatoria abierta resultaba ser accidental y pasajero, no logrando así aceptar el verse vestidos bajo la categoría de asesor. Ellos advertían que la experiencia de la preparatoria abierta era una oportunidad para experimentar la labor docente y más que nada, para probarse a sí mismos. La forma en que ellos asumen este tiempo en preparatoria abierta tendría como meta el desarrollar habilidades y afrontar miedos, o lo hacían con la intención de ganar un dinero extra o liberar horas de servicios social; además de esto, no se llegaba a plantear más que las propias oportunidades laborales que surgieran en un futuro.

Esta particularidad resonaría de forma general en los asesores, pues no parece ser del todo apreciable que el trabajar como asesor pudiera ser comprendido como un objetivo en sí, o en su defecto, como una experiencia formativa.

En algunos de los participantes, como el caso del asesor José, quien logró hacer de esta actividad su plan de vida, existe una profunda relevancia del proyecto de preparatoria abierta en su persona. Pero en otros casos se constata que la experiencia de involucrarse como asesor remite a otro tipo de pretensiones menos trascendentales. Si las circunstancias de su labor académica son transitorias, el significado que adquiere la labor como asesor, se encuentra suplantado por la esperanza de alcanzar otro tipo de metas; la influencia que conlleva esto, puede ser determinante en la forma de cómo el asesor se ve en un futuro y hasta posiblemente en su entendimiento presente.

Pero parece que estas reflexiones sólo podrían ser confirmadas a través de estudios longitudinales, pues tendría que explorarse el seguimiento de las estrategias de trabajo. Lo que sí puede argumentarse es que todos los asesores aceptaron que si su trabajo como asesores fuera económicamente satisfactorio, sin duda alguna ellos se especializarían y focalizarían sus esfuerzos en desenvolverse como tales, pues la satisfacción profesional resultaba ser obvia, aunque esto no podría justificar de momento, el que se consideren de por vida dedicarse a la labor como asesores.

Surgiría entonces, de manera imprevista, el aspecto laboral como elemento central en la configuración de la identidad. Recurriendo a los resultados presentados por Topa, Fernández y Palací (2006), se detallan hallazgos importantes sobre el papel de que tiene la retribución económica en la apropiación de la identidad, llegando a confirmar que a menor retribución, menor apropiación y, por ende, interés en desempeñar la labor. “Es razonable pensar que quienes se identifican fuertemente con su grupo cumplen más con su trabajo” (Topa et al., 2006, p. 125), lo que aplicado al planteamiento de esta investigación, resulta seguir teniendo un sentido amplio, pues al no profesarse una notoria satisfacción laboral, debido a la escasa seguridad laboral que ofrece el ser asesor, la apropiación de una identidad se vuelve distante.

Ahora bien, rescatando un poco la concepción del *ethos*, es reconocible que, a pesar de expresar una sintonía en ciertas cuestiones, es posible interpretar que como factor esencial de un educador es necesario el dar irradiaciones de una preocupación, responsabilidad y deber para con los alumnos. Asunto que Ávalos y Sotomayor (2012) reconocen como carácter que se da por medio de la apropiación de una identidad. Situación que de manera individual, los participantes han expresado en diferente medida, pero que al ser interpretada, no da presencia de una identidad como asesores sino que parece responder a una forma expresa de cada uno de ellos y sus principios como individuos. En este sentido, habría que considerar que como asesores, tal vez no existe una apropiación que dé paso al desarrollo de principios y responsabilidades, pero como educadores, sostienen un conjunto de parámetros morales presentes en su persona.

Este conjunto de ideas supone que el asesor actúa en el marco de un contexto educativo y, haciendo presente su influencia pedagógica, se ha identificado con normas y reglas, así como competencias y disposiciones de la profesión docente, pero no ha podido

reconocer los parámetros específicos o, en su defecto, conformarlos con relación a su quehacer.

En cuanto a la asesoría como actividad pedagógica, se percibe como una práctica sin límites, ya sea la típica clase el desarrollar una conversación de aliento, el pasar algunas respuestas, la simple conversación de pasillo, etc. Para el asesor, el hablar de una clase (asesoría) presupone un esfuerzo que tiene por objetivo lograr que un alumno no abandone sus estudios. Proyección del asesor que recuerda a las investigaciones estipuladas dentro de los trabajos de Arencibia y Moreno (2003) o Navia y Villareal (2013); haciendo de la figura del asesor algo poco desarrollado en el ámbito educativo pero con una responsabilidad amplia, pues su papel, aunque invoca la transmisión de algún conocimiento, se extiende a presentar una noción de acompañamiento educativo más amplia que la definida en la teoría.

Acorde a los resultados encontrados, los asesores de preparatoria abierta sostienen, que el lograr que los alumnos alcancen la aprobación de sus exámenes, manifestado como tendencia el repetir cierto tipo de pautas, aunque estas no sean compartidas ni reconocidas en el grupo. Matus (2013) examina que el camino de las tradiciones pedagógicas en muchas ocasiones son efectivamente apropiaciones conductuales que llevan a constituir un grupo de sujetos dentro de un contexto particular, pero ello sólo se logra si se da un proceso de descubrimiento y reflexión conjunta. Sin embargo, se ha hecho visible la poca o nula experiencia compartida entre pares para efectivamente apropiarse de manera colectiva de su contexto. Esto tal vez podría posicionarse como el gran dilema de la configuración de la identidad del asesor de preparatoria abierta, pues no están compartiendo entre ellos sus saberes, experiencias o ideas, con lo que se deja de lado un proceso a partir del cual se podría develar una tradición pedagógica.

Ahora bien, es posible atribuirse que la identidad del asesor de preparatoria abierta es imprecisa debido a la falta de una identificación y un reconocimiento interno del grupo. Siguiendo a Tajfel y Turner (1982; 1989) se detalla que la identidad es una manifestación presente en el discurso de emociones y saberes colectivos, conformando una identificación y una categorización tanto externa, como interna. Pero se observó que la forma de enunciar mantiene un carácter singular, que se manifiesta por medio de la figura

del yo, denotando por completo ausente las expresiones como grupo, donde el *nosotros* sostiene una conexión en la formulación de ideas entre iguales, o el *ellos* o *ustedes* cuando se quiere hacer una exclusión. Cuestión que finalmente podría darse como resultado de las interrogantes formuladas durante la entrevista, en donde además de permitir al asesor progresar en los temas, se mantuvo la ausencia de dichas expresiones. Además, la diferenciación y generalización que comprende el hablar por otros, o separarse de otros no se hace presente en los asesores, mientras que en el trabajo de Machuca (2013) es una noción constante, posiblemente explicitando la supremacía de una identidad individual, sobre la social.

De la misma forma, se argumenta que los asesores también han podido constituirse con base en ciertos logros y que no puede olvidarse que la prestación del servicio que ellos hacen, es en realidad una oportunidad educativa para individuos que, de no ser por los asesores, no podrían acceder a ningún tipo de educación.

Esta situación es notable y los asesores reconocen que la única remuneración que motiva el volver día a día a los centros, resulta ser el agradecimiento de sus alumnos, quienes expresan continuamente su aprecio pues, como relatan, con regularidad se dan expresiones de cariño.

El alumno, al momento que te publican el certificado en el *Face* y lo suben y te etiquetan dándote las gracias y ves que todo mundo, que varios de tus alumnos te ponen de perdido un *me gusta*, eso para uno es genial (S., comunicación personal, 2016).

Los asesores admiten que dentro de las emociones humanas hay pocas cosas que pueden engrandecer el corazón, como lo es el que un alumno logre culminar sus estudios. Aspecto que les ha llevado a expresar a más de uno que, de tener una condición económica estable, se dedicarían a esto de forma gratuita.

Me motiva todos los miércoles cuando los muchachos se me arriman y me dicen: -sí la pasé, la materia, pues ya es una menos-, o que no entregar certificados, porque no los entrego yo, pero que vengan los muchachos y me den las gracias ya cuando terminan la prepa, -ya terminé profe, gracias- (M., comunicación personal, 2016).

Ahora bien, ¿qué sentido tiene esto para el asesor? De forma crucial, las muestras de agradecimiento se han posicionado como un carácter positivo por medio del cual los asesores han podido establecer una remuneración extra a su persona, y ésta no es monetaria, sino emocional. Pero ¿esto puede llegar a ser factor en la constitución de la identidad del asesor de preparatoria abierta?

De acuerdo con Tajfel y Turner (1982, 1989), el constructo afectivo en el cual se posicionó la investigación, intenta hacer visible un conjunto de expresiones que hicieran referencia a la constitución emocional del asesor como persona en relación con el grupo, aspecto que no se hizo presente. Sin embargo, se ha notado que en forma individual los asesores están orgullosos de su papel, el cual puede ser calificado como altruista por la estrecha relación que sostienen con el alumnado, poniendo por encima de su satisfacción económica, la meta de los alumnos. Esto ha conducido a que el principal motivante, y posible justificación de volver día con día a los centros de trabajo, sean los alumnos.

De forma similar a los resultados encontrados por Navia y Villareal (2013), para el asesor parecen no existir normas sobre su profesión ni de los principios que la rigen, menos aún de las acciones que debiera ejercer durante su desempeño. Y en general, las personas que ocupan este cargo lo llevan a cabo de forma provisional, pues tampoco existe contrato alguno que establezca alguna relación laboral, a menos de que se presente como en el caso de las *maestras comisionadas*, del cual se ha logrado conocer también que es algo provisional su ejercicio como asesores. Reconociendo que el carácter por el que se desenvuelven está determinado por elementos identitarios de forma individual, se hacen palpables sus preferencias pedagógicas, profesionales y personales por encima de un apropiamiento grupal.

## CAPÍTULO V. CONCLUSIONES

A partir de la presente investigación se concluye que no existe una identidad del asesor de preparatoria abierta de forma precisa y que la inclinación de los actores educativos acota una proyección inconsciente de sus influencias académicas, siendo ésta la de la modalidad escolarizada. Se expresó en forma individual un conjunto de estrategias, principios y deberes que hacen presente la vocación educativa, más no su distinción como grupo o colectivo, detentando como problemática, la inseguridad laboral en la que el asesor se ve envuelto y la vacua explicitación de los fundamentos pedagógicos en los cuales se fundamenta su quehacer.

Los asesores se perciben como acompañantes, facilitadores y maestros, no lográndose establecer un reconocimiento entre ellos, además de no mostrarse de acuerdo o conscientes con las consideraciones pedagógicas que implica la modalidad en la que se desarrollan. Además, se concibe un constante y notorio esfuerzo individual de realizar y adaptar estrategias de trabajo con el objetivo de lograr que sus asesorados puedan cumplir sus metas educativas, también se hace presente el hecho de que concilian algunas ideas sobre su labor como una actividad provisional.

Es posible explicar que estas derivaciones surgen a partir de la precaria implementación de una modalidad no escolarizada, que funge como escolarizada y que, teórica y normativamente, continúa funcionando gracias a las ambigüedades tanto en la conceptualización de la asesoría, como en los acuerdos y políticas de corte administrativo y laboral que permite el sistema educativo en México.

Si bien, los resultados apuntan a que este esfuerzo ha carecido de un diseño e implementación que retome a detalle las especificaciones de la modalidad, así como el cuidado de la selección de los responsables del servicio, se reconoce que como cantera magisterial, la preparatoria abierta posibilita la práctica docente a individuos que no podrían experimentar dicho contexto más que de esta manera. Esto marca una pauta interesante ya que los asesores entrevistados no reconocen esta actividad, la educativa, como una posibilidad laboral seria en su proyecto de vida, sino hasta que la experimentan, llegando a cambiar su concepción sobre la labor como maestro, aunque esto no les permita identificarse de forma colectiva.

Además, es recurrente encontrar como idea esencial, que la experiencia de los asesores en preparatoria abierta ha removido ciertos miedos, así como fortalecido las habilidades de expresión y conducción en público, conciliando como fundamental la valía de la didáctica sobre el contenido disciplinar y generando una confianza en su desempeño.

De la misma forma, se logró apreciar que la participación de los asesores también detenta valores sociales, como el compromiso y la responsabilidad, al igual que la humildad, ya que al dar cuenta de su papel, en conjunción a las pocas herramientas con las que se insertan en este quehacer, desarrollan una actuación bastante cercana a la de otros actores educativos al proporcionar un apoyo emocional, además de intelectual, dando pauta a que el acompañamiento de los asesorados se procure por una expresa preocupación, empatía y solidaridad.

No obstante, es importante remarcar que los individuos que se desempeñan como asesores carecen de preparación, experiencia, así como de las credenciales que pudieran atribuirse a un actor educativo de otra modalidad. Esto implicaría que desde un lente crítico, los asesores no son expertos, letrados ni reputados en sus áreas de conocimiento, dejando en duda la calidad de los servicios académicos ofrecidos a los alumnos en el sistema de preparatoria abierta.

Siguiendo estas consideraciones, se argumenta que el desarrollo de una identidad del asesor no es posible. ¿Esto quiere decir que el asesor nunca podrá lograr el constituir su identidad? No. Tal vez le resulte más difícil, pero no imposible puesto que la apropiación identitaria del asesor en este sentido, tendrá que responder a nuevos paradigmas para lograr su apropiación. ¿Cómo? A diferencia del típico maestro de escuela, quien lleva de manera casi implícita un conjunto de conocimientos, para el asesor, al igual que otras figuras docentes que se determinan por proyectar una postura pedagógica diferente a su formación, el desarrollo de su identidad constituye un esfuerzo de determinación reflexionado para la apropiación de un nuevo campo de saberes. El ser consciente de la identidad considera así la evaluación de la postura teórica de nuestros saberes frente a la adquisición de nuevos conocimientos, no sólo apropiándolos sino generando nuevas condiciones de saber colectivo; he ahí la diferencia de un proyecto

individualizante a la organización colectiva, gozando esta última de aceptación y aprobación, además de identificación entre quienes la comparten.

En este sentido, una posible opción sería el establecer grupos de conversación para el intercambio de experiencias y conocimientos; cuestión que no asegura de forma directa la apropiación del contexto, pero podría llegar a generar pautas para el reconocimiento entre iguales.

Como consideraciones finales, se hace presente que la labor del asesor de preparatoria abierta es valiosa, pues en contra de todas las predicciones, es un actor que sacrificando tiempo, dinero y esfuerzo, continúa apostando por la educación de un sector vulnerable y olvidado.

Como mayor obstáculo, la política educativa que permite un ejercicio tan conflictivo y confuso como la labor del asesor, parece sólo importarle las cifras que de ella se generen para la presentación de informes en cuanto a la capacidad de cobertura en relación con el mínimo costo que necesitan para operar.

Se considera que esta modalidad, como propuesta educativa, ha aprovechado de manera excelente las grietas del sistema para conformar con toda libertad un proyecto que por su naturaleza, debería focalizarse hacia un tipo muy especial de personas, para finalmente abrirlo al público en general y convertirlo en un refugio educativo.

Por último, se señalan como posibles hipótesis de trabajo para investigaciones futuras, el desarrollo de dos temas que han sido, durante la presente investigación, visualizados como cruciales para la configuración de la identidad del asesor de preparatoria abierta.

- Una consulta o sondeo de las características laborales de los asesores de preparatoria abierta. Posiblemente siendo una de las determinantes que imposibilitarían la configuración de una identidad, se ha visto como preocupación central que los asesores no desarrollen algún tipo de arreglo en el intercambio de sus servicios frente a la institución, lo cual podría dar origen a que esta actividad sea concebida como transitoria, pues es innegable que, por más noble que sea la actividad docente, el asesor es un ser humano que tiene necesidades básicas que sufragar por medio de un sueldo.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- Un estudio a profundidad sobre las estrategias didácticas del asesor de preparatoria abierta, con la finalidad de hacer visible el tipo de actividades, prácticas y esquemas pedagógicos que son mayormente idóneas para el desarrollo de su aplicación en el ámbito de las modalidades no escolarizadas.

Finalmente, sólo queda decir, que el aporte del presente estudio puede ser delimitado como un estudio explorativo y por ende, adquiere su valor a partir de presentar por primera vez una impresión del contexto, así como de las problemáticas y preocupaciones de los asesores de preparatoria abierta. Expresando con ello, que hay un fenómeno educativo emergente, que es en realidad, la incapacidad del asesor de preparatoria abierta para apropiarse de su identidad.

Resultado de las pocas oportunidades laborales existentes, en la cada vez más normalizada práctica de explotación docente y de las nuevas prácticas mercantilistas en la educación, se presenta un escenario que puede ser extendido a las nuevas generaciones de educadores.

## REFERENCIAS

- Agencias y Elpais.com. (2007, marzo 9). Sarkozy propone la creación de un “ministerio de Inmigración e Identidad Nacional”. *El País*. Recuperado a partir de [https://elpais.com/internacional/2007/03/09/actualidad/1173394809\\_850215.html](https://elpais.com/internacional/2007/03/09/actualidad/1173394809_850215.html)
- Albores, I., y Porras, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XLVI(3), 157–170.
- Arencibia, J., y Olmedilla, J. (2003). La identidad profesional de los asesores externos a la escuela: El proceso de construcción socio-laboral de la figura del asesor en educación. *Curriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (16), 75–86.
- Aristóteles. (2003). *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Ávalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 57–86.
- Bautista, C., y Nelly P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Recuperado a partir de <http://alltitles.ebrary.com/Doc?id=10957673>
- Berzonsky, M. (1997). Identity development, control theory, and self-regulation: An individual differences perspective. *Journal of Adolescent Research*, 12, 347–353.
- Bolívar, A., Gallego, M., León, M., y Pérez, P. (2005). Education policy reform and professional identities: The case of secondary education in Spain. *education policy analysis archives*, 13, 45.
- Bourdieu, P. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Argentina: Siglo XXI.
- Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo* (Vol. 1). Madrid: Herder.

- Bronwyn, D., Browne, J., Gannon, S., Honan, E., y Somerville, M. (2005). Embodied women at work in Neoliberal times and places. *Gender, Work and Organization*, 12(4), 34–36.
- Bruebake, R., y Cooper, F. (2001). Beyond identity. *Political Psychology*, 22(1), 115–125.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical inquiry*, 18(1), 1–21.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.
- Cabrera, O. (2015). La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base. *Teacher identity construction: narrative research on a foreign language teacher with no formal pedagogical background.*, 24(46), 91–113.
- Campbell, D., y Stanley, J. (1995). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires: Amorrortu. Recuperado a partir de <https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/campbell-stanley-disec3b1os-experimentales-y-cuasiexperimentales-en-la-investigac3b3n-social.pdf>
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura* (Vol. 1). Madrid: Alianza.
- Castells, M. (2010). *The power of identity* (2a ed.). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- CEPAL y UNESCO. (1992). *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva con Equidad*. CEPAL/UNESCO. Recuperado a partir de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2017, marzo 22). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado a partir de [http://www.transparencia2008.df.gob.mx/work/sites/vut/resources/LocalContent/1237/10/Ley\\_General\\_Educacion.pdf](http://www.transparencia2008.df.gob.mx/work/sites/vut/resources/LocalContent/1237/10/Ley_General_Educacion.pdf)
- Cooper, K., y Olson, M. (1996). The multiple I's of teachers identity. En M. Kompf, R. Bond, D. Dworet, y T. Boak (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge*. Londres: Falmer Press.

- Cornford, F. (1933). Parmenides two way's. *Cambridge University Press on behalf of The Classical Association*, 27(2), 97–111.
- Coté, J. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117–134.
- Coté, J. y Levine, C. (2002). *Identity formation, agency and cultura. A social psychological synthesis*. New Jersey: Erlbaum Publisher.
- Creswell, J. (2002). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California: Sage Publications.
- De la Torre, S. y Tejeda, J. (2007). Estilos de vida y aprendizaje universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44, 101–131.
- De Zan, J. (2008). Memoria e identidad. *Tópicos*, (16), 41–67.
- Díaz, Á. (2005). *El docente y los programas escolares: lo institucional y lo didáctico*. Barcelona; México: Pomares.
- Dirección General del Bachillerato. (2015, julio). Plan de estudios por Asignaturas [Preparatoria Abierta]. Recuperado el 18 de abril de 2016, a partir de [http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan\\_asignaturas/index.php](http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_asignaturas/index.php)
- Dirección General del Bachillerato. (2017, marzo). Preparatoria Abierta Exámenes por Computadora [Preparatoria Abierta]. Recuperado el 18 de abril de 2017, a partir de [http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/examenes/examenes\\_computadora.php](http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/examenes/examenes_computadora.php)
- Dubet, F. (1989, septiembre). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, 7(21), 519–546.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Galán, Y., Ramírez, M. y Jaime, J. (2016). De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), 20–40.

- García, C. (2015, febrero 16). ¿Cómo influyen las Organizaciones Internacionales en las políticas educativas? Recuperado el 28 de marzo de 2018, a partir de <https://sociologos.com/2015/02/16/como-influyen-las-organizaciones-internacionales-en-las-politicas-educativas/>
- Giddens, A. (2006). Modernidad e identidad. *Región y Sociedad*, 18(35), 165–169.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*, 66, 77–99.
- Goffman, E. (1963). *Estigma: la identidad deteriorada*. Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. (1981). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, M. (1997). *Metodología de la investigación social. Técnicas de recolección de datos*. Madrid: Aguacilar.
- Grinberg, L. y Grinberg, R. (1980). *Identidad y cambio*. España: Paidós.
- Guitart, M. (2008). ¿ Por qué nos importa tanto el tema de la identidad? *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (39), 1–15.
- Gutiérrez, Z. (1972). *Historia de la Educación* (4a ed.). Madrid: Narcea.
- Hernández, F. (1999). Consideraciones sobre el sujeto y la identidad en la educación escolar. *Revista Kiririki*, (51), 27–31.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- House, J. (1977). The three faces of Social Psychology. *Sociometry*, (40), 161–177.
- Hume, D. (1985). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Huntington, S. (2004). *¿ Quiénes somos? Los desafíos de la identidad nacional estadounidense*. México: Paidós.
- Javaloy, F. (1993). El paradigma de la identidad social en el estudio del comportamiento colectivo y de los movimientos sociales. *Psicothema*, 5(1), 277–286.

- Jenkins, R. (2004). *Social identity*. London: Routledge.
- Josselson, R. (2006). Narrative research and the challenge of accumulating knowledge. *Narrative inquiry*, 1(16), 3–10.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives. From careerstories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5), 443–456.
- Kelchtermans, G. y Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative biographical study o teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kerlinger, F. (1975). *Ivestigación del comportamiento: técnicas y metodología*. México: Interamericana.
- Le Maistre, C. y Paré, A. (2010). Whatever it takes: how beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559–564.
- Locke, J. (1974). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Buenos Aires: Aguilar.
- Lopes, A. (2007). La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 11(3), 7.
- Luna, M. y De Mesa, C. (2007). Los roles del docente en la educación médica. *The roles of the teacher in medical education.*, 10(1), 105–113.
- Machuca, A. (2013). La identidad de los estudiantes de Sociología. Una mirada retrospectiva. En C. Guzmán (Ed.), *Los estudiantes y la universidad, integración, experiencias e identidades* (pp. 274–305). México: ANUIE.
- Maier, H. (1979). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erikson, Piaget y Sears*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Martínez, M. (2015). *La construcción autobiográfica y narrativa de la experiencia docente* (Tesis de Doctorado). Universidad Nacional Autónoma de México, México.

- Martín-Gutiérrez, Á., Conde-Jiménez, J. y Mayor-Ruiz, C. (2014). La identidad profesional docente del profesorado novel universitario. *The professional identity of young university lecturers.*, 12(4), 141–160.
- Matus, L. (2013). La Construcción de una Identidad Docente ¿un Desafío para la Política Educativa? *Revista Exitus*, 3(1), 75–87.
- Navia, C. y Villareal, A. (2013). Asesoría e identidad profesional en educación preescolar. *Educere*, 17(57), 299–307.
- Nosei, C. (2004). ROL DOCENTE: su importancia social. *Teacher's role: its social importance.*, (8), 50–54.
- Pardinas, F. (1996). *Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales* (34a. Edición). Madrid: Siglo XXI.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. London: Sage.
- Perelman, U. (2014). What are the relationships between teachers' egagement with Management information Systems and their sense of accountability? *Interdisciplinary journal of E-learning and learning objects*, 10, 217–227.
- Pino, M. (1981). *La realidad en la sabiduría presocrática: Heráclito, Parménides, Empédocles*. Barcelona: Visión Libros.
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Pumares, L. (2010). *El oficio de maestro*. Madrid: Catarata.
- Quintana, Z., Corzo, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551–561.
- RAE. (2017). Diccionario de la lengua española - Edición del Tricentenario. Recuperado el 13 de mayo de 2018, a partir de <http://dle.rae.es/?id=3yklekB>
- Reale, G. y Antiseri, D. (2007). *Historia de la filosofía* (Vol. 1). Bogotá: San Pablo.

- Romero, M. (1996). El asesoramiento en el escenario de la reestructuración. *Revista de Educación*, (311), 203–216.
- Rvohotié-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, 120–129.
- Sabar, N. (2004). From haven to reality through crises: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145–161.
- Scandroglio, B., Martínez, J. y Sebastián, M. (2008). La teoría de la identidad social: una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), 80–89.
- Schwartz, H. y Jerry, J. (1979). *Qualitative Sociology A method to the Madness*. Nueva York: Free Press.
- Schwartz, S. (2007). The structure of identity consolidation: multiple correlated constructs or one supraordinate construct. *International Journal of Theory and Research*, 7(1), 27–49.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Normas de Registro y Control para el Subsistema de Preparatoria Abierta*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General de Bachillerato.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Documento Base para el Servicio de Preparatoria Abierta*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General de Bachillerato.
- Secretaría de Educación Pública. (2016a, febrero). Preparatoria Abierta Plan de Estudios Modular. Recuperado el 17 de julio de 2017, a partir de [http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan\\_estudios/index.php](http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/index.php)
- Secretaría de Educación Pública. (2016b, febrero). Preparatoria Abierta Servicio de Asesoría Académica. Recuperado el 18 de abril de 2016, a partir de <http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/asesorias/index.php>

- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and society*, 23(5), 605–649.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. *Educación, cuerpo y ciudad: el cuerpo en las interacciones e instituciones sociales*, 43–68.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge [Cambridgeshire] ; New York: Cambridge University Press.
- Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. Sverdlick, Ingrid (comp.) *La investigación educativa, una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2003a). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica* (Vol. 1). Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2003b). *Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica* (Vol. 2). Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública de México. (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. México.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. New York: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos humanos y categorías sociales*. Barcelona: Herder.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1989). La teoría de la identidad social de la conducta intergrupala. En J. Morales y C. Huici (Eds.), *Lecturas de Psicología Social* (pp. 225–260). Madrid: UNED.

- Tarrés, M. (Ed.). (2013). *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Topa, G., Fernández, I. y Palací, F. (2006). Identidad social, burnout y satisfacción laboral: estudio empírico basado en el modelo de la categorización del yo. *Revista de Psicología Social*, 21(2), 115–126.
- Trahar, S. (2009). Beyond the Story Itself: Narrative Inquiry and Autoethnography in Intercultural Research in Higher Education. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). Recuperado a partir de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1218>
- Tsui, A. (2007). Exploring EFL Teacher Identities and Identity Conflicts. *Teacher Education in Language Teaching: RELC Anthology Series*, (48), 50–59.
- Turner, J. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.
- UNESCO y OREALC (1996). La profesión docente y el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe. En *Proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe* (pp. 5–7). Santiago, Chile: Boletín 41.
- Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional* (4ta ed.). España: Síntesis.
- Vázquez, J. (2008, octubre 21). ACUERDO número 445 por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado a partir de [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064952&fecha=21/10/2008)
- Vela, F. (2013). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63–126). México: Colegio de México.

Vera, N. y Valenzuela, M. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*, 24(2), 272–282.

Vidiella, J. y Larrain, V. (2015). El Papel De Las Condiciones De Trabajo En La Construcción De La Identidad Docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281–1310.

Zapata, C. (2007). Memoria e historia: el proyecto de una identidad colectiva entre los aymarás de Chile. *Chungará (Arica)*, 39(2), 171–183.

