



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES**

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

TESIS

**CARACTERIZACIÓN DEL FUNCIONAMIENTO DE LA
PREPARATORIA ABIERTA DESDE LA PERSPECTIVA DE SUS
ACTORES: ESTUDIO DE TRES CASOS EN AGUASCALIENTES**

PRESENTA

Alfonso Muñoz Díaz

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORES

Dr. Cristóbal Crescencio Ramón Mac

Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal

INTEGRANTES DEL COMITÉ TUTORIAL

Dr. Miguel Ángel Sahagún Padilla

Dra. Cintya Guzmán Ramírez

Aguascalientes, Ags, 24 de agosto de 2022

AGRADECIMIENTOS

Expreso mi agradecimiento a la Universidad Autónoma de Aguascalientes y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por todo el apoyo brindado para la realización del presente trabajo.

Agradezco a mi comité tutorial, al Dr. Cristóbal Ramón, a la Dra. Rubí Peniche, al Dr. Miguel Sahagún, a la Dra. Cintya Guzmán y a la Dra. Silvia Bénard por su respaldo y apoyo constante a lo largo de los tres años.

Agradezco a los coordinadores de la Preparatoria Abierta por permitir el acceso a sus instalaciones y la interacción con sus asesores, alumnos y egresados, a quienes también doy las gracias por su disposición y por su valiosa participación.

Agradezco a mi madre, mi padre, mis hermanas, tías y tíos, por todos los valores y por el apoyo incondicional que me han brindado a lo largo de mi vida y que me ha ayudado a crecer como persona.

Agradezco, especialmente, a Brenda González Trinidad, por su apoyo en la realización del trabajo de campo y por haber sido lectora y oyente constante del desarrollo de este proyecto.

DEDICATORIA

En memoria de mi Abuelita Celia y de mi Tío Fernando,
ejemplos de lucha y esperanza



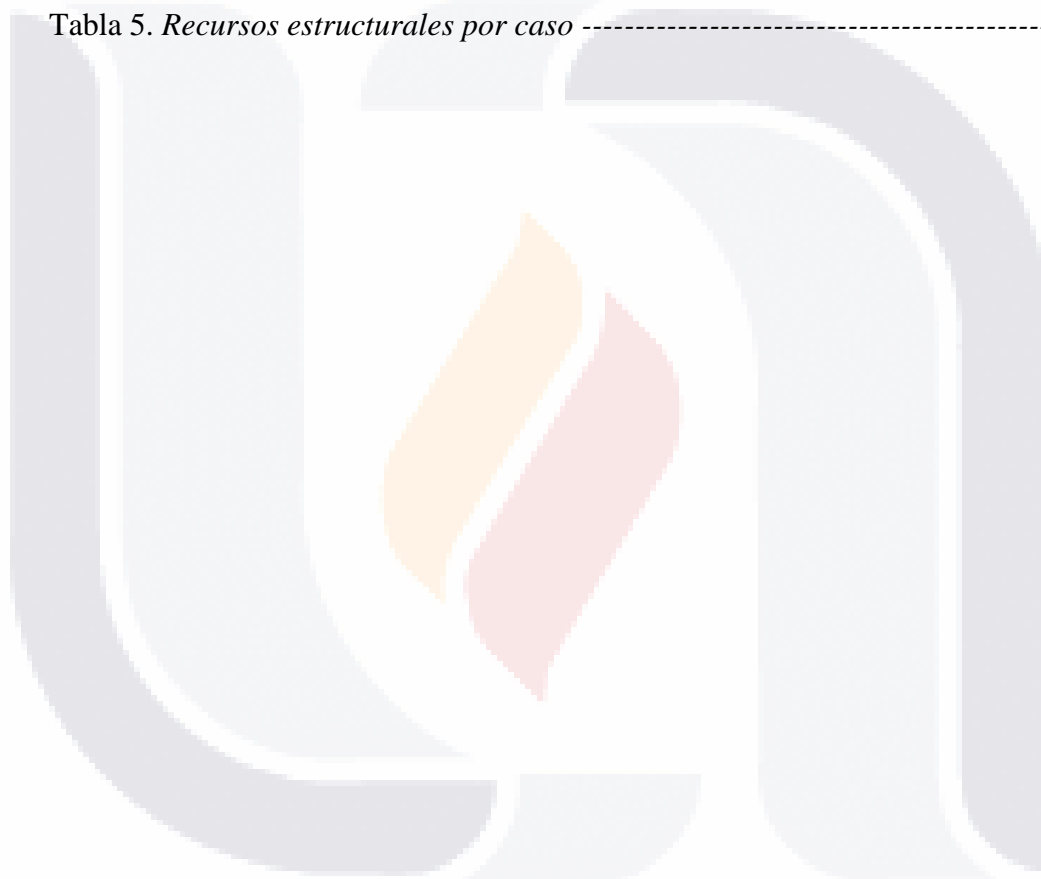
ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS	3
ÍNDICE DE FIGURAS	4
RESUMEN	5
ABSTRACT	6
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
Panorama de la Educación Media Superior	8
La Preparatoria Abierta.....	10
Objetivos de la Preparatoria Abierta.....	10
Plan de estudios.....	11
Antecedentes.....	13
La hegemonía de la escolaridad en la investigación educativa.....	14
Estudios sobre aspectos relativos a la PA	14
Pregunta de investigación y objetivos	17
Justificación	17
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
La reproducción en la organización educativa	19
La crítica a la escolarización.....	22
La educación como herramienta de transformación	25
Las dimensiones de la organización educativa	27
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	30
Enfoque y diseño de investigación	30
Casos y participantes	31
Casos	32
Participantes	32
Técnicas de recolección de datos.....	34
Procedimiento de análisis de datos	36
Consideraciones éticas.....	38
Adecuación a la institución y confidencialidad	38
Consideraciones ante la pandemia por el COVID-19	39

Perfil del investigador	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	40
El funcionamiento general de la PA	42
Caso A	44
Dimensión estructural	44
Dimensión relacional	45
Dimensión procesual.....	49
Dimensión cultural	52
Dimensión entorno	54
Síntesis	55
Caso B.....	57
Dimensión estructural	57
Dimensión relacional	58
Dimensión procesual.....	60
Dimensión cultural	63
Dimensión entorno	64
Síntesis	65
Caso C.....	66
Dimensión estructural	67
Dimensión relacional	67
Dimensión procesual.....	69
Dimensión cultural	73
Dimensión entorno.....	75
Síntesis	78
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	80
Discusión	80
Conclusiones.....	98
Alcances y limitaciones del estudio.....	101
Recomendaciones	103
Futuras líneas de investigación.....	106
REFERENCIAS	108
ANEXOS	123

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Niveles de los contenidos académicos de la PA</i> -----	12
Tabla 2. <i>Número de participantes de acuerdo con el tipo de centro educativo</i> -----	33
Tabla 3. <i>Relación entre dimensiones y sus aspectos teóricos generales</i> -----	35
Tabla 4. <i>Códigos de los participantes</i> -----	41
Tabla 5. <i>Recursos estructurales por caso</i> -----	81



ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>Implicaciones benéficas de la convivencia en los centros de preparatoria abierta</i> -----	83
Figura 2. <i>Esquema del proceso educativo en los centros de Preparatoria Abierta</i> -	85
Figura 3. <i>Condiciones sociales asociadas al ingreso a Preparatoria Abierta</i> -----	92
Figura 4. <i>Atribuciones de la representación de la Preparatoria Abierta como opción inviable</i> -----	95



RESUMEN

El objetivo del proyecto de investigación consistió en caracterizar la Preparatoria Abierta por medio de un estudio de caso múltiple de tres de sus centros educativos. El estudio se fundamentó en algunos principios de pedagogía crítica y en la teoría de las organizaciones educativas. Participaron tres coordinadores, seis asesores, ocho alumnos y nueve egresados, con quienes se llevaron a cabo una serie de entrevistas y grupos focales. El análisis de datos consistió en un proceso de codificación, a partir del cual se construyeron los relatos respectivos a cada caso. Se encontró que la Preparatoria Abierta implica una interacción directa y compleja entre sus actores, la cual está impregnada por distintos procesos de significación que corresponden a diversos funcionamientos locales, propios de cada centro educativo; que todos los centros de Preparatoria Abierta operan bajo un mismo mecanismo de evaluación que posibilita un funcionamiento pseudoescolarizado; y que los alumnos que se incorporan al subsistema suelen partir de condiciones de segregación social similares. Se discute en torno a la pertinencia del mecanismo de evaluación en relación con su utilidad para combatir con la reproducción social y en torno a las potencialidades que el subsistema ofrece para plantear la posibilidad de una educación transformadora. Se concluye que la Preparatoria Abierta representa un espacio con elementos de crítica para poder ofrecer una educación problematizadora y dialógica siempre que se haga énfasis en las diversas contradicciones que la caracterizan.

ABSTRACT

The objective of the research project was to characterize the Open High School through a multiple case study of three of its educational centers. The study was based on some principles of critical pedagogy and the theory of educational organizations. Three coordinators, six advisors, eight students and nine graduates participated, with whom a series of interviews and focus groups were carried out. The data analysis consisted of a coding process, from which the respective stories for each case were constructed. It was found that the Open High School implies a direct and complex interaction between its actors, which is permeated by different processes of meaning that correspond to various local operations, typical of each educational center; that all the Open High School operate under the same evaluation mechanism that enables a pseudo-school operation; and that the students who join the subsystem tend to start from conditions of similar social segregation. The relevance of the evaluation mechanism is discussed in relation to its usefulness to combat social reproduction and the potentialities that the subsystem offers to raise the possibility of a transformative education. It is concluded that the Open High School represents a space with elements of criticism to be able to offer a problematizing and dialogical education as long as emphasis is placed on the various contradictions that characterize it.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consistió en un estudio cualitativo que tuvo como objetivo la caracterización del funcionamiento organizacional de la Preparatoria Abierta en Aguascalientes a partir de las perspectivas de sus actores. En el primer capítulo se expone la problemática de investigación partiendo de un panorama general de la situación de la Educación Media Superior y haciendo énfasis en los objetivos institucionales asociados con su obligatoriedad, posteriormente se describe a la Preparatoria Abierta como una herramienta educativa alterna para su logro. En seguida, se presentan los antecedentes empíricos que han abordado a la Preparatoria Abierta, destacando la falta de alguno que la caracterice.

En el segundo capítulo se exponen algunos elementos teóricos de la pedagogía crítica, que para referir la hegemonía de los centros escolarizados, así como las implicaciones que han devenido en la necesidad de buscar alternativas como respuesta a los inconvenientes derivados, como la desigualdad y la marginación. Finalmente, se presentan las dimensiones del funcionamiento organizacional escolar como categorías de análisis.

En el tercer capítulo se describe el diseño metodológico de investigación, el cual consistió en un estudio de caso múltiple. Se describen los casos y los participantes, las técnicas de recolección, el análisis de datos y las consideraciones éticas. En el cuarto capítulo se exponen los resultados obtenidos, presentando una semblanza detallada de cada uno de los casos por medio de relatos descriptivos.

En el capítulo final se comparan las características de cada caso y se discuten sus implicaciones desde el punto de vista de la pedagogía crítica. Así mismo, se concluye que el subsistema en cuestión es más complejo de lo que su definición conceptual sugiere debido a la existencia de relaciones sociales directas y complejas, contradicciones implicadas en sus procesos pedagógicos y ciertos elementos de crítica que posicionan a la Preparatoria Abierta como un potencial espacio para una educación transformadora.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente capítulo se exponen el panorama de la Educación Media Superior (EMS) en México y se enfatiza en el caso de Aguascalientes. Se señala la existencia de una gran cantidad de personas en condiciones de ingreso. Se describe la Preparatoria Abierta (PA) como una modalidad educativa alternativa para ofertar la EMS a la vez que se exponen los pocos antecedentes científicos acerca de esta como objeto de estudio en la investigación educativa. Posteriormente, se describe la problemática de investigación que atañe al presente estudio, enfatizando en el desconocimiento del funcionamiento de la PA como organización educativa, así como la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación del estudio derivados.

Panorama de la Educación Media Superior

La EMS en México representa la misión continua de la formación ciudadana por medio de la enseñanza de conocimientos, habilidades y actitudes que sirvan como recursos para la movilidad de los ciudadanos dentro de los distintos escenarios sociales, laborales, políticos y de educación superior en los que aquellos se desenvuelven.

La EMS cuenta con debilidades que vulneran su potencial, específicamente asociadas con su cobertura, calidad, infraestructura y preparación docente (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2016; INEE, 2019a). Sin embargo, la matriculación representa una de las más alarmantes, ya que ha ido en decremento anual de 0.2 %, cuya prevalencia se estima dentro de la década del 2020-2030 (INEE, 2018).

Se sabe que de aproximadamente 6.7 millones de egresados de secundaria en edad normativa, solo 4.6 millones (69 %) se matriculan en preparatoria, mientras que 2.1 millones quedan en rezago (INEE, 2019b). Entre aquellos que se matriculan en EMS, solo 3 millones (66%) egresan, mientras que 1.6 millones (34 %) no logran la eficiencia terminal (INEE, 2018).

Estos datos reflejan una ruptura en el incremento constante de la matriculación, anteriormente logrado a partir de 2008 (INEE, 2016) y acentuado a partir de 2012 ante el establecimiento de la obligatoriedad de la EMS (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2012). Si bien las cifras podrían justificarse ante el incremento de la población de adultos mayores (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020) y la inminente disminución de jóvenes matriculados, estas no dejan de ser alarmantes ante la importancia de una formación que permita mayor movilidad dentro del sistema capitalista imperante en México.

Particularmente en Aguascalientes hay coincidencias con el panorama nacional en cuanto al decremento de la matriculación en EMS (Coordinación General de Planeación y Proyectos [CPLAP], 2019). De un aproximado de 73,000 egresados de secundaria en edad normativa, solo alrededor de 48,500 (66.1 %) se matriculan en preparatoria, mientras que cerca de 25,000 no lo hacen. Así, de aquellos que ingresan a la EMS, 31,500 (65.5 %) alcanzan la eficiencia terminal, mientras que 7,700 (15.9 %), aproximadamente, no lo logran.

Lo alarmante de las cifras del estado, así como las nacionales, se agrava al considerar la gran cantidad de personas rezagadas de la EMS a lo largo de las décadas pasadas que no pudieron incorporarse a algún centro educativo escolarizado, pero que finalizaron su educación secundaria, y que, por tal hecho continúan siendo candidatos para ingresar a la EMS. Por tanto, existe una cifra mayor a 30.5 millones de ciudadanos en condiciones de acceso a la EMS (INEGI, 2017).

Por lo tanto, considerando a los constantes egresados de secundaria en edad normativa, los desertores de la EMS y las personas rezagadas a lo largo de las décadas precedentes, la educación se ha visto en la necesidad de voltear a ver y considerar las alternativas a la escolarización como una opción ideal para cumplir con su meta de matriculación y eficiencia terminal.

La Preparatoria Abierta

Ante las cifras anteriores y ante el carácter de obligatoriedad de la EMS desde el año 2012 (Diario Oficial de la Federación [DOF, 2012], el estado ha implementado algunas alternativas enmarcadas en la modalidad no escolarizada (SEP, 2020). Si bien la modalidad escolarizada es la más favorecida (INEE, 2019) y la de mayor interés científico (Ibarrola, 2012), con la Reforma Integral de la Educación Media Superior de 2008, la modalidad no escolarizada ha tenido una creciente demanda (Zorrilla, 2015) y un mayor interés general (Barrón, 2002). Este estatus sobresale ante el hecho de que la educación escolarizada, por cuestiones de desigualdad, es una modalidad plenamente accesible para muchas personas.

Así, la modalidad no escolarizada surge como un esfuerzo por extender los alcances de la EMS y ofrecer otras oportunidades educativas para los ciudadanos. Uno de sus recursos conceptuales es la educación abierta, la cual es considerada como “una modalidad dirigida a la extensión de beneficios educativos que brinden oportunidades de superación permanente y capacitación dirigida hacia los sectores que han permanecido al margen del desarrollo social y económico” (SEP, 2014).

Objetivos de la Preparatoria Abierta

Uno de los subsistemas en el que se implementa la educación abierta es la Preparatoria Abierta (PA). Esta surge en 1979 y ha fungido como un recurso adicional para atender a los intereses del estado buscando “hacer frente a las condiciones, problemáticas y contingencias de los distintos ámbitos sociales del país” (Ley General de Educación [LGE], 2019).

Su oferta ha estado dirigida hacia quienes han quedado rezagados de las escuelas de EMS durante su edad normativa (SEP, 2014), tales como personas en centros urbanos, rurales y comunidades indígenas o personas con discapacidad o en condición de reinserción social (DOF, 2008).

El objetivo de la PA “es brindar medios y métodos de enseñanza-aprendizaje destinados a personas que busquen iniciar o concluir sus estudios en EMS, así como una formación integral para los estudiantes con la finalidad de que obtengan las bases

teórico-metodológicas y las habilidades necesarias para el logro del desenvolvimiento social, laboral y político” (SEP, 2014) para los cuales se plantean cuatro objetivos específicos: (1) extender los beneficios educativos a toda la población; (2) brindar la oportunidad de superación permanente a las personas económicamente activas por medio de la educación, (3) capacitar a las personas que se han mantenido al margen del desarrollo social y económico, y (4) formar individuos autodidactas que puedan dirigir su propia formación.

Plan de estudios

Originalmente, la PA operaba con un currículum conocido como el plan 33 (SEP, 2004), basado en el marco curricular común y que actualmente ha sido sustituido por el plan 22 (SEP, 2016); ambos nombres tienen sustento en la cantidad de asignaturas que poseen). Dicho plan es implementado en cada entidad federativa por medio de distintas organizaciones educativas que operan bajo las directrices del Documento Base para el Servicio de Preparatoria Abierta (DBSPA).

Los contenidos del currículum, llamado “mapa curricular”, están basados en el enfoque por competencias y están distribuidos en cinco niveles, cada uno de estos integra un conjunto de asignaturas, llamadas “módulos”. Cada nivel es de carácter integrado y, en casos particulares, implica una seriación temática. A continuación, en la tabla 1, se muestran la configuración de cada nivel, presentando su número, su eje central y sus objetivos:

Tabla 1

Niveles de los Contenidos Académicos

Nivel	Eje central	Objetivo
1	Bases	Desarrollar competencias básicas para el aprendizaje y estudio independiente
2	Instrumentos	Desarrollar competencias en álgebra, español, inglés e informática; números reales, análisis histórico y humanístico
3	Métodos y contextos	Formación teórica metodológica, realización de experimentos e investigaciones
4	Relaciones y cambios	comprensión e interpretación de fenómenos naturales y sociales, reconocimiento de la ciencia y la tecnología, generar argumentos a partir de análisis profundos
5	Efectos y propuestas	Análisis de problemáticas sociales y sus posibles soluciones

Nota: basado en el documento base para el servicio de preparatoria abierta (SEP, 2014)

Adicionalmente, se oferta un nivel extra identificado como “componente profesional”, cuyo objetivo consiste en facilitar los saberes procedimentales, conocimientos declarativos, actitudes, valores, aplicación del conocimiento científico, participación y trabajo independiente para la preparación de los alumnos dentro de determinadas áreas profesionales específicas.

Con el objetivo de desarrollar su mapa curricular, la PA hace uso de libros impresos y digitales, cuya elaboración se realizó teniendo en cuenta las siguientes consideraciones: (1) los materiales deben contener saberes formales de cada campo disciplinario, (2) deben de establecer estrategias instruccionales para guiar al estudiante; (3) deben tener en cuenta de los conocimientos previos para vincularlos con los nuevos, (4) tienen que precisar los propósitos formativos explícitos, (5) deben

plasmar temas y problemas significativos para los estudiantes, (6) deben complementar elementos de autoevaluación, y (7) deben incluir recursos de retroalimentación y metacognición.

Evaluación

Así entonces, la PA maneja una estructura convencional de evaluación que considera una evaluación diagnóstica para definir las estrategias de estudio, evaluaciones formativas, para detectar aspectos que deben ser mejorados y una evaluación sumativa que sirve para ponderar el nivel de desempeño alcanzado (SEP, 2014).

Eventualmente, y luego de acreditar todos los módulos que configuran el plan de estudios de la PA, la autoridad educativa emite el certificado de estudios que acredite al alumno en nivel medio superior con validez a nivel nacional sin requerimientos de validaciones adicionales.

En síntesis, la PA, teóricamente, se caracteriza por el estudio independiente de los alumnos, el manejo de una trayectoria curricular libre, la posibilidad de optar por mediación docente o de prescindir de esta, la libre elección de espacios para estudiar, el uso de medicación digital y la libre elección de calendarios y horarios para estudiar y para su evaluación continua.

Antecedentes

Pese al surgimiento de la PA, esta se ha mantenido al margen de la investigación educativa. Los estudios científicos en EMS están centrados notoriamente con mayor énfasis en la educación escolarizada. Aun así, existen algunos estudios que han abordado al subsistema como objeto de estudio, lo cual representa un primer paso en su vindicación como tópico científico, pero que, sin embargo, no ofrecen una aproximación a sus generalidades ni a sus particularidades. A continuación, se expone una breve semblanza sobre el lugar de la PA dentro de la investigación educativa en México.

La hegemonía de la escolaridad en la investigación educativa

De manera general la EMS es un campo de estudio que ha tenido poco impacto en el ámbito científico. Sin embargo, es posible identificar algunas tendencias en la investigación educativa que la abordan, tales como sus características y objetivos (Bustamante, 2014), el análisis reflexivo de su política educativa (Villa, 2007; Gutiérrez, 2009; Martínez-Rizo, 2012), las características de sus actores (Pérez, 2017) y sus percepciones (Silas, 2011), el fracaso escolar (Mendoza, 2016), la deserción escolar (Miranda, 2018), y la eficacia escolar (Padilla, Guzmán, Lizasoain y García-Medina, 2018; Pedroza, Peniche y Lizasoain, 2018), por mencionar las más destacadas.

Estas tendencias, aunque abordando distintos temas y partiendo de distintos enfoques, comparten un rasgo en común: su énfasis en la modalidad escolarizada. El papel de la educación escolarizada en México ha sido protagónico, como lo señala Ibarrola (2012), en tanto que las organizaciones escolares se presentan como los espacios por definición de lo que es la educación. Bajo esta premisa, se puede concebir que la EMS en su modalidad escolarizada ha jugado un papel hegemónico en relación con otros modelos educativos como la educación abierta o, particularmente, la PA.

Estudios sobre aspectos relativos a la PA

Pese a lo anterior, existen varios estudios que han tenido algún aspecto particular de la PA como objeto de estudio. La investigación encontrada más longeva en hacerlo fue elaborada en Hidalgo, México, por Ormaña y Novales (2004), quienes reportaron que un 89 % de su alumnado lograba la eficiencia terminal. Aunque se desconoce si este fue el primer abordaje científico sobre PA, se resalta que es un estudio que expuso resultados favorables acerca de esta.

Por otro lado, a través de un abordaje teórico, Eusse y Piña (2005) describen las características idóneas de la PA, señalando las características que un programa de educación abierta debe poseer. Diez años más tarde, Freixas y Ramas (2015) editaron un libro en el que se abordan y discuten las buenas prácticas de la educación abierta,

teniendo a la EMS implicada, aunque poco enfatizada. Ambos aportes se centran en lo que debe ser la educación abierta, mas no en lo que es.

Estrada (2007), a través de un estudio de pregrado, estudió la conformidad de estudiantes en EMS en relación con un plantel de PA en la Ciudad de México. En los resultados reportan una aceptación favorable, casi total, por parte de los encuestados respecto al servicio. Sin embargo, las preguntas de la encuesta empleada, al ser en formato de escala, ofrecen respuestas superficiales que, dado el enfoque cuantitativo, no funcionan para una comprensión sobre los juicios de valor de sus participantes.

Años más tarde, Plaza (2013), por medio de un análisis teórico y reflexivo, anticipa la futura relevancia de la PA, pero específicamente en una versión conjunta con la modalidad a distancia. El autor argumenta que la incursión del subsistema a la modalidad virtual conllevará a la adaptación de las organizaciones para brindar servicios educativos. Si bien el trabajo representa otro intento por definir idealmente lo que debe ser la educación abierta, no abona a la comprensión de la PA como escenario concreto.

Por otro lado Mota, Recéndez y Meza (2014) desde la perspectiva de género, estudiaron la identidad femenina y la condición de estudiante en PA, identificando ciertas condiciones económicas y de satisfacción personal como motivaciones recurrentes en los alumnos. Este estudio sobresale al tratarse de una aproximación directa con los actores de la PA por medio de entrevistas que representa una primera incursión en el escenario concreto del subsistema.

Por su cuenta, Salcedo, Salcedo, Salcedo y Montoya (2016) analizaron las diferentes posibles causas por las cuales los alumnos no concluyen sus estudios en PA. Los autores destacan los factores económicos y familiares como las razones comúnmente asociadas en la deserción dentro del subsistema y resaltan la necesidad de su calidad, pertinencia y equidad. Este abordaje representa un aporte de gran relevancia al tratar uno de los temas más delicados en la educación, sin embargo, no se toma un punto de referencia para comprender los factores internos del subsistema que pudieran ampliar la perspectiva de la investigación.

Tres años después, Nava, Borjón, Torres y Calvillo (2019) plantearon el diseño de un modelo de interacción didáctica para hacer más eficiente el proceso de aprendizaje de algunos alumnos en el área de matemáticas en PA, obteniendo resultados favorables a través de un esquema cuasiexperimental. De manera similar, Muñoz (2018), por medio de un estudio de la misma índole, estudió cómo el uso de ejemplos durante las interacciones didácticas en una clase de ciencias sociales entre alumnos y asesores resulta una estrategia viable para propiciar el uso del lenguaje técnico.

Díaz (2018), por su cuenta, estudiante la identidad como asesores de algunos actores del subsistema, identificó la falta de reconocimiento propio respecto de su calidad como asesores. Siendo también en estudio que consistió en un abordaje de interacción directa al espacio concreto de la PA.

Finalmente, Muñoz-Díaz, Ramón y Peniche (2022), por medio de un análisis crítico del discurso, señalaron las supuestas y omisiones del DBSPA (SEP, 2014). Los autores indican que el discurso educativo de la PA parece orientarse hacia una extensión del discurso educativo tradicional, asociado con el positivismo y la tecnocracia. Sin embargo, también enfatizan en el potencial de la PA como una herramienta para la promoción de una educación transformadora detectado en sus supuestos contraideológicos. Este estudio, sin embargo, sigue manteniéndose al margen de una aproximación directa al subsistema.

A modo de síntesis, los aportes de los estudios expuestos reflejan el escenario científico preliminar para una aproximación empírica y profunda que sienta las bases para generar un marco de referencia. Si bien ningún estudio individual, ni en conjunto, pueden presentar una caracterización de lo que puede ser la PA debido a su ambigüedad o a su delimitación científica, estos representan un conjunto de esfuerzos que funcionan como catapulta para el estudio puntual y riguroso del subsistema como objeto de estudio concreto dentro de la investigación educativa con el que se logre exponer los aspectos que la caracterizan como organización educativa. Esto implicaría comprender su funcionamiento, es decir, su infraestructura, sus procesos oficiales y no oficiales, su convivencia, sus valores, su lugar en la sociedad, o bien, el

sentido de sus acciones, lo cual permitiría generar una imagen sobre lo que es realmente esta herramienta educativa.

Pregunta de investigación y objetivos

Con base en lo anterior y en la problemática planteada, la pregunta de investigación que orientó el presente estudio es: *¿cuáles son las características del funcionamiento de la preparatoria abierta como organización educativa desde la perspectiva de sus coordinadores, asesores, alumnos y egresados?*

De acuerdo con la pregunta de investigación planteada, el objetivo general del presente trabajo es *describir el funcionamiento organizacional de tres centros escolares que ofertan preparatoria abierta en Aguascalientes a partir de la perspectiva de sus actores.*

Adicionalmente al objetivo general del estudio, se plantean los siguientes objetivos particulares:

- 1.- *Describir* las perspectivas de los actores sobre el funcionamiento organizacional de la Preparatoria Abierta.
- 2.- *Comparar* los datos de cada uno de los casos con los del resto en relación con la noción del funcionamiento organizacional de la Preparatoria Abierta.
- 3.- *Construir* un esquema descriptivo sobre el funcionamiento organizacional de la Preparatoria Abierta.
- 4.- *Generar* un análisis crítico sobre las implicaciones de las características del funcionamiento de la PA como organización educativa

Justificación

La relevancia de este estudio puede identificarse en el beneficio de tres rubros interrelacionados, estos son: (1) el científico, (2) de difusión, (3) de crítica y transformación social. En relación con el primero, el presente estudio representa un enriquecimiento para la investigación educativa en general, así como para la línea de investigación en EMS. Particularmente, podría impulsar la generación de una futura

línea de investigación centrada en la PA a partir del establecimiento de categorías y conceptos propios que permitan una exploración más profunda sobre esta y otras modalidades afines.

En el ámbito de la difusión, este estudio puede brindar imagen que destaque las virtudes del subsistema, las cuales podrían contribuir con la exposición de este como una opción viable para el desarrollo de una educación pertinente ante las circunstancias socioeconómicas y existenciales de las personas, contextualizada principalmente frente a los retos cambiantes que conciernen a la educación.

En el ámbito de la crítica y la transformación abriría el debate sobre el *telos* de la educación, sobre su sentido y pertinencia tomando como punto de partida el papel que la PA jugaría dentro del sistema educativo ante sus intereses en constante dialéctica con los intereses de las personas y su relación las condiciones socioeconómicas asociadas con el incremento de la población adulta, la relación entre la educación y el sector laboral o la capacidad para formar ciudadanos críticos y reflexivos entorno a su mundo, lo que implicaría ir más allá de los objetivos institucionales (cobertura y formación ciudadana) y se replantee el sentido de la educación en la búsqueda de la liberación, la emancipación y la esperanza en la transformación del mundo (Freire, 2011).

Ante tal proyección, es necesario comprender que si se busca aprovechar a la PA como un medio para lograr lo anterior, es preciso conocer a quiénes la conforman, el cómo, por qué y para qué actúan en ella. Si no se explora su realidad, si no se reflexiona sobre su rumbo, si no se cuestiona el porqué de la educación, el funcionamiento de la PA podría orientarse a la perpetuación de un orden desigual contra el cual, en teoría, se busca luchar, obstaculizando la capacidad imaginativa de lo que es posible emprender para transformar y mejorar la vida de los seres humanos en su mundo.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

A continuación, se exponen los elementos que conformaron la perspectiva teórica y conceptual empelada en este estudio. En primer lugar, se describe la noción organización educativa desde el punto de vista de la educación escolarizada. En seguida, se aborda la perspectiva de la pedagogía crítica, haciendo énfasis en su forma de concebir una educación problematizadora y en contra de la opresión, seguidamente, se hace referencia a la emergencia de nuevas formas de organización educativa como estrategia de lucha para lograrlo (Reales, Arce y Heredia, 2008). Finalmente se describen las dimensiones de las organizaciones educativas, las cuales funcionan como categorías de análisis del funcionamiento de los centros escolares.

La reproducción en la organización educativa

A través de su interacción, los seres humanos llevan a cabo determinadas acciones que eventualmente organizan y a partir de las cuales producen su cultura (Vygotski, 2000). Estas se tornan en reglas de interacción y se transmiten generación tras generación hasta adquirir un carácter institucional que implica obviar la realidad social construida (Berger y Luckman, 1999). Esta, según Lukács (1985), pasa por un proceso de reificación, lo cual significa las personas pasan por alto el carácter constructivista de la realidad, concibiéndola como algo dado por sí mismo y a cuyas reglas deben ajustarse.

De este modo, las personas, consciente o inconscientemente, perpetúan la realidad social y sus componentes, como lo son sus reglas, materializadas en acciones, creencias y actitudes (Hodgson, 2011) y reproducidas de manera regulada y reguladora (Bloor, 1997). Sin embargo, el seguimiento de estas reglas no radica solamente en el cumplimiento de algunas actividades, sino en el asumir y legitimar su sentido (Weber, 2016).

Pese a lo anterior, el orden social y su retórica legitimadora suelen estar a favor de ciertos grupos, aquellos que suelen detentar, monopolizar y ejercer en mayor medida el poder (Freire y Faundez, 2016). Por tanto, las acciones de las personas y su sentido asumido suele ser más bien impuesto y arbitrario.

Desde Marx y Engels (1974), esto es un ejemplo de lo que se entiende por ideología, entendida como una falsa consciencia que implica la transmisión de una forma de ver el mundo ilusoriamente objetiva y una serie de principios supuestamente universales para desenvolverse en este. Esta visión suele ser impuesta tácitamente a aquellos que tienen en menor medida o han sido despojados del poder. Para Freire (2022) esto refleja la condición de opresión que se instaura en cualquier sociedad, que está apologizada en nombre de una cohesión social (Durkheim, 2016) y que se sustenta en una concepción funcionalista de la sociedad (Parsons, 1972).

Desde el punto de vista funcionalista, la prioridad de la acción social es el control, por lo que estas se orientan en formas impersonales de clasificación de individuos y en el establecimiento de formas de control con las que se establece lo que es aceptable, factible, adecuado y lo que no lo es, así como de los rasgos, normalmente observables o visibles, que ayudan a distinguirlos dentro de la sociedad (Foucault, 2009). Esto implica la conjunción de una serie de instituciones encargadas premiar y castigar las acciones de las personas, las cuales son vigiladas por estas mismas de una manera interiorizada (Foucault, 2008).

Así, la estructura social representa un campo delimitado por la distinción entre grupos más y menos privilegiados (Bourdieu, 2016). Esta distinción, aceptada como algo neutral o natural, se presenta ante las personas como un sentido común en favor de la funcionalidad social (Crehan, 2018) y que es difundido por medio de, en términos de Althusser (1985), sus aparatos ideológicos.

Entre dichos aparatos, en los que figura la ciencia, la religión u otras instancias culturales, sobresale la educación, siendo una de las que mayormente contribuye con la perpetuación del orden social y entendida tradicionalmente como la transmisión de las formas de actuar, pensar y ser (Durkheim, 2006), propias de la ideología de los grupos con mayor poder o dominantes, tales como el estado (Gramsci, 2019) o las corporaciones (Gintis y Bowles, 1985). El escenario históricamente por antonomasia en el que se materializa la educación es la escuela.

Las escuelas son espacios de confinamiento en los que se forman grupos graduados en función de las edades de los alumnos (Tyack y Cuban, 2000) y en los docentes llevan a cabo prácticas pedagógicas que tienen como meta formar las

identidades y las habilidades de las personas en función de que estos asuman su papel en la sociedad (Goffman, 2008). Así, en las escuelas la acción educativa suele implicar una violencia simbólica (Bourdieu y Passeron, 2018) con la que se trata de imponer un punto vista hegemónico sobre la vida cuya asunción por parte de los alumnos trata de ser garantizada a través de ciertos rituales de selección y eliminación (Illich, 2019).

De acuerdo con el carácter distintivo y opresos de la sociedad funcionalista, la forma de educación escolarizada es adecuada en función de sus intereses por su propia reproducción, particularmente por la implementación de una educación bancaria, en términos de Freire (2022), que se caracteriza por la concepción de individuos acríticos y ajustables.

Para ello, por medio de la educación se establecen las formas necesarias para la acción pedagógica (Apple, 1997) fundamentadas por un currículum que es parte de un arbitrario cultural (Bourdieu y Passeron, 2018) que consiste en la selección intencionada de contenidos (conocimientos, habilidades y actitudes) necesarios para la perpetuación de la lógica social. Sin embargo, aquello que se busca enseñar y lo que se termina por aprender no siempre es programado o previsto en el currículum oficial, sino que asume una forma tácita conocida como currículum oculto (Torres, 1998), el cual se refiere a aquello que es enseñado y aprendido de manera desapercibida, pero que puede resultar incluso más relevante y determinante.

Por tanto, la función controladora de la educación se logra mediante la implementación simultánea del currículum oculto y del oficial. El resultado es, de acuerdo con Bernstein (1990) la aceptación incuestionada de una posición social caracterizada por cierta el asumir una determinada identidad, un rol, una serie de facultades y habilidades, muchas de estas solo aptas para ciertas personas, el seguimiento acrítico de reglas y, por ende, una perpetuación de un orden social injusto que beneficia solo a ciertas personas (Sennett, 2018).

Esta desigualdad se ve reflejada en las formas de la interacción cotidiana (McLaren, 1997a), en el trato vertical entre alumnos y docentes (Freire, 2016), en las formas de hablar (Bernstein, 2001) y en la ideología intrínseca en sus valores (Apple, 2008). La función de la educación escolarizada, por tanto, va más allá del mero

aspecto pedagógico (Beltrán y San Martín, 2000), hecho que permite asumir que la educación está lejos de ser inocente (Giroux, 2000) y la revela como una cómplice del sistema con la función de adormecer los ímpetus transformadores de las personas (Marcuse, 2005).

La crítica a la escolarización

Aunque lo anterior puede representar un punto de vista pesimista de la educación, resulta esencial comprender que todo intento de ejercicio de poder deriva en un intento de resistencia (Foucault, 1980). El funcionalismo y su reproduccionismo suelen omitir el hecho de que las personas, con su agencia, pueden dar resistirse y confrontar los sentidos impuestos (Giroux, 1995) y luchar por construir otros diferentes más ajustados a sus circunstancias y a sus propias acciones (Willis, 2017).

Si bien es cierto que los individuos están forzados a vivir en una sociedad cuya inercia los lleva a someterse a ciertas pautas de impersonalización y banalización (Sartre, 2004) y a ciertas reglas institucionales que ejercen un control en gran medida desajustado a sus necesidades (Giroux, 1993), estas reglas impuestas no son estáticas eternamente, sino que se van construyendo, no son precisas, son susceptibles de cambiar (Garfinkel, 1967) y que están impregnadas por un conjunto de contradicciones que pueden fungir como puntos de partida para la crítica, la cual comienza con el reconocimiento del carácter constructivista de la realidad social.

En razón de esto, la misma educación ha sido objeto de constante crítica a lo largo de la historia, de modo que su principal contradicción, (la de prometer enseñanzas que mejoren la vida de las personas trayendo, en realidad, una distribución social desproporcional que beneficia a unos pocos [Petrova, 2016]) ha derivado en la prospectiva de plantear formas distintas de organización educativa en aras de encontrar mejores opciones que beneficien a las personas.

El principal punto de partida de tal prospectiva inicia con el reconocimiento de la hegemonía de la escolarización, señalado con ahínco por Illich (2019) y que ha consistido en señalar su monopolio de lo educativo. Las escuelas suelen implementar mecanismos homogeneizantes fundamentados en el paradigma positivista,

ingenuamente asumido como neutral y objetivo (Giroux, 2021), y que ha generado resultados en detrimento de las personas, tales como la segregación, la marginalidad y la desigualdad (Waissbluth, 2018).

Tales resultados han sido producto de la evolución que ha tenido de la educación al pasar desde la evangelización en Latinoamérica, hasta formas de organización similares a los espacios de la industrialización, con las que las personas son vistas como instrumentos para la producción y la generación de ganancias (Martínez, 2014). Las escuelas, en este sentido, operan como fábricas de personas que sirven a la instrumentalidad del capitalismo (Horkheimer, 1973), el cual representa no solo un sistema económico, sino una forma de ver el mundo y de hacer verse a sí mismas a las personas en el mismo (Giroux, 2021).

Según Illich (2019), en las escuelas se instruye, pero no se educa realmente, se confunde el aprendizaje con condicionamiento, la preparación con adquisición de certificados, desarrollo personal con obediencia. Así mismo, Foucault (2008), concibe a las mismas como centros de encierro de cuerpos gestionados por medio del ejercicio del poder que resulta en la fabricación de sujetos útiles para el orden social. Así, la educación deja de enfocarse en lo pedagógico para centrarse en el control, lo cual se puede notar incluso en su tendencia a la burocratización, siendo que los medios otrora concebidos, pasan a ser los fines (Weber, 2001).

Adicionalmente, la escolarización también cuenta con el inconveniente de su potencial mercantilización. Esto tiene sustento en los intereses económicos de ciertos grupos dominantes que, encausados por la cultura de la globalización, objetivan el conocimiento y lo ofertan al público como un producto más para consumir, haciendo del orden escolar uno caracterizado por la simulación de aprendizaje, uno que es reducido a la adquisición de títulos, diplomados o cursos cuya finalidad es el lucro (Bauman, 2007).

Ante los resultados inconvenientes, muchos esfuerzos educativos se han enfocado en dejar a un lado el carácter escolarizado que parece ser poseedor de lo que podríamos llamar los vicios de la opresión. Este planteamiento no es nuevo, ya que puede rastrearse desde Rousseau (2015) y los autores de la Escuela Nueva. Sin embargo, el énfasis de la pedagogía crítica radica en rechazo por las formas reducción

de lo educativo a la escolarización basada en la institucionalización social de la opresión (Giroux, 2021).

Tal rechazo, por tanto, se posiciona frente a la educación tradicional con el abandono de las formas educativas rígidas como el currículum cerrado, grupos graduados, objetivos predeterminados, listas de cotejo, evaluaciones cerradas y absolutas, intervenciones didácticas unidireccionales, alumnos pasivos, monopolio del poder de los docentes, relaciones verticales, etc., y se inclina más por la flexibilidad y la apertura.

Así, la educación abierta representa una innovación ante las condiciones cambiantes de la vida humana (Ponce, 2005), la diversidad de discursos sociales y su inestabilidad (Lyotard, 2019) y que concibe la inviabilidad de asumir una forma estática de educación ante los frenéticos cambios que sacuden a la humanidad (Bauman, 2018), siendo el interés por conservar el orden social favorable para una minoría la principal razón por la cual la educación tradicional mantiene su hegemonía

La educación abierta, que surge en España en los años 60 y posteriormente se asume en Latinoamérica (Simonson, 2006a) se presenta como una herramienta educativa para combatir la desigualdad (UNESCO, 2002; OCDE, 2005). Sus características, enfocadas en atenuar los prejuicios históricos de la escolarización, consisten en el asumir currículums abiertos, horarios flexibles, espacios libres que no impliquen confinamiento, libertad en la sección de contenidos por estudiar y una diversidad de métodos de enseñanza y evaluación, a sabiendas de la diversidad implicada en su población.

Pese a esto, las nuevas modalidades educativas son susceptibles a ciertos riesgos. Uno de ellos es que, al representar la contraparte de las formas institucionales establecidas hegemónicamente, estas representan programas institucionalmente marginados de diversos beneficios económicos y culturales, pese a la gran proyección y utilidad que han representado en la actualidad para diversos países. Esto es debido a la hegemonía de la escolarización y a su apariencia caótica o disfuncional que, en realidad, puede ser el indicio de lo que Weick (2009) llama un acoplamiento débil que no es por definición inconveniente, sino distinto.

Por otro lado, el segundo riesgo al cual se ve expuesta la educación abierta como innovación es su aprovechamiento por parte de los mismos intereses gubernamentales o corporativos contra los que, aparentemente, se posiciona en contra. Dicho con otras palabras, como organización educativa, distinta pero organización al fin, puede tender hacia la misma instrumentalidad para la que ha servido la escolarización.

Estos riesgos, más que reflejar insuficiencias, permiten abrir la discusión sobre el papel de las nuevas formas de organización educativa o a una nueva institucionalidad (Donoso-Díaz, 2018) que es el resultado congruente a determinadas circunstancias (Martín-Baró, 1998), como su marginalidad y aquella contra la que luchan. Parecen ser, un riesgo, en el sentido que le da al término Beck (2005), que es necesario de tomar ante la lucha contra la opresión y la búsqueda por una educación transformadora.

La educación como herramienta de transformación

Si bien cualquier centro educativo, escolarizado o no pueden fungir como aparatos ideológicos y como centros de reproducción de desigualdad social, con base en Giroux (1997), estos también tienen el potencial de ser centros de reunión donde se gesten elementos de crítica necesarios para la transformación social. Para concebir tal potencial, las contradicciones señaladas anteriormente son rasgos que, aunque parezcan a primera instancia obstáculos, pueden resultar favorables en la toma de consciencia social y en el encausamiento hacia la transformación.

A modo de conceptualizar lo anterior, Giroux (2003) propone el término de esfera pública democrática como un espacio de encuentro para la problematización. Con este, el autor propone la idea de que la convergencia de múltiples perspectivas y agencias sociales representaría el intercambio de las experiencias educativas y sociales que servirían como detonadores para la crítica y para la prospectiva, así como para la discusión.

Una educación como herramienta para la transformación consiste en el cuestionamiento crítico del mundo en el que las personas viven activamente y en la

superación de la naturalización de la realidad social dominante de tendencia opresiva. Esto implica asumir cierta negatividad como cuestionamiento profundo y sistemático a todo lo existente, rechazando la neutralidad y la objetividad (Martínez, 2014). Sin embargo, más que ser una postura con tendencia al desprestigio, es un enfoque que parte del reconocimiento de lo conflictivo y de lo contradictorio como puntos de partida para luchar por algo mejor, se trata pues de un a negatividad deconstructiva que consiste en señalar las insuficiencias, las debilidades, las corrupciones y básicamente a modo de reflexión existencial, histórica y politizada (Apple, 2002).

Sin embargo, la aceptación de que el ser humano y su sociedad se caracterizan por su incompletud, por su tendencia a la contradicción y a la inestabilidad (Freire, 2022) conllevan a que la problematización y la crítica acerca de la realidad social sean vistos como medios inadecuados e injustificadamente subversivos, postura que dificulta la aceptación de las posibles nuevas formas de organización, limitando la aceptación solo de lo familiar, obstaculizando la agencia de las personas y su capacidad para luchar contra las imposiciones ideológicas del currículum oculto y del oficial e implementando las mismas fórmulas organizativas con tendencia a la reproducción.

Por tanto, como herramienta de transformación, la educación debe transformarse a sí misma, lo cual implica comprenderse a sí misma. Esto, a su vez, conlleva a comprender la forma en que opera los actores de la educación, así como os sentidos de sus acciones. Se trata, pues, de comprender el funcionamiento de las organizaciones educativas, pero no en un sentido funcionalista parsoniano, sino en uno sociológico comprensivo (Schutz, 1993) y especialmente crítico frente al nihilista orden neoliberal (Leistyna, 2013).

La comprensión del papel de los centros educativos implica no solo comprender sus prácticas pedagógicas, ya que la educación no se reduce a esta, sino que implica entender sus circunstancias socioeconómicas, sus interacciones en cuanto a prácticas opresivas y de resistencia, las concepciones que tienen sus actores sobre estas y el entorno social y político en el que operan. Así, el modo de usar sus recursos, como la currícula, los libros, así como la perspectiva y agencia de los alumnos, docentes, directivos o administrativos, puede fungir como un conjunto de

elementos de crítica que contribuyan con la comprensión del sentido de existir de los centros escolares de cara a la necesaria transformación social.

Las dimensiones de la organización educativa

Hay distintas formas de comprender el funcionamiento de una organización educativa (Antúnez, 2000). Una de estas es la de González (2003a) quien ofrece un esquema de cinco dimensiones interdependientes a modo categorías analíticas, estas son: la dimensión estructural, la relacional, la procesual, la cultural y de del entorno. Estas dimensiones, lejos de definir lo que es o debe ser un centro educativo, sirven como referentes para imaginar los funcionamientos y para analizar las implicaciones de sus posibles formas.

Primeramente, la dimensión estructural se refiere a los recursos físicos y los esquemas de organización de la acción social; lo primero hace referencia a materiales como libros, elementos tecnológicos, instalaciones, entre otros, y lo segundo a en relación con lo segundo a los actores, sus funciones, distribución espaciotemporal, unidades organizativas, departamentos o grupos en los que se articulan.

Desde la pedagogía crítica, estos rasgos se pueden asemejar a los medios de producción y relaciones de producción (Marx, 2014) que constituyen la infraestructura de la organización (sin implicar un materialismo determinista), en el sentido de que representan las condiciones preliminares en las que los actores llevan a cabo sus acciones, produciendo y reproduciendo estas mismas, así como su sentido inmerso.

Por otro lado, la dimensión relacional constituye los modos en cómo se relacionan los actores que dan vida a las organizaciones, lo que implica un entramado de relaciones en las que se pueden gestar vínculos de alianza, amistad (en los casos en que haya convergencia de intereses o condiciones) o bien de conflictos y tensiones (cuando hay desencuentros). A partir de estas relaciones se establecen y de ratifican ciertas jerarquías que facilitan acercamientos o alejamientos.

Partiendo del punto de vista crítico, esta dimensión se refiere a las relaciones de poder implicadas en las interacciones (Foucault, 2009), las cuales pueden

visualizarse en el seguimiento de las reglas, su violación y la creación de otras nuevas (Rodríguez y Reynaga, 2015) y en la legitimidad, o falta de esta, en cada uno de los actores para actuar en función de aquellas. Tales relaciones se materializan en el flujo de la comunicación, en el intercambio de perspectivas, en los modos de significar o interpretar su realidad de manera colectiva y en la micropolítica (Foucault, 1980).

La dimensión procesual se refiere las acciones orientadas a la acción pedagógica, la cual implica al currículum, la planeación de las intervenciones, su implementación (actividades, ejercicios, dinámicas, tareas, etc.) y su respectiva evaluación.

Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, y como se discutió previamente, las formas tradicionales de la organización educativa emulan la estructura social, en la cual los elementos como la hegemonía y la ideología son elementos que moldean las formas de actuar de las personas, propiciando así la reproducción del habitus de clase conveniente ante los intereses de la ideología dominante (Bourdieu y Passeron, 2017); de manera similar, esta dimensión implica un currículum oculto y prácticas determinadas con implicaciones concretas que repercuten en el desenvolvimiento de las personas y en su desarrollo, tanto académico como personal, y que, de manera tácita, ejercen una fuerza adoctrinadora inconsciente que pasa desapercibida o bien que se alcanza a vislumbrar como parte natural de lo que representa la educación como institución (Torres, 1998).

En cuarto lugar, la dimensión cultural se compone por los valores, supuestos, razones, creencias y objetivos que las personas poseen previamente a su ingreso a una organización educativa. Estos aspectos, desde un punto de vista psicológico social, representan significados de origen social que cada persona ha ido internalizando y que son susceptibles a transformarse (Vygotski, 2000).

Para Gramsci (2019) la cultura representa la forma final de la ideología dominante que pasa a ser percibida como el sentido común, hecho que deriva en asumir ciertas creencias y valores que influyen en la forma en cómo las personas ven su mundo y a sí mismos en este, de modo que sus motivaciones y aspiraciones inciden en las acciones de las personas o bien en su omisión.

Finalmente, la dimensión entorno hace referencia a la relación entre la organización educativa y otras organizaciones sociales, tales como las de índole educativa, económica y política, propias de un momento histórico dado (González, 2003b).

Para la pedagogía crítica, las organizaciones educativas, sin demeritar su potencial transformador, no han dejado de estar en la mira de intereses políticos o del capitalismo depredador (McLaren, 1997b), o bien en la conjugación de estos en la forma del neoliberalismo (Giroux, 2013), de modo que la comprensión del funcionamiento no puede omitir tal hecho, ya que permite vislumbrar el énfasis en las metas de los centros educativos.

Por lo tanto, el esquema del funcionamiento organizacional basado en sus dimensiones y la orientación propuesta por la pedagogía crítica hacia el análisis de este radica identificar y aprovechar sus variados recursos para generar consciencia sobre el mismo centro y su potencial para la emancipación (Adorno, 1998), el pensamiento crítico, la transformación y democratización de la sociedad (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1998), lo cual representa la misión por la búsqueda de nuevas formas de organización necesarias para mantener y hacer valer la esperanza crítica que la educación encausada a la transformación puede lograr (Huerta-Charles y McLaren, 2021).

Con base en lo anterior, para el desarrollo del estudio se tomaron como categorías de análisis las dimensiones organizacionales de González (2003a), así como aquellas propuestas conceptuales propios de la pedagogía crítica (Bórquez, 2012).

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

En el presente capítulo se describe el diseño de investigación, el cual consistió en un estudio de caso múltiple. Se describen los casos y los participantes, seguidos de las técnicas de recolección de datos y el procedimiento de su análisis. Finalmente, se especifican las consideraciones éticas.

Enfoque y diseño de investigación

Para el desarrollo de la investigación se implementó un estudio de caso múltiple (Martínez, 2006). Su pertinencia se sustentó en el hecho de que el objeto de estudio de la investigación representa un espacio poco explorado dentro de la investigación educativa, así como en la necesidad de lograr una comprensión profunda por medio de las perspectivas de los actores involucrados (Ponce, 2018).

El estudio de caso, comúnmente usado en la investigación educativa, permite indagar en las particularidades de las acciones de las personas y de su sentido. Se trata de un tipo de diseño que es, además, útil para el abordaje de casos poco estudiados u otros muy particulares (Stake, 1999). Siendo que la PA es un caso novedoso y al tener en cuenta el contexto en el que la divergencia y la innovación la acompañan, el estudio de caso facilitó el énfasis en sus rasgos distintivos, así como en aquellos que son comunes o similares (Simon, 2011).

Como fundamento epistemológico, se retomaron algunos postulados de la investigación cualitativa (Dorio, Sabariego y Massot, 2004; Guardián-Fernández, 2007). A partir de este, la realidad se asume como una construcción social que no es estática, sino más bien dinámica, contradictoria y producida a partir de la intersubjetividad (Gadamer, 1993) generada en la interacción cotidiana de las personas, a partir de la cual se construyen ciertas reglas (Garfinkel, 1967) y significados negociables.

Así, la realidad social está configurada a partir de una serie de relaciones de poder, establecidas por medio de distintos dispositivos que son gestionados, principalmente por medio del uso del lenguaje (Austin, 1998), entendido como un

acto performativo con el que las personas otorgan sentido a sus acciones a la vez que construyen y expresan sus perspectivas sobre el mundo.

En este entendido, el acceso a la realidad debe ser por medio de su principal componente, el lenguaje. Este enfoque permite superar el principio de verificación (Ayer, 1981) y abordar las experiencias de las personas, las cuales, al ser quienes construyen los significados de sus acciones, son quienes pueden proporcionar un punto de vista válido. De este modo, a partir de sus perspectivas como agentes sociales se puede comprender lo que hacen, el cómo y sus porqués (Zerpa, 2016).

Por tanto, se asume que no existe una realidad objetiva por sí misma, sino que, ante su conflictiva consistencia, esta consiste en un realismo crítico. Por esta razón, la realidad tampoco se entiende como un conjunto de subjetividades individualizadas y solipsistas, sino que, al ser social, la realidad es un entramado de relaciones de poder, prácticas sociales y significados en una constante dialéctica entre estructuras sociales y la agencia de los individuos (Giddens, 2018).

En este entendido, los alcances científicos de este estudio no son nomotéticos ni con ellos se plantea alguna clase de generalización. Por el contrario, los hallazgos del estudio tienen un manejo contextualizado en el que se enfatizan las particularidades y se presentan como escenarios posiblemente factibles en casos distintos pero similares.

Casos y participantes

Dentro del estudio, se abordaron tres casos de centros educativos que ofertan servicio de PA, ubicados en el Estado de Aguascalientes, y participaron 26 actores del subsistema, entre los que se encuentran tres coordinadores, seis asesores, ocho alumnos y nueve egresados. A continuación, se exponen los criterios de inclusión y se describen las características preliminares de los casos, posteriormente se hace lo mismo en relación con los participantes.

Casos

Se seleccionaron tres casos en función de los tres tipos de centros que ofertan PA en Aguascalientes, estos fueron un centro oficial, uno de servicio social y uno particular. Cada uno de estos se identificó como caso A, B y C, respectivamente.

La inclusión de los tres casos se fundamentó en los siguientes criterios: (1) que cada caso representara cada uno de los tipos de centro en orden de enriquecer con la variabilidad de sus características, (2) que los tres centros sean organizaciones primordialmente enfocadas en el servicio educativo, decisión fundamentada en el hecho de que hay organizaciones gubernamentales y empresariales que ofertan PA adicionalmente a sus servicios, pero que representan casos excepcionales y los cuales se enmarcarían en una categoría aparte, y (3) que en los tres centros se brinden asesorías presenciales, dado el interés por el componente relacional inherentes a su funcionamiento.

Por un lado, el caso A, representa al centro oficial de la PA en el Estado, ofertado y gestionado por personal del Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA); el caso B, se trata de un centro de servicio social que es gestionado y forma parte de un departamento en una universidad autónoma; finalmente, el caso C representa un centro particular con gestión y financiación privada.

Participantes

La población que atiende la PA es muy diversa en el sentido de que la edad de sus usuarios va desde los 15 años en adelante. Así mismo, hay una diversidad en las trayectorias académicas previas al ingreso a la EMS. En este entendido, se decidió incluir a un coordinador y ocho asesores, alumnos y egresados, respectivamente, por cada caso. El criterio de inclusión consistió en que tuvieran una antigüedad mínima de seis meses formando parte del subsistema, ya que esta condición podría representar un experiencia y familiaridad mínima para referir cuestiones de su centro.

Sin embargo, en ninguno de los centros abordados se cumplió con la cifra de participantes propuesta (con excepción de los coordinadores), por lo que la cantidad de participantes fue menor a la estimada. Este hecho, más que representar un

obstáculo, refleja una forma de ajustarse a la realidad estudiada, en este caso, a las cantidades reales de cada centro que suelen ser escasas y que, posiblemente se acentuaron con la pandemia por el COVID-19.

Por tanto, finalmente en el caso A participaron un coordinador, cuatro asesoras, cuatro alumnos (dos mujeres y dos hombres) y tres egresados (dos mujeres y un hombre). En el caso B, un coordinador, dos asesores y cuatro egresados (tres mujeres y un hombre). Y en el caso C, con una coordinadora (que también funge como asesora), cuatro alumnos (dos mujeres y dos hombres) y dos egresados (una mujer y un hombre). Lo anterior se esquematiza en la tabla 2.

Tabla 2

Número de participantes de acuerdo con cada caso

Caso	Coordinadores	Asesores	Alumnos	Egresados
A	1	4	4	3
B	1	2	n/a	4
C	1	n/a	4	2

Fuente: basado en información proporcionada por el IEA

La omisión del abordaje de algunos asesores en el caso C se debió a que la coordinadora es la misma persona, junto con otra a la que no se tuvo acceso, que funge como asesora de todos los módulos que se imparten. Por otro lado, la ausencia de alumnos en el caso B se debió a la inasistencia a las instalaciones de ellos ante las medidas de la contingencia por la pandemia.

Así, los participantes representaron un grupo heterogéneo, lo que, de acuerdo con Stake (1999) es un aspecto favorable para los estudios de caso, dado el enriquecimiento de la variabilidad de experiencias, perspectivas y de la diversidad, elementos que, según Flick (2012), permiten una generalización contextualizada y prudente de los hallazgos, ya que estos se ajustarían a la realidad estudiada, dentro de la cual, la diversidad, es parte de su dinámica.

Técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la entrevista semiestructurada y el grupo focal, las cuales se apoyaron con dos instrumentos, respectivamente, los cuales fueron un guion de entrevista y una guía de grupo focal. La selección de estas radicó en el entendimiento de que la obtención de datos verbales es una fuente exhaustiva y suficiente para acceder a las perspectivas de los participantes en relación con su realidad, dado que el lenguaje implica formas de vida que representan acciones concretas (Wittgenstein, 2015).

Las entrevistas fueron dirigidas hacia los coordinadores de cada centro en función su potencial para ahondar en ciertos temas de manera detallada y profunda (Álvarez-Gayou, 2003) y por el alcance de contacto personal que se permiten alcanzar (Alonso, 2003). Cada entrevista se compuso por 15 preguntas, sin embargo, se asumió una actitud flexible y no directiva en las situaciones donde fue necesario integrar otras u omitir algunas en función del flujo de la información emergente, o bien adaptar las preguntas a un lenguaje más accesible (Kvale, 2008).

Los grupos focales fueron dirigidos hacia el resto de los participantes (asesores, alumnos y egresados). Su utilidad radicó en su facilidad para acceder a las perspectivas individuales de manera grupal, permitiendo crear y recrear la realidad de la que forman sus actores por medio de los distintos canales de comunicación entre los estos y el moderador (Ibáñez, 1979). Su relevancia se acentúa ante su viabilidad para el abordaje de grupos de difícil acceso, poco comunes o de aquellos sujetos cuya voz no se ha dado a escuchar (Barbour, 2012). Al igual que en las entrevistas, en los grupos focales se asumió una actitud no directiva, de modo que se estableció un ambiente de confianza y se dio protagonismo a los aportes de los participantes (Cisneros-Cohernour, 2004).

Como recurso de apoyo para la aplicación de las técnicas de recolección de datos, se construyeron y emplearon un guion para entrevista y una guía para grupo focal. De esta última se elaboraron tres formas (forma A, dirigida a asesores, forma B a alumnos y forma C a egresado), respectivas a cada categoría de participantes, con las que se trabajó en los grupos focales. El desarrollo de estos instrumentos consistió

en cuatro momentos: el análisis de la teoría de las organizaciones educativas (González, 2003a), una fase de validación, otra de estructuración y dos más de proceso de jueceo.

El primer momento consistió en el análisis de las dimensiones de las organizaciones educativas (la estructural, la relacional, la procesual, la cultural y la del entorno) propuestas por González (2003a). Se inició con la descripción y categorización de sus aspectos. Como resultado, se logró la abstracción de las principales categorías para el posterior análisis de datos, así como de sus subcategorías; ambas se presentan en la tabla 3.

Tabla 3

Relación entre dimensiones y sus aspectos teóricos generales

Dimensión	Aspectos teóricos generales
Estructural	Roles, funciones, unidades organizativas, mecanismos, horarios, infraestructura (González, 2003b),
Relacional	Alianzas, enemistades, subgrupos (González, 2003b).
Procesual	Planeación didáctica, interacción didáctica, evaluación (González, 2003b)
Cultural	Valores, creencias, razones, supuestos, motivaciones González, 2003b),
Entorno	Expectativas sociales, exigencias institucionales, áreas de desempeño (González, 2003b),

Fuente: fundamentado en el modelo de organización educativa de González (2003b)

A partir del establecimiento de las categorías, se procedió a construir las preguntas que constituyeron los instrumentos; se realizó una entrevista con 18 preguntas y una guía de grupo focal con cinco, las cuales sirvieron para llevar a cabo

la fase de validación, en la que se contó con el apoyo de tres exasesores de PA, quienes respondieron a las preguntas de la entrevista y cuyas respuestas permitieron reconsiderar la cantidad y calidad de estas, propiciando así la construcción de la primera versión de los instrumentos.

Dicha versión fue enviada a dos investigadoras expertas en educación para un primer proceso de jueceo, y cuyas observaciones conllevaron a ciertos ajustes que consistieron, por una parte, en la inclusión de algunos aspectos categóricos relacionados con cada una de las dimensiones, y, por otra parte, en la reorganización de las preguntas; este tercer momento trajo como resultado la segunda versión de los instrumentos.

Finalmente, se procedió a un segundo proceso de jueceo con el apoyo de las mismas investigadoras, cuyas nuevas observaciones y recomendaciones contribuyeron con el resultado la versión final de los instrumentos. Los cambios derivados entre el primero y segundo jueceo no fueron de carácter sustancial, sino formal, de modo que el contenido de los instrumentos se sintetizó y se redujo el número de preguntas, manteniendo 15 para la entrevista y 10 para el grupo focal.

Procedimiento de análisis de datos

El procedimiento para analizar todos los datos consistió en una lógica abductiva, en el sentido de Peirce (1903), y transductiva, en el sentido de Bruner (1999), lo que quiere decir que los datos fueron interpretados a partir de las categorías de análisis del marco teórico, las experiencias surgidas a partir de las intervenciones con los participantes y del punto de vista del investigador.

Primeramente, se transcribieron las entrevistas en un procesador de textos; por cada intervención se generó un documento. Sobre estos se realizaron procesos de codificación que consistieron en la identificación de los contenidos más relevantes en función de los objetivos del estudio (Flick, 2015). Posteriormente se los documentos se procesaron en el programa Atlas ti, con el cual se generaron esquemas, redes y memos como base para un proceso de codificación (Delgado, 2012).

Posteriormente se llevó a cabo el proceso de segmentación, en el cual se seleccionaron las viñetas más relevantes y se categorizó de manera esquemática para identificar relaciones entre códigos (Gibbs, 2012) y para acomodarse en función de las categorías axiales (Strauss y Corbin, 2014), las cuales refieren a las dimensiones de las organizaciones educativas (González, 2003a).

El proceso de codificación se realizó de manera *deductiva e inductiva* (Gibbs, 2012), de modo que las categorías axiales y sus subcategorías sirvieron como elementos para etiquetar los contenidos de los textos, al mismo tiempo que a partir de estos emergieron algunas categorías emergentes. Estas se sustentaron en mayor medida con los conceptos de pedagogía crítica, tales como desescolarización, habitus, currículum oculto, poder y resistencia.

El orden para el análisis de los datos fue del caso A al C y, subsiguientemente, cada uno de estos fue analizado con base en la secuencia de la exposición de las dimensiones de González (2003a). Así mismo, se siguió el orden coordinador, asesor, alumno, egresado, para dar seguimiento a los aportes de los participantes en función de sus categorías.

Después del procedimiento descrito, se continuó con varios procesos de relectura, los cuales fueron apoyados por notas de campo y esquemas adicionales que funcionaron para ordenar la información segmentada (González y Cano, 2010). Este proceso sirvió como preámbulo para la redacción de tres relatos descriptivos sobre cada caso estudiado y fundamentado principalmente en las dimensiones de González (2003a). Este reporte fue redactado respetando las palabras de los participantes por medio de citas directas de sus aportes señaladas entre comillas (Vasilachis, 2006) y representa la caracterización del funcionamiento de la PA, lo cual, a la vez, refleja la atención al objetivo general del estudio.

Posteriormente se redactaron las discusiones. Este procedimiento consistió en la relectura de los relatos descriptivos y en su vinculación con las categorías de la pedagogía crítica. Así, la sección de discusión representa el aparatado mayormente impregnado por las categorías teóricas, así como por la perspectiva del investigador.

La validez de los resultados, por lo tanto, consistió en un proceso interpretativo basado en la triangulación entre la congruencia interna de los datos

(Mendizábal, 2006), la pertinencia del manejo de las categorías de análisis y el reconocimiento del punto de vista del investigador (Weber, 2009). De este modo, los datos obtenidos fueron abordados desde una perspectiva pragmática (Peirce, 1903) y contextualizadora en la que la veracidad de los resultados se analizó en función de sus implicaciones.

Consideraciones éticas

Tomando como punto de partida a Flick (2015), el desarrollo de este estudio se llevó a cabo tomando en cuenta una serie de consideraciones éticas que garantizaron la integridad y la inmunidad de los participantes, a continuación, se presentan y explicitan.

Adecuación a la institución y confidencialidad

Cada actor fue invitado a participar en el estudio por medio del apoyo de los coordinadores, con quienes se dio el primer contacto en cada caso. Con ellos se gestionó una logística en la que se establecieron fechas y horarios que no afectaron sus rutinas. Aunque se dio la opción de presentar un documento oficial en el caso de ser necesario, en ningún caso se recurrió de este.

Durante las intervenciones, se hizo énfasis en el carácter volitivo de la participación de todos los actores, de modo que se les indicó su libertad para participar o no en el estudio. Los participantes recibieron un trato respetuoso, que consistió en libre uso del lenguaje y la libertad de expresión sin alguna clase de prejuicio, censura o impedimento. Ante esto, no hubo inconveniente alguno en el que algún participante fuera perjudicado.

Así mismo, previo al inicio de las intervenciones y al final de cada una de estas, se hizo énfasis en la confidencialidad e inmunidad en relación con las respuestas de los participantes, garantizando que el uso de los datos y la información brindada sería meramente confidencial y con fines académicos.

Consideraciones ante la pandemia por el COVID-19

Ante la situación mundial de pandemia ocurrida en 2020, momento en el que desarrolló este estudio, se asumieron los cuidados necesarios para resguardar la salud de los participantes y del investigador.

Aunque fue preferible que las intervenciones fueran presenciales, dados los elementos enriquecedores que suelen presentarse en las interacciones directas (Angrosino, 2012), la situación derivó en delegar a los participantes la modalidad de su preferencia. Así, la mayoría de las aproximaciones con los actores fueron presenciales, exceptuando todas las de caso B y una entrevista con un egresado en el caso C.

En los casos donde se dio la interacción presencial, se tomaron las medidas indicadas por la autoridad en salud pública, es decir, el uso de cubre bocas, la sana distancia y la aplicación constante de gel antibacterial.

Perfil del investigador

De acuerdo con Weber (2009), la subjetividad del investigador siempre está presente en la interpretación de los datos, por lo que es importante reconocer tal hecho en relación con el modo de abordar el reporte de resultados y las interpretaciones derivadas de este, de modo que se presente un trabajo congruente y válido cualitativamente.

Es preciso, por tanto, señalar que el investigador, hombre de 28 años al momento del desarrollo de la investigación, tuvo previamente un vínculo con la PA en calidad de asesor durante ocho años, tanto en modalidad de servicio social, de manera voluntaria y desarrollando un trabajo de campo en posgrado.

Así, se reconoce que sus experiencias institucionales tanto en pregrado como en posgrado, específicamente en el área de la psicología, influyeron en la selección de la problemática, de los elementos del marco teórico y en la forma de interpretar los resultados del estudio.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos en el estudio. En el primer apartado se describe el funcionamiento general del subsistema, seguido de los relatos respectivos a cada caso. Para ello, se emplea un modo de relato descriptivo y se emplean las algunas viñetas y citas textuales de los propios participantes en aras de respetar sus voces y su perspectiva. Al final de cada uno, se agrega una síntesis de lo descrito previamente, con la finalidad de presentar una imagen de cada caso.

Para orientar la lectura de los siguientes resultados, a continuación, se presentan los códigos para distinguir los aportes de los respectivos participantes. En cada código, la primera o primeras dos letras refieren el tipo de participante (C, coordinador; AS, asesor; AL, alumnos; E, egresados); el número que les sigue funciona para diferenciar a los participantes de acuerdo con sus categorías; la letra seguida del guion representa el caso estudiado al que pertenece quien habla. En la tabla 4 se exponen dichos códigos junto con algunas de las características de los participantes.

Tabla 4

Códigos de los participantes

Tipo de participante	Caso A	Caso B	Caso C
Coordinador	C-A, hombre con dos años en el cargo	C-B, hombre con 12 años en el cargo	C-C, mujer con 18 años en el cargo
Asesores	AS1-A, mujer con ocho años en el cargo AS2-A, mujer con cuatro años en el cargo AS3-A, mujer con once años en el cargo AS4-A, mujer con tres años en el cargo	AS1-B, hombre de 22 años AS2-B, hombre de 21 años	N/A
Alumnos	AL1-A, mujer de 28 años AL2-A, mujer de 31 años AL3-A, hombre de 21 años AL4-A, hombre de 18 años	N/A	AL1-C, 18 años AL2-C, de 15 años AL3-C, de 15 años AL4-C, 53 años
Egresados	E1-A, hombre de 44 años E2-A, mujer de 53 años E3-A, mujer de 35 años	E1-B, mujer de 25 años E2-B, hombre de 34 años E3-B, mujer de 35 años E4-B, mujer de 54 años	E1-C, de 19 años E2-C, de 35 años

Nota: fundamentada en las características de los participantes del estudio

El funcionamiento general de la PA

La PA es un subsistema educativo dentro del SEN que es ofertada en cada entidad federativa por parte de su respectiva autoridad educativa. Anteriormente, en Aguascalientes “tuvo el rango de coordinación, sin embargo, se convirtió en departamento” (C-A). Este es conocido como “Departamento de Subsistemas Abiertos” (E1-C), perteneciente al IEA. Es ofertada al público en general por medio de distintos centros, estos son los oficiales (caso A), los de servicio social (caso B) y los particulares (caso C).

Los aspirantes al servicio pueden inscribirse en los distintos centros de acuerdo con sus procesos administrativos. Sin embargo, el registro oficial se da al elaborar por primera vez al realizar un examen modular, ya que “para que cualquier estudiante pueda ser considerado parte activa del subsistema, tiene que mantenerse activo en la elaboración de exámenes” (C-A). Cuando un alumno elabora un examen, sus datos son capturados en una base de datos con la que se lleva el registro de los alumnos. Si un alumno deja de presentar exámenes en un periodo de dos años, se le considera alumno inactivo, pero, si vuelve a elaborar algún examen, se considera nuevamente alumno activo. Esto indica que “el subsistema está diseñado para que nadie se dé de baja” (C-A).

El Departamento de Sistemas Abiertos está a cargo de la gestión de los procesos generales de la PA, pero cada centro tiene autonomía en su forma de trabajar, por lo que cada uno ofrece asesorías presenciales a los usuarios. Estas están basadas, principalmente, en el plan 22 (versión actualizada del plan 33, que continúa vigente en los casos de alumnos que iniciaron proceso con este). Las asesorías sirven para que los alumnos se preparen para la elaboración y acreditación de los exámenes. Hay un examen por cada módulo.

Así mismo, cada módulo tiene un libro de texto que sirve a la vez como herramienta para la preparación de los alumnos. Estos pueden ser adquiridos a la venta en ciertas librerías de la ciudad. Cuentan con secciones particulares en las que se exponen ciertos conocimientos divididos en unidades temáticas. Incluyen

secciones de diagnóstico del aprendizaje y secciones de evaluaciones parciales, así como una final. Los libros están elaborados para que los alumnos estudien de manera autónoma e independientemente de las asesorías.

Los exámenes son elaborados por el personal del área de acreditación, la cual opera en el centro oficial. Ningún otro actor tiene conocimiento de sus contenidos, ni siquiera los asesores. Están “basados en los libros de texto. Cuentan con 30 ítems, estructurados a partir de un banco de preguntas otorgado por la Federación [las cuales] no se puede modificar [...] se pueden elaborar distintas versiones de un mismo examen, pero suelen aplicarse solo tres versiones de cada uno” (C-A). Estos pueden ser realizados de manera digital (modalidad también llamada “aula controlada” e implementada solo en el centro oficial) o de manera impresa. Cada examen tiene un valor de \$60 pesos mexicanos, precio que es pagado en un banco. Los resultados de estos son entregados de manera inmediata, en modalidad digital, o en alrededor de dos semanas después, en los casos donde se hace examen impreso.

La aplicación de los exámenes tiene una duración de una hora. Son aplicados de manera grupal, aproximadamente 30 alumnos. En la modalidad digital “los alumnos son distribuidos en un círculo alrededor del salón, estando pegados de frente a la pared (AL3-A); en la modalidad impresa, la distribución espacial se asemeja al aula tradicional con varias filas de mesabancos [frente a los aplicadores]” (AL2-A). Durante su aplicación “están presentes un aplicador y dos monitores, los cuales se encargan de vigilar que no se copien las respuestas y de establecer y hacer cumplir las reglas de la aplicación” (AS3-A). Estas son no usar teléfonos celulares y no salir al baño. Los alumnos pueden hacer anotaciones en el momento de la aplicación, pero se les retiran al finalizar la aplicación.

El puntaje de cada examen (del 0 al 30) determina la calificación final por módulo. Ninguna tarea, investigación o trabajo realizados en las asesorías o en los libros tienen valor en la evaluación. Los alumnos cuentan con tres oportunidades para aprobar cada examen. Este límite tiene por objeto “motivar a los alumnos a aprobar los módulos y no provocar que se confíen” (C-A). Si un alumno reprueba por tercera vez un examen es bloqueado en la base de datos. Sin embargo, pueden solicitar un desbloqueo y presentar cada examen las veces que sea necesario hasta aprobar.

Después de presentar sus exámenes y recibir sus resultados, los alumnos “pueden solicitar una revisión de examen [a la coordinación] con la que se les indica la cantidad de aciertos, fallos obtenidos y los números respectivos de tales ítems” (C-C).

Caso A

El caso A representa al centro oficial de la PA en Aguascalientes, es la sede principal del subsistema y tiene un sostenimiento federal. Su horario de trabajo es de 8:00 a 20:00, de lunes a viernes. Aunque brinda asesorías directas a las personas que acuden a matricularse a dicho centro, todas las personas que se inscriban en cualquier centro de PA, o bien que hayan realizado un estudio de manera autodidacta, deben de acercarse a las instalaciones del centro oficial al menos para obtener su certificación y para solicitar retroalimentación de examen en caso de requerirlo.

Dimensión estructural

Las instalaciones donde operan los actores del caso A se encuentran al oriente de la ciudad de Aguascalientes, México. A lo largo de su historia, han sido inestables, han cambiado en varias ocasiones y siempre han sido edificios prestados por el gobierno del estado. Cuentan con drenaje, un patio amplio y cuatro salones que funcionan, respectivamente, como oficina, almacén, comedor, un aula para la implementación de las asesorías, así como para almacenaje de algunos insumos, y otra como salón de cómputo. Las computadoras con las que cuentan tienen uso exclusivo para la aplicación de exámenes en modalidad de aula controlada. No se usan para los procesos de aprendizaje.

En ocasiones excepcionales en las que hay más alumnos de los que caben en el aula didáctica, el comedor y el almacén son ajustados de manera provisional como aulas didácticas. Sin embargo, tienen que ajustarse “para dar un buen servicio, ya que estos están llenos de cajas, libros, de comida, de basura, [lo que provoca en las asesoras] da pena ajena” (AS1-A).

Los roles y funciones de los actores del centro se desempeñan de acuerdo con una estructura administrativa conformada por: (1) la coordinación, a cargo de quien

es el jefe del departamento de sistemas abiertos del IEA; (2) el área de atención a usuarios, encargada de dar informes al público en general y especificar los procesos a quienes hacen uso del servicio de la PA; (3) el área de atención a sedes, encargada de atender los asuntos relacionados con los procesos de otros centros, de servicio social y particulares, que ofertan la PA; (4) el área de acreditación, encargada de procesos de revalidación y de construir los exámenes a partir del uso del banco de preguntas y de evaluar los resultados obtenidos en las respectivas aplicaciones; (5) el área de aplicación: encargada de aplicar los exámenes dentro de las instalaciones oficiales; consta de aplicadores y monitores; y (6) el área de certificación: encargada de tramitar las certificaciones de quienes finalizan la acreditación del plan de estudios. Cada una lleva a cabo procedimientos específicos que son meramente administrativos.

No existe un área especializada en la docencia o en las asesorías. Esto se debe a que las asesoras del centro no tienen un contrato de base con el IEA. Esta condición es explicada por una asesora:

“sí somos parte [del IEA], pero somos por asimilables, es decir no tenemos lo que llaman en el instituto una base, entonces sí nos pagan y pertenecemos al instituto, pero no como pudiera ser a cualquier maestro de cualquier otra institución” (AS3-A).

Esta situación se vincula con la necesidad del centro por asesores especializados, tal como ocurre en la “vía de matemáticas, específicamente en cálculo” (AS3-A) y en el área del módulo de aplicación. En relación con esta última, la coordinación “brinda a los alumnos un CD, en lugar de impartir el módulo” (E1-A), cuyo contenido sirve para compensar los aprendizajes faltantes.

Dimensión relacional

El centro del caso A representa un lugar que se caracteriza por un ambiente armonioso, de trabajo cordial, respetuoso, amistoso y agradable en el que sus actores

interactúan directamente y en el que “no hay ningún tipo de conflicto, ni con los asesores, ni con los compañeros, es siempre un ambiente muy cordial” (E2-A).

Las asesoras median la interacción entre los alumnos. Promueven el respeto y la cooperación entre estos. La labor de una asesora implica:

“que les damos a los alumnos su lugar. Los respetamos y les damos el valor del aprendizaje [...] yo siempre les he dicho, no hay que burlarse cuando reprobaban [...] deben ayudarse entre ellos, porque todos están en la misma condición, la de querer salir adelante” (AS2-A).

La interacción entre los actores del centro suele estar basada en una noción de familia. Esta se ve reflejada en cómo las asesoras muestran interés por las circunstancias de los alumnos más allá del ámbito académico, ya que es común que detecten problemáticas psicológicas, laborales o familiares que afectan el estado de ánimo de los alumnos durante las asesorías y que influye negativamente en su aprendizaje y desempeño.

Las asesoras preguntan directa o indirectamente por el estado de ánimo de los alumnos. Buscan fomentar en ellos el valor propio y el empoderamiento con el objetivo de superar las típicas inseguridades y temores asociadas a su vulnerabilidad social. Para estos es fácil desmotivarse, ya que “un alumno generalmente tiene problemas grandes porque ya es una persona mayor, les ve uno la cara y [vemos] que vienen cansados, hartos, con problemas en casa. Uno puede dar diez minutos para dejar que se desahoguen [...] actuamos a veces como medio psicólogos. Entonces se hace un buen vínculo con ellos [...] generalmente tratamos de apoyarlos y alentarlos porque es muy fácil que con tantas problemáticas a su alrededor y tantas situaciones traten de dejar la prepa” (AS2-A).

Estas prácticas también se dan entre los alumnos, entre quienes “se hacen grupitos de apoyo” (AS2-A). Estas consisten en el estudio conjunto, préstamo de apuntes y libros, compartir material digital y asesorías recíproca en función de sus dominios temáticos. Como ejemplo de ello, una egresada refiere su experiencia con una compañera

“[mi compañera] siempre fue muy buena para inglés, o sea... excelente, y ella siempre me apoyaba en cuestión de inglés, porque yo la verdad... se me complicaba. Yo la apoyaba en matemáticas” (E3-A).

A partir de las prácticas de apoyo se generan vínculos afectivos, los cuales se ven reforzados en la medida en los alumnos conviven. Entre se da esta, más sólidos son dichos vínculos. Estos pueden sobrepasar los límites espaciotemporales del centro, tal como lo expresa un egresado:

“de aquí sí me llevé varias amistades que a la fecha todavía hablo con las personas, y, me mandan [el saludo] de navidad en diciembre, cómo estás, qué onda, y qué estás haciendo, muy cordial todo [con] varias personas que compartí aquí. Se puede decir que se hizo una amistad, o sea, a la fecha todavía sigo en contacto con ellos” (E1-A).

Los vínculos pueden darse también entre asesoras y alumnos. Ante el apoyo que brindan las primeras, los segundos suelen mostrar gratitud. Como ejemplo de ello, una asesora comparte que

“una egresada acabó con nosotras, y hace poco nos trajo a su nieta, nos la presentó y la trajo para que iniciara su proceso de preparatoria aquí” (AS1-A).

Por lo tanto, estos vínculos implican también un sentido de pertenencia y confianza en las asesoras y, por ende, en el centro, de modo que este es perpetuado con la incorporación de conocidos y familiares por recomendación de los egresados.

Por otro lado, entre los actores del centro hay una clasificación imprecisa entre personas mayores y jóvenes en función de su edad. Las primeras suelen tener un tiempo considerable sin estudiar y una mayor necesidad de concentración, mientras que las segundas suelen ser más distraídos.

Los grupos de amigos están compuestos por personas con edades más o menos homogéneas, sin embargo, las edades no son lo que los une, sino un sentido de madurez, la cual es entendida por los alumnos como *tener las ganas de salir adelante, asistir, echarle ganas* (AL3-A), implica fijarse un objetivo y esforzarse en

aprender para lograrlo. Este rasgo es muy importante para la convivencia, ya que quienes no tienen la poseen suelen abandonar el centro.

La interacción entre personas de distintas edades resulta enriquecedora. Los mayores inspiran a los jóvenes compartiendo su experiencia, y los jóvenes inyectan ánimo y entusiasmo a los mayores. Los menores regulan su conducta durante las asesorías al verse conviviendo con personas con más edad, quienes influyen en aquellos. Una asesora describe una situación ejemplar al respecto:

“cuando [el joven] se enfrenta a que a su alrededor tiene tres adultos pues él sabe que no puede jugar, porque los tres adultos saben a lo que van, entonces, ese comportamiento, podríamos decir, es como mimetismo: ya aquí no hay con quien jugar, ya me fregué, y entonces lo único que me queda es aprender” (AS2-A).

Sin embargo, los jóvenes no ajustan su comportamiento necesariamente por la presión de convivir con los mayores, sino que pueden hacerlo por convicción, tal como lo refiere un alumno:

“el ver a personas de edad adulta, verlos que todavía tienen el deseo, a mí me motiva. Ver que se van, pues... aferrando. Yo soy de esas personas que dice: ah, ya para qué, si ya tengo un trabajo, ¿me explico?” (AL4-A).

Aun así, algunas acciones de las asesoras tienen una funcionalidad que tienen como meta controlar el comportamiento de los alumnos jóvenes. Esta tendencia no se limita a los jóvenes, ya que las asesoras también implementan estrategias de control del comportamiento con los mayores. Como ejemplo de ello, una asesora comenta:

“yo veo a los alumnos sin distinción de edad, de condición física, intelectual. Para mí todos son mis niños. Ese trato, yo creo, también los hace bajar la guardia; a mí me ha ayudado mucho” (AS1-A).

Dimensión procesual

El plan 22 tiene aceptación favorable por parte de los actores del centro. Sin embargo, “hay casos de algunos contenidos no están muy actualizados” (C-A), lo cual resulta inconveniente. Para darle mayor congruencia y dado que hay módulos seriados, las asesoras sugieren a los alumnos seguir un tránsito curricular ordenado. En relación con esto, una asesora plantea el siguiente cuestionamiento de manera retórica:

“¿cómo van a hacer el examen de inglés I y luego pasarse a inglés III? [...] no es posible que hagas primero el módulo uno y luego el quince, nosotras les sugerimos un orden” (AS1-A).

En dicho orden, las asesoras imparten los 22 módulos y son repartidos entre ellas en función de su perfil. No hay una planeación de clase como tal, ya que “el factor tiempo y el factor circunstancia no es algo que [se pueda] predecir” (AS2-A), por lo que la asistencia de los alumnos es variable y no permite una planificación ordenada de manera convencional. En su lugar, las asesoras hacen un “estudio muy profundo de la estructura del libro” (AS2-A), a partir de lo cual elaboran fichas de trabajo que utilizan como material de apoyo.

De este modo, el principal referente para la selección contenidos de las asesorías son los libros de cada módulo. Sin embargo, las experiencias evaluativas de los alumnos fungen como recursos informales para que las asesoras identifiquen los contenidos “que a lo mejor pudieran venir en el examen” (AS4-A). Luego de que los alumnos presentan alguno, describen a las asesoras los contenidos que recuerdan durante su evaluación, tras lo que las aquellas toman nota.

Las asesorías se implementan modalidad inercial, entendida como un curso que comienza con la revisión de un módulo desde el inicio y al cual, en su desarrollo a lo largo de las semanas siguientes, alumnos de nuevo ingreso deben de acoplarse justo en el punto del contenido que se esté revisando en el momento de su incorporación.

El aula donde se implementan los alumnos se sientan en filas posicionadas frente al asesor. Es compartida simultáneamente por al menos dos asesoras y dos

grupos configurados por las asesoras con aproximadamente 20 alumnos respectivamente. En ocasiones hay más de 40 personas convergiendo y trabajando en el mismo tiempo y lugar, lo que implica que “haya muchas desventajas [en la enseñanza y en el aprendizaje] porque hace falta mucho espacio” (AS4-A) ya que, al haber dos asesorías sobre temas diferentes al mismo tiempo la acumulación de ruido es demasiada, se genera confusión y dificultad de concentración para alumnos y asesoras. En palabras de una asesora, es como “tomar matemáticas en inglés con una narrativa, lo cual es complicado” (AS1-A). Así mismo, ante la imposibilidad del uso didáctico de las computadoras, algunas asesoras “utilizan fotocopias con capturas de pantalla en los que se describen los procedimientos de los programas (o software) computacionales que deben aprender” (AS4-A).

Las asesoras explican los temas, atienden dudas y brindan herramientas de preparación para los exámenes. Tratan de que los alumnos reconozcan y aprovechen sus conocimientos previos vinculando los temas revisados con las situaciones reales que viven. Las asesoras tienen a la mano los libros. Estos, para algunas personas, pueden resultar “raros, en cuanto a su redacción” (AL4-A). Están escritos asumiendo que los alumnos ya cuentan con algunos aprendizajes, lo cual no sucede necesariamente.

Las asesoras dejan tareas para realizar en casa. Su objetivo es reforzar los aprendizajes. Ante esto, todos los alumnos son conscientes de que estas actividades carecen de calificación con valor en la evaluación final de cada módulo. Sin embargo, las tareas son revisadas y retroalimentadas. De este modo, se muestra un interés especial por el aprendizaje de los alumnos por parte de las asesoras, por que comprendan y no solo se les indique con exactitud los contenidos de los exámenes para memorizarlos.

Al no tener acceso a los exámenes y no poderse “garantizar que haya congruencia [entre los contenidos de los libros y el de los exámenes]” (C-A), las asesoras recomiendan a los alumnos que presenten sus exámenes en el orden sugerido por el mapa curricular. Los alumnos solicitan sus exámenes con la esperanza de acreditarlos, pero ignorando sus contenidos.

Si un alumno reprueba un examen, solicita una nueva oportunidad esperando encontrar las mismas preguntas que vieron en la primera aplicación, pero es más probable que encuentre otras diferentes. Los alumnos poco a poco se han dado cuenta de que existen al menos tres versiones de los exámenes. Aprenden que, para tener una aproximación más fiel a los contenidos de los exámenes, tienen que solicitarlo al menos vez para familiarizarse e identificar lo que vendría en futuras aplicaciones. Esta estrategia sirve a los alumnos, y a las asesoras, para descartar contenidos de estudio irrelevantes.

Los ítems de los exámenes y sus respuestas pueden ser erróneos. “Suele ocurrir que a veces está mal planteada la pregunta o se puede prestar a varias interpretaciones, a veces, en muy escasos casos, hasta, hasta está mal la respuesta” (C-A). Pese a esto, las asesoras creen que sí hay congruencia entre contenidos de exámenes y libros, por lo que atribuyen la reprobación de los alumnos a la mala comprensión lectora o a un déficit de aprendizaje. Contradictoriamente, para alumnos y egresados, los exámenes son confusos. Creen que hay preguntas capciosas en las que cualquier respuesta podría ser correcta y preguntas que demandan tener más conocimientos de los que les brindan. Como consecuencia se “suelen obtener bajas calificaciones, normalmente con promedios de seis” (AS3-A), hecho contradictorio con el de que los aspirante a la educación superior “suelen alcanza calificaciones sobresalientes el EXANI II” (C-A).

La reprobación de exámenes es muy común, sobre todo en los primeros módulos del mapa curricular. Esto genera frustración, desmotivación e incluso la eventual deserción. Sin embargo, algunos alumnos que reprueban más de tres veces un mismo examen, lo que en teoría representaría su eliminación del subsistema, pueden solicitar oportunidades adicionales, en el caso de que sepan sobre su existencia, “acudiendo a la coordinación para que se les “quite el candado” en el sistema digital” (C-A) y los habilite como alumnos activos.

La revisión de examen que ofrece la PA resulta insuficiente para que los alumnos puedan planificar su estudio en los temas que fallaron. Es común que se queden con la incertidumbre de su aprendizaje al no distinguir entre aquello que

erraron y aquello en lo que acertaron. Solo se les muestran los números de los ítems fallidos, mas no su contenido.

Al reprobar y desconcertarse por el resultado, los alumnos solicitan una aclaración sobre este. La primera recomendación consiguiente es que aclaren sus dudas con las asesoras, quienes, al no tener conocimiento de los exámenes, realizan una retroalimentación especulativa durante las asesorías subsiguientes a la evaluación.

Muchos alumnos desconocen el derecho de revisión de examen. Por lo que resulta imposible considerar una retroalimentación, la cual resultaría útil para identificar los aprendizajes logrados. Esto se puede leer en el deseo expresado por una alumna que, ante la pregunta sobre si hay alguna clase de retroalimentación, responde:

“no, y creo que eso serviría mucho, me gustaría que nos dieran las respuestas que tuvimos mal para poder entender el contexto de lo que está pidiendo, no se me había ocurrido” (E4-A).

En la revisión se ocultan las preguntas y sus respuestas por el temor de que memoricen los resultados sin comprender los contenidos y de que puedan difundirlos explícitamente con otros alumnos. Las asesoras consideran que esto implicaría un sabotaje del sistema de evaluación, acto que desdennan y que expresan de la siguiente manera:

“yo no te estoy enseñando para que pases un examen, pues si es así, compra tus guías y no vengas conmigo ¿no?, a lo mejor es una actitud egoísta pero no, es una actitud de decirle, si verdaderamente estás haciendo el sacrificio de estudiar prepa abierta es para que aprendas” (AS2-A).

Dimensión cultural

Los alumnos que ingresan al centro suelen ser adultos que no pudieron acceder a una preparatoria escolarizada cuando tuvieron la edad normativa para hacerlo. Entre estos hay hombres laboralmente activos, mujeres que trabajadoras, dedicadas al cuidado de

la familia y del hogar, que se casaron a temprana edad o que no tuvieron permiso de sus familiares para estudiar.

Las motivaciones más recurrentes suelen ser: (1) obtener, mantener o mejorar el estatus de un trabajo, (2) acceder a la ES, (3) obtener satisfacción personal o dar el ejemplo a otras personas, (4) por ayudar a la población en general. Estas suelen determinar el ímpetu en su proceso de estudio. “Hay alumnos que buscan mejorar rápido en su trabajo porque, si no, los corren. Hay amas de casa que no tienen prisa y estudian a su tiempo” (AS3-A). Algunos alumnos fueron a los “colegios más importantes en Aguascalientes, estuvieron seis meses estudiando danza o teatro en otro país o se fueron de intercambio y tienen que [incorporarse al centro] para nivelar los semestres que perdieron y reincorporarse al sistema escolarizado” (C-A).

El hecho de que dichas personas puedan estudiar es, para los actores del centro, el aspecto más valioso de este. Esta oportunidad es posible gracias a su flexibilidad en horarios, ya que “los alumnos no tienen pretexto para no estudiar” (AS4-A). El beneficio del subsistema es tal que al año PA “inscribe alrededor de 3,000 o 4,000 alumnos, de los cuales entre 2,000 y 2,500 se mantienen activos y entre 300 y 400 egresan al año” (C-A).

Particularmente, el centro puede ayudar “tener sentido a quienes no lo encontraban sentido en sus vidas” (C-A), es un lugar de esparcimiento que genera bienestar y sentido de pertenencia. Sin embargo, ante las vulnerabilidades de algunos de sus alumnos, esto puede implicar que se genere cierta dependencia. Esto se muestra en el siguiente suceso, narrado por el coordinador:

“nos hemos encontrado con casos en los que algunos alumnos no presentaban exámenes a propósito, para no dejar de asistir porque se reconfortan, se sienten cómodos” (C-A).

Pese a ello, el egresar de PA es un sinónimo de orgullo, ya que, a diferencia de la modalidad escolarizada que “cuenta con más privilegios, mucha gente piensa que [el subsistema de PA] es fácil. En realidad, es más difícil que una prepa normal” (E2-A). tal dificultad puede hacer pensar a algunos egresados que los jóvenes deberían aprovechar las oportunidades que ofrece la educación escolarizada (E2-A).

Dimensión entorno

La PA es vista con prejuicios negativos. Es vista como un camino fácil y de menos valor, ya que “como ven que es gratis, piensan que es chafa, porque no se paga por la educación” (E1-A). Tales prejuicios se deben al desconocimiento de gente sobre el subsistema. Quienes lo conocen saben acerca de las dificultades que implica y por lo que llegan a valorarla. “Cuando no conoce lo que es PA, se la ve como un sistema mediocre, como un sistema regalado” (AS2-A).

El desconocimiento del subsistema es debido a una difusión insuficiente. “La promoción que hay de esta es entre [los alumnos” (AS4-A). El mismo SEN carece de conocimiento sobre su servicio, por el contrario, pueden tener los mismos prejuicios negativos. Como muestra de ello, una alumna comparte su experiencia al sugerirle a una maestra de una escuela la posibilidad de cambiarse a PA para continuar con sus estudios:

“tuve una maestra que le sugerí la idea [de acceder a PA] y dijo que no debía cambiarme a abierta, porque no saldría bien preparada” (AL4-A).

Irónicamente en relación con los prejuicios sobre PA, esta es considerada como una opción viable para que algunos centros escuelas preparatorias canalicen a sus los alumnos que no se pueden ajustar las reglas de organización, ya sea en términos de conducta o en términos de desempeño.

Por otro lado, el cetpro, puede fungir como antesala para la incorporación a la ES. “De los 300 egresados por año, el 20 % incursiona en ES, la mayoría optan por universidades privadas, porque son trabajadores y buscan licenciaturas ejecutivas. Son realmente pocos los que buscan irse a universidades públicas. Sea cual sea el caso, los egresados de PA en universidad muestran un buen desempeño, lo que les cuesta un poquito es el tema de las matemáticas, ya que les es difícil adaptarse al nivel que les requiere la universidad” (C-A). Como ejemplo de ello, una egresada que se encuentra en ES comparte su experiencia:

“yo soy la única en mi grupo que está de prepa abierta, [los alumnos provenientes del sistema escolarizado] tienen un poco más de conocimiento, al ir tres años continuamente y diario estudiar, diario ver un tema... no es lo mismo a nosotros que veníamos una hora a la semana, ahí yo veo poquito de desventaja” (E3-A).

Finalmente, sobresale la relación entre la PA y el sector laboral. Esta se destaca como una prioridad para el subsistema dado el perfil del coordinador general como economista. Desde su administración, uno de los principales objetivos del centro ha sido “fortalecer el sector productivo” (C-A).

Los egresados de la PA cuentan con buenas oportunidades para incursionarse al mercado laboral. Sin embargo, estas son las mismas que se obtendrían al egresar de cualquier preparatoria escolarizada. No existe alguna clase de discriminación para los egresados de la PA, por lo que “se pueden desenvolver en cualquier ámbito laboral” (E3-A), sobre todo en las áreas que no son tan demandantes. Esto les permite mejorar su situación económica, como en el caso de una egresada que “tenía tres trabajos, y ahora con la prepa abierta, gana lo mismo, pero con un solo trabajo” (E2-A).

Síntesis

El caso A se trata de un centro en el que la buena convivencia es una de sus principales características. La calidad de sus asesoras como personas sobresale al brindar constante apoyo y un trato respetuoso. Esto es percibido por los alumnos y, como consecuencia, se crean vínculos afectivos con ellas. Esto genera confianza y un bienestar que convierte al centro en un lugar en el cual es gustoso estar dada la calidez de sus relaciones interpersonales. Por tanto, en el centro es prioritaria la formación de sus estudiantes como personas, así como para las evaluaciones de sus respectivos módulos.

Sin embargo, en realidad el centro no prioriza el aprendizaje. Esto se puede ver en el uso exclusivo para evaluar del equipo de cómputo, al grado, incluso, de que las asignaturas relacionadas con sistemas computacionales son enseñadas por medio

de capturas de pantalla impresas en lugar de gestionar el uso de las computadoras para la enseñanza. Así mismo, esto se puede observar en la existencia de una sola aula para la implementación de las asesorías, dejando otras disponibles, pero destinadas al almacenaje, teniendo como consecuencia la convergencia de decenas de alumno y de al menos dos asesoras en un mismo lugar. Esto obstaculiza el aprendizaje de los alumnos y la concentración de las asesorías.

La forma de impartir asesorías se ajusta a las necesidades de los alumnos, así como a la forma de evaluación de la PA. En relación con esto, es sabido que es posible que haya desvinculación entre los contenidos de los exámenes con los de los libros y, sin embargo, hay una legitimación del subsistema por parte de sus autoridades que radica en reconocer que cuando un alumno falla es más probable que se haya tratado de su culpa, y no del subsistema, al no estudiar lo suficiente o al no haber leído con cuidado el contenido del examen sobre el cual, en este centro, existe una apología en relación con su funcionalidad para la evaluación.

Aunque se piensa que el aprendizaje no implica solo aprobar un examen, en realidad hacerlo es la única forma de que sea reconocido su progreso. De este modo, los alumnos buscan estrategias para acreditarlo, como el copiar o memorizar. Estas prácticas son moralmente reprobables por parte de las autoridades quienes, sin embargo, realizan algunas acciones pedagógicamente informales y poco convenciones y que podrían ser éticamente discutibles, como mentir sobre las oportunidades reales con las que cada alumno cuenta, aplicar exámenes cuyo contenido es desconocido por todos o el que las asesoras se orillen a buscar información en las experiencias de los alumnos que recientemente han aplicado algún examen para poder elaborar su planeación.

Por otro lado, el caso A se trata de un centro con diversas carencias, ya que no solo su espacio es insuficiente, sino que también hacen falta una infraestructura fija y asesores con la preparación necesaria para la impartición de módulos específicos, como aquel enfocado en el ámbito profesional que es sustituido por un CD (pese a la prioridad decantada por reforzar el ámbito del mercado laboral). Cabe señalar que, teniendo en cuenta esto, sus carencias son desconcertantes en el sentido de que su financiamiento es gubernamental.

Por otro lado, este centro es donde se configuran los exámenes, es donde se vigila la aplicación de exámenes, donde se plantea la existencia de tres oportunidades, ocultando que en realidad no hay límite en estas. Pero, al mismo tiempo representa un lugar estratégico en la comprensión del funcionamiento general de la PA. Sus actores, al estar más próximos a la gestión del subsistema, pueden tratar de conocerlo mejor para poder imaginar lo que pudiera modificarse en beneficio de los alumnos. Sin embargo, también es un centro donde, a pesar de reconocer carencias importantes, no se cuestiona el funcionamiento procesual de la PA.

Caso B

El caso B corresponde a un centro de servicio social cuyas funciones se llevan a cabo en dos planteles a los que, respectivamente, se hace referencia como B1 y B2. Este centro es gestionado por el departamento de una universidad autónoma, siendo sostenido por sus propios recursos. Sus asesores son alumnos universitarios que brindan servicio social o realizan prácticas profesionales por medio de la implementación de asesorías gratuitas, las cuales se imparten en un horario de lunes a sábado de 8:00 a 13:00 horas (B1) y de lunes a viernes de 19:00 a 20:30 horas (B2).

Dimensión estructural

El centro del caso B se distribuye en dos planteles (referidos en adelante como B1 y B2) cuyas instalaciones son propiedad de su universidad gestora. Su ubicación es céntrica. Esto favorece la movilidad para los alumnos y asesores, ya que “a todos se [les] acomoda el traslado” (E1-B). B1 cuenta con una pequeña oficina como coordinación, nueve aulas para asesorías y una para el uso de equipo de cómputo en un segundo piso. B2 cuenta con ocho aulas, dos espacios para almacenamiento y un módulo montable de atención al público dentro de un edificio de dos pisos.

La coordinación configura grupos de entre 30 y 40 alumnos. Estos son graduados en función del nivel modular que requieren estudiar. Los alumnos cursan tres módulos de manera cuatrimestral. Cada uno de estos está a cargo de un

respectivo asesor. Cada módulo es asignado a los asesores en función de sus necesidades académicas (acreditar horas de servicio social o prácticas profesionales).

Es común que tanto alumnos como asesores coincidan en necesidades, de modo que algunos alumnos pueden necesitar un curso específico, a la vez que el asesor requiere la asignación de este para cubrir sus horas. Como ejemplo de esto, una asesora narra su experiencia:

“hubo un periodo en el que yo era la única alumna, porque un muchacho no tenía [grupo], ya estaba por terminar su servicio, y no hallaba a quien darle la materia porque no tenía alumnos, y entonces, como yo ya tenía el libro, el chico me dio las clases a mí” (E3-B).

B1 cuenta con libros de texto. Estos son proporcionados a los asesores para la preparación de asesorías. Cuenta también con pizarrones, gises, proyector, bocinas, internet y equipo de cómputo. Todo este material tiene usos didácticos y todos los alumnos puedan acceder a estos. Por su parte, B2 no cuenta con computadoras ni con internet, sin embargo, los de plantel acuden a las instalaciones de B1 cuando es requerido.

El centro es coordinado por tres personas (dos en B1 y una en B2), por lo que cada una tiene cierto grado de autonomía en la gestión de los planteles. Entre ambos, cuentan con aproximadamente 30 asesores que son estudiantes universitarios. Así mismo, participan otras personas en calidad de becarios o voluntarios. Ningún asesor tiene contrato laboral. Su participación en el centro es incentivada por la liberación de horas de servicio social o de prácticas profesionales como requisito de titulación.

Dimensión relacional

Coincidiendo con el caso A, el ambiente en ambos planteles es bueno, sano, relajado y agradable. Estos rasgos se pueden ver reflejados en la convivencia que se da entre los alumnos durante las asesorías y en sus ratos libres bromean, platican, comparten experiencias y se apoyan mutuamente. Los alumnos crean vínculos afectivos entre sí,

al grado de reconocerse como una familia y, en ciertos casos, incluso de formalizar relaciones sentimentales. Sin embargo, hay casos de aislamiento y conflictos.

Las tensiones que derivan en confrontaciones son poco frecuentes. Cuando se dan, suelen asociarse con la diversidad etaria, ya que los roces ocurren entre alumnos jóvenes con alumnos mayores. La mayoría de las veces los conflictos ocurren por exponer diferencias entre puntos de vista. Las consecuencias de esto han sido algunas discusiones fuertes con insultos.

Algunos comportamientos de los jóvenes incomodan a los mayores. Dentro de la misma aula, los jóvenes platican, juegan o hacen ruido, provocando obstáculos para que los mayores se concentren en las asesorías. “El adolescente es más desmadroso y viene con la idea de echar más relajo” (C-B), por lo que el trabajo de los asesores también se ve afectado de manera inconveniente. Ante ello, los asesores implementan reglas de control como llamar directamente la atención de ciertos alumnos u ordenar el abandono del aula. Una egresada refiere que en cierto momento “un asesor de plano sacó del salón a un grupito y ya no regresaron” (E3-B).

De manera similar, resulta común que algunos alumnos mayores entren en tensión con los asesores. La razón de esto es porque algunos se sienten incómodos con el hecho de que un asesor más joven se presente como quien les va a enseñar. Cuando esto ocurre, los asesores son cuestionados en cuanto a su experiencia y preparación. Al respecto, el coordinador comenta que:

“hay conflictos de asesor a asesorado, puede ser porque a veces la gente, como es un poco mayor a lo que viene siendo el asesor, el asesorado se siente incómodo, porque... pues cómo un chavito de veinte años, de veinticinco años va a venir a enseñarme” (C-B).

Los alumnos son conscientes de que los asesores son estudiantes universitarios aún en formación y que no son expertos en los temas que imparten. Además, saben que no tienen necesariamente una formación relacionada con la docencia. Sin embargo, este hecho no es siempre desdeñable para los alumnos del centro, ya que suele darse una predisposición favorable de tolerancia y apoyo por parte de los alumnos hacia los asesores.

Pese a la existencia de conflictos asociados con la diversidad etaria, esta representa un rasgo también favorable. Coincidiendo con el caso A, “las personas con mayor experiencia pueden ayudar o auxiliar a los jóvenes” (AS2-B), compartiendo sus conocimientos, y, de manera recíproca, “los menores les inyectan juventud y emoción por querer aprender” (AS1-B). La diversidad consiste en un rasgo muy favorable, al igual que tendiente al conflicto.

A diferencia de los otros dos casos estudiados, en el centro del caso B sobresalen las interacciones entre los asesores. Entre ellos se crean grupos de amigos. Normalmente, estos se componen por estudiantes universitarios de carreras heterogéneas. No es común que en el centro se mantengan grupos homogéneos en relación con su carrera de proveniencia. Sus vínculos, además de consolidarse en amistades, implican intercambio de conocimientos y puntos vista que enriquecen su formación universitaria y su desenvolvimiento psicosocial.

Dimensión procesual

En el centro B se trabaja actualmente con el plan 22. Sin embargo, egresados participantes de este estudio cursaron su grado con el plan 33. Para estos, la coordinación elegía las asignaturas que se impartirían en las asesorías de cada cuatrimestre. Configuraban grupos relativamente graduados, pero con trayectorias curriculares distintas. Esto representó un inconveniente en el sentido de que algunos alumnos comprendían más rápido los contenidos, mientras que otros se quedaban atrás. En opinión de un egresado, si todos los alumnos de un grupo se hubieran encontrado al mismo nivel “hubiera sido más fácil, para no estar con que un alumno le falta diez materias y a otro veinticinco” (E4-B).

En relación con el plan 22, todos los actores tienen una impresión favorable sobre este. “El plan anterior venía un poco más pesado” (C-B). Sin embargo, en el plan vigente, aun respetando los contenidos originales del plan 33, los módulos son menos precisos al integrar distintas disciplinas de manera compacta. Cada uno de estos es cursado en congruencia con el orden del mapa curricular, al igual que en el caso A. Pese a ello, los asesores invitan a los alumnos a que estudien de manea

independiente los libros de cada módulo, ya que “se supone que el material ya está diseñado para que el mismo adulto, sin la necesidad de asesorías, esté estudiando” (C-B), de modo que pueda adelantar la acreditación de sus asignaturas.

Los asesores trabajan con grupos con asistencia relativamente estable, ya que esta suele disminuir con el paso de las semanas de cada periodo y “no se les obliga a los alumnos estar presentes” (C-B). Por tanto, desarrollan una planeación de asesorías grupales basada en la estructura convencional integrada por una introducción, un desarrollo y un cierre. La técnica recurrente es la de la “clase magistral, como una sesión escolarizada en sí, pero no como tal” (C-B). El objetivo de estas es que los alumnos se preparen para presentar sus exámenes de manera que se comprendan los temas abordados.

Los asesores recurren a los libros de texto, a simuladores de exámenes virtuales o guías digitales y las experiencias evaluativas de los alumnos como fundamentos para la selección de contenidos de sus asesorías. Tienen libertad de cátedra, pueden hacer modificaciones a los contenidos, agregar o eliminar temas bajo su propio criterio, pueden “organizar las actividades más convenientes de acuerdo con los contenidos que hay en el libro, de una manera en la que creen que los alumnos van a comprenderlo mejor” (AS2-B).

De acuerdo con una egresada, en su paso por el centro “hubo asesores muy buenos, excelentes. Suelen ser leales, respetuosos, humanos y atentos” (C-B). “[Pero] había otros que no” (E3-B). Puede haber “asesores que saben del tema, pero que no tenían el conocimiento para enseñar. Había otros que tienen un nivel inalcanzable para seguirles el paso. Otros que, de plano, solo van a cumplir con sus horas y no aportan tanto” (E2-B). Incluso algunos que se hacen cargo de módulos para los que no están instruidos. Ante esta situación, “muchos asesores aprovechan su rol para aprender temas nuevos a la vez que los enseñan” (E4-B).

Los asesores explican los temas frente al grupo. No hay directrices sobre cómo impartir las asesorías, pero suelen convocar a que los alumnos expresen dudas, elaboran simulaciones de evaluaciones por medio de cuestionarios y dejan tareas para realizar en casa. Estas las revisan, retroalimentan y califican los asesores. Sin embargo, algunos alumnos no son conscientes de que tales calificaciones no tienen

valor oficial en la calificación final del módulo. Esto deriva en que algunos alumnos se concentren más en la entrega de tareas y su resultado numérico, que en la comprensión de los contenidos. Es posible que, en intentos desesperados ante la falta de tiempo o de comprensión, se compartan y copien trabajos por la necesidad de cumplir con la entrega.

En los casos de los alumnos que saben que las tareas no tienen valor en la calificación, estos optan por no hacerlas. Esta situación no es bien vista por los asesores, de modo que tratan de motivarlos a que las elaboren. De este modo, la realización de tareas que no tienen valor en la calificación final resulta infructuosa para algunos alumnos. Esto lo ejemplifica un asesor al compartir su punto de vista:

“siento que no le toman demasiada importancia [a las tareas], porque saben que su examen final es el todo, no ven algún incentivo porque piensan “no vale nada para mi calificación final”, no tenían esa ilusión de que les iba a ayudar o algo, porque saben que lo que importa es el examen” (AS1-B).

Como estrategia, los asesores prefieren no mencionarles a los alumnos que las tareas tienen valor “por temor a que no entreguen nada de tareas” (AS1-B) o bien “para que no se desmotiven” (AS2-B). Hay mayor probabilidad de que los alumnos cumplirán con sus tareas y se prepararán mejor para contestar sus exámenes si ignoran que estas no tienen valor.

Ante la realización de los exámenes, los alumnos del centro también han experimentado la desvinculación entre exámenes y libros, los errores en los ítems y su reprobación. Esto generan en ellos desconcierto y frustración. Contrariamente, los egresados que estudiaron el plan 33 tienen una experiencia favorable con las evaluaciones. Según estos los libros “eran muy parecidos a los exámenes, casi, casi idénticos” (E3-B).

Dentro del plan 22, los alumnos “hacen su examen a ciegas” (AS2-B). Tanto ellos, como los asesores desconocen su contenido, por lo que, al solicitarlo, corren el riesgo de reprobalo. Sin embargo, es común que haya muchas reprobaciones. Un asesor, incluso, manifiesta la sospecha de cierta intención lucrativa, ya que cada

examen tiene un costo y los alumnos, al reprobado constantemente, terminan por solicitar y pagar más de los 22 exámenes obligados.

Cuando los alumnos del centro reprobaban, “no hay [realmente] cómo saber en qué había fallado un alumno, [lo que] influye en que muchas materias se reprobaban, incluso aunque se solicite revisión [el único modo de saber si se aprendió o no] es a la hora de reprobado” (E2-B). Si así ocurre, entonces no hubo aprendizaje. Esto genera desconfianza al no distinguir los contenidos que dominan de los que no. Deben repetir la aplicación de exámenes para poder conocerlos y para llegar más preparados en la segunda o tercera aplicación. Esto refleja una experiencia frustrante, como lo expresa una egresada:

“a mí que me tocó hacer más de una vez el examen de la misma materia, que la había reprobado y tenía que volverla a hacer, me tocaba hasta el mismo examen, era la manera de saber en qué había fallado, entonces ahora sí, pues la otra vez [pensaba], voy a [seleccionar] esta [opción], que a lo mejor no era la que yo creí [en la primera aplicación] pues entonces es la otra...” (E1-B).

Dimensión cultural

Las condiciones y las motivaciones de los alumnos del centro son las mismas que en el caso A. Sin embargo, sobresale que en el caso B algunos padres de familia acuden a inscribir a sus hijos. Estos casos suelen tratarse de alumnos que “los sacaron por despapayosos de otras escuelas y por los que [luego] los padres andan preguntando si están yendo o no [a la PA]” (C-B).

Por otro lado, las motivaciones de los asesores por formar parte del centro pueden ir más allá de sus necesidades académicas. Por tanto, para ellos puede representar un “espacio que agarran para empezar, para tomar experiencia, para que los empiece a forjar, a instruir y los inicie en lo que viene siendo el área académica; es donde van a agarrar cayo” (C-B). Los asesores buscan compartir conocimiento con la gente, buscan reforzar el propio por medio de su práctica y buscan conocer otros puntos de vista con otros asesores. Para ellos, esta experiencia puede ser la antesala

para el acceso al ámbito laboral. Algunos “han solicitado que se les haga una carta [que demuestre experiencia docente]” (C-B).

Así también, hay estudiantes o egresados universitarios que colaboran ocasionalmente con el centro como voluntarios, labor que realizan “por el gusto de dar asesorías como un servicio a la comunidad” (AS2-B).

Las motivaciones de los asesores influyen su determinación como tal. Tienen que ajustarse a un perfil que exige responsabilidad y dedicación. Este no es logrado por todos, de modo que, así como algunos alumnos desertan en su proceso de PA, algunos asesores abandonan su servicio o sus prácticas en ciertos momentos.

En relación con el valor atribuido al servicio que ofertan, los actores del centro comparten la creencia de que este reside en su flexibilidad para que las personas rezagadas del sistema escolarizado y con bajos recursos incursionen a la educación, especialmente para la población adulta, ya que el centro opera bajo la convicción de que su servicio está dedicado a esta, siendo su estandarte teórico la andragogía.

Así mismo, en el centro se dan experiencias valiosas que tienden a hacer más humanizar a las personas que lo conforman. La PA es un entramado de relaciones sociales que generan intercambios de vivencias que permiten comprender las formas de vida de personas distintas, generar empatía y sensibilizar en la diversidad cultural. Como muestra de ello, el coordinador comparte la siguiente experiencia:

“este proyecto a mí en general me ha hecho una persona más humana, más comprensiva en sí [me ha hecho] entender estereotipos, entender esas culturas; es parte de una construcción y experiencias personales para mí, porque la gente que viene, con la que convives, te platica sus experiencias, te van abriendo otro panorama, vas aprendiendo nuevas cosas [...]hay experiencias que hasta te dejan, dejan un nudo en la garganta” (C-B).

Dimensión entorno

Los actores de del centro coinciden en que la sociedad tiene los mismos prejuicios negativos sobre la PA como sistema insuficiente, fácil, en el que ingresan y egresan

personas con capacidades menores, como “las personas provenientes del Centro de Reinserción Social” (C-C). Este prejuicio afecta incluso la forma en cómo los mismos alumnos del centro se perciben a sí mismos, tal como lo señala un egresado:

“yo no sé cómo me ve la sociedad, pero sí sé cómo me veo yo, me veo que me falta conocimiento” (E2-B).

Así también, todos coinciden en que estos prejuicios son debido a la falta de conocimiento y de difusión de la PA. y en que, en realidad, esta consiste en un subsistema exigente y de mayor esfuerzo para sus alumnos.

Los egresados del centro pueden acceder a ES sin alguna clase de discriminación, aunque, una vez dentro, se encuentren con dificultades de comprensión en relación con algunos temas. Esto podría implicar cierta “desventaja en comparación con quienes egresan de sistemas escolarizados” (E1-B). En relación con esto, es destacable la situación de una egresada que, coincidiendo con el anterior caso, se incorporó a la carrera de administración encontrándose con “cosas de matemáticas que no se ven en PA” (E1-B).

Por otro lado, en el ámbito laboral, “los egresados se pueden desenvolver en cualquier trabajo” (E1-B). “Tienen lo necesario para aspirar a puestos de nivel supervisión” (E3-B) que implica menos demanda y mayor ingreso. De este modo, hay coincidencia en cuanto a que, laboralmente, el centro no ofrece nada distinto a lo que una preparatoria escolarizada.

Síntesis

El caso B representa un centro de PA con un fuerte arraigo a la escolarización. Si bien los rasgos de esta están presentes en los tres casos estudiados, en este centro sobresalen desde su infraestructura, así como su estructura cuatrimestral, la estructuración de grupos graduados, la distribución espacial en las aulas adaptadas para las asesorías que con, además, en modalidad de clases magistrales, así como en la libertad de cátedra de los asesores y sus prácticas vinculadas con el dejar tareas, revisarlas y calificarlas.

Su tendencia hacia la escolarización se puede ver relativamente reflejada también en sus relaciones sociales. Esto se materializa principalmente en la propensión a los conflictos basados en la diversidad etaria, específicamente, en la distinción entre jóvenes y mayores. Esta, al igual que en los demás casos, tiene un aporte en suma benéfico para la interacción, pero, particularmente en este centro, el hecho de que los asesores sean menores de edad en relación con algunos de sus alumnos puede ser visto como algo inapropiado.

Por su parte, parece que los asesores asumen el rol de docente. Parece que más que asesoras, dan clases. Su participación en PA puede servir como preparación profesional, por lo que ven su práctica como un espacio para su desenvolvimiento social, y ello parece implicar un poner en práctica lo que un docente debe de hacer. Esto puede ser notado en el hecho de que su esfuerzo está orientado en que los alumnos pongan atención a sus asesorías, en que entreguen los trabajos y tareas que les dejan, incluso al grado de ocultar que, como es bien sabido por los asesores, nada de esto tiene valor alguno en la calificación final de los alumnos.

En este sentido, aunque pudieran existir ciertas reservas en cuanto a la pertinencia de la PA, parece haber una aceptación del subsistema. La aprobación de los exámenes es una prioridad, y existe la convicción de que la forma en cómo opera el centro es la más adecuada para lograr tal meta. Sin embargo, algunos alumnos pueden no sentirse satisfechos, pueden reconocer las insuficiencias del subsistema impregnadas en su propia formación, cierta insatisfacción en lo que el centro les brindó. Pero esto no implica una falla del centro, sino la adopción de ciertas formas escolarizadas para responder a la demanda intrínseca en la forma en cómo se evalúan los aprendizajes en PA.

Caso C

El caso C es un centro particular ubicado al oriente de la ciudad de Aguascalientes. Tiene 18 años de existencia y su principal oferta son asesorías para PA, aunque también ofrece soluciones educativas variadas; su horario de servicio es de lunes a viernes de 16:00 a 18:00 horas. Siendo un centro de sostenimiento privado, su

servicio tiene un costo de colegiatura mensual. Sus fundadoras son profesionistas especializadas en procesos educativos, ambas fungen como coordinadoras y como asesoras del centro. Una de ellas realizó una tesis de maestría en la que abordó algunos aspectos sobre la PA de manera científica y en su momento fungió como asesora en un centro de PA de servicio social.

Dimensión estructural

El servicio del centro del caso C, fundado en 2002, se lleva a cabo en una vivienda. Cuenta con una sala que funciona como recepción y oficina, así como con una habitación adaptada como aula escolar. En esta suelen trabajar una asesora y alrededor de 15 alumnos, por lo que “considerando las necesidades educativas que demanda la PA, su infraestructura es suficiente” (C-C).

En el centro trabajan dos coordinadoras, quienes son además sus dueñas y únicas asesoras estables. En ocasiones especiales suelen colaborar algunos asesores externos, pero solo de manera temporal, ya sea a modo de suplencia o en atención a determinadas demandas de los usuarios. Así mismo, hay otros alumnos que no acuden a asesorías para PA, sino que solicitan servicios distintos, por ejemplo, asesorías en temas específicos o regulación en el área de matemáticas.

Dimensión relacional

Al igual que en los otros casos, la convivencia en el caso C es armoniosa, agradable, amorosa, respetuosa y fraterna. Todos los alumnos son escuchados y tratados con empatía, son incluidos, *hay jerarquía; hay una horizontalidad, y todos [son] iguales* (C-C), de modo que prevalece una horizontalidad. No hay conflicto alguno entre las personas, eso es algo que, más bien, pasa en otros centros. Por el contrario, en este centro las personas están en contra de la educación autoritaria y estricta de modo que “no se regaña a un alumno ni se hace menos a nadie” (C-C).

Difícilmente alguien es excluido o se excluye a sí mismo. “Nunca ha habido alguien que se aparte, todos son un grupo muy unido” (AL3-C). “Es más fácil llevarse bien con diez personas que llevarse bien con treinta” (AL2-C). El que sean

pocos alumnos favorece que haya vínculos afectivos que, al igual que en los otros casos, pueden traspasar su estancia en el centro por medio de la consolidación de amistades o, incluso, matrimonio. Especialmente, al igual que en el caso A, estos vínculos pueden darse también entre asesoras y alumnos.

La medicación de las asesoras apunta a que los alumnos pasen buenos momentos en el aula, en su proceso de aprendizaje en general. Ellas tratan de atender asuntos personales de los alumnos, yendo más allá de lo académico. Muestran preocupación por sus circunstancias al grado de que, a veces, en lugar de “estudiar, terminan haciendo terapia” (C-C). El efecto de esto deriva en un sentido de identificación y pertenencia al centro mismo.

Aunque la convivencia es libre y flexible, hay algunas reglas democráticas. Estas son explícitas y acordadas por todas y todos, y tienen la finalidad de evitar los conflictos. Una de estas reglas es no decir groserías. El sentido de esta regla radica en preservar la lengua española en su forma tradicional. En caso de que la regla sea violada, el castigo es llevar algún dulce para compartir con lo demás.

Otro ejemplo es la regla de la competencia. Los alumnos lanzan retos de apuesta entre ellos que consisten en esforzarse por acreditar la mayor cantidad de módulos posibles, con la mayor calificación posible. Según la coordinadora, “entre ellos hacen sus competencias, si uno saca un siete y el otro ocho, le pago con una dona, por ejemplo” (C-C). El sentido de esta regla es incentivo, por un lado, el aprendizaje y, por otro, la buena convivencia, ya que las competencias son amistosas.

Si alguna regla no es seguida, se lleva a cabo un castigo. Pero tanto la noción de regla, como la de castigo son asumidas de manera distinta a las formas de educación tradicional. Por un lado, junto con las reglas, se clarifican sus porqués, no se imponen. Así mismo, el castigo se aleja de la hostilidad y la intimidación. Los castigos son manejados como un pretexto para otro facilitar otros tipos de convivencias.

Por otro lado, la diferencia de edades entre los alumnos es un asunto del que se tiene consciencia y de lo que se habla abiertamente. Esta es favorable para la convivencia, ya que, aunque implica diferencias sobresalientes, sirve para reafirmar las condiciones igualitarias en la que todos se encuentran, la de querer aprender. Esto,

como en los otros casos, se asocia con una noción de madurez que no se define por la edad de las personas, sino por el ímpetu por aprender, “por voluntad, no por cohesión” (C-C). En palabras de un alumno:

“yo creo que [la diversidad etaria] no afecta, sino que ayuda, porque los adultos nos dan paciencia y nos comparten su experiencia” (AL3-C).

“El que haya personas de diversas edades les sirve [a los jóvenes] para que aprendan de los mayores. Estos recuerdan sus tiempos de estudiantes y se relajan mucho” (C-C). De este modo al igual que en los otros centros, los alumnos con más edad transmiten paciencia, ánimo y enriquecimiento experiencial a los menores. Estos, a la vez, transmiten relajación, alegría y rejuvenecimiento a aquellos. Sin embargo, aunque este aspecto puede tener más rasgos favorables, no se ignora la posibilidad de que derive en una falta de identificación generacional, sobre todo por parte de los jóvenes. “Puede que estos no encuentren muchos compañeros de su edad. Aun así, suelen llevarse bien” (C-C).

Dimensión procesual

La revisión de contenidos en el centro del caso C se ajusta, al igual que en los otros casos, al orden sugerido por el mapa curricular, sin embargo, este resulta “ser muy cerrado, ya que no se puede dar libertad a los alumnos para investigar más allá de lo que incluye. Si se hace, no tiene ningún sentido, porque no se le va a tomar en cuenta para la evaluación final” (C-C).

Por otro lado, “los libros son como cualquier otro libro” (AL1-C), escuetos en su contenido y confusos. No cuentan con indicadores que señalen cuáles son los contenidos que son más relevantes considerando la forma en que son evaluados. Esto resulta ser inconveniente ante el abundante contenido. Hay contenidos que parecen ser adicionales, pero que suelen aparecer en los exámenes. “Por querer abarcar tanto, no son precisas lo que es relevante y les hace falta de todo. Además, tienen errores de redacción y de repetición de párrafos. Parece que el gobierno de Enrique Peña Nieto los hizo al vapor” (C-C).

Pese a lo anterior, los libros son los principales referentes para la selección de contenidos de las asesorías. Sin embargo, estas no se ajustan a alguna forma de planeación. Esta puede resultar en un proceso ocioso y burocrático que pierde el sentido de lo educativo. Al igual que en los casos anteriores, las experiencias evaluativas de los alumnos también son una fuente de información para distinguir los contenidos relevantes. “Las maestras se dan una idea [de lo que viene en los exámenes] porque los alumnos les dicen cómo están estructurados” (AL3-C).

Así mismo, las asesoras incluyen contenidos adicionales a los de los libros. Estos sirven para ampliar la perspectiva de los alumnos y se realiza con el objetivo de confrontar al “hermetismo del mapa curricular que no permite tener libertad de cátedra” (C-C).

Las asesorías se realizan, al igual que en el caso A, en modalidad inercial. Los alumnos se distribuyen alrededor del aula. Junto con la asesora en turno, hacen un círculo con las sillas para permitir que todas y todos participen a la vez que puedan verse y escucharse. Las sesiones se asemejan a conversaciones, ya que se centran en algún tema, los contenidos se relacionan con la vida cotidiana. Esto facilita que haya un grado de análisis detallado de los contenidos, al grado de que “hasta de la mínima palabra encuentran su origen, su significado” (AL2-C). Se hace hincapié en asumir una perspectiva crítica. Esta funciona para que los alumnos piensen cómo pueden vincular y “usar los aprendizajes en casa, en el trabajo, con los amigos o bien en la vida cotidiana” (C-C). Así mismo, se agregan temas espontáneos que podrían hacer parecer que la asesoría se desvía, sin embargo, las asesoras siempre aterrizan todos los contenidos.

La revisión de los módulos avanza en medida de que todas y todos “comprendan la lógica de los contenidos” (E1-C), ya que este es el objetivo de las asesorías, “si alguien se queda atrás, se le apoya hasta que todos estén parejos” (AL3-C). El aprendizaje es concebido en su variabilidad. Las asesoras suponen que cada persona aprende diferente, por lo que su método de enseñanza es flexible y personalizado.

Los alumnos tienen la libertad de expresar sus dudas. Estas surgen durante la asesoría grupal o bien cuando cada uno estudia de manera individual. No se presiona

a nadie por no entender, sino que entre todos se apoyan. Esta forma de aprender propicia que encuentren placer por el aprendizaje, razón por la cual no se dejan tareas o trabajos obligatorios. No tiene sentido dejarlos al considerar que no tienen valor en la calificación final. La coordinadora, al respecto, comparte lo siguiente:

“personalmente estoy en contra de eso, hay tiempo para todo, hay temas que requieren repasos, la tarea por sí misma no creo que sirva; les pones un trabajo de investigación, los pones a exponer, y si ellos no ven una recompensa como tal en su calificación, ellos dicen: ¿para qué?, ¿qué sentido tiene eso?” (C-C).

La libertad de los alumnos, por lo tanto, se expande hacia afuera del centro, ya tratan de respetar su tiempo libre. Las tareas se manejan como actividades opcionales para los casos en los que se requiere reforzar algún aprendizaje. Esto se fundamenta en “la regla de la libertad, por lo que no se obliga a nada a nadie” (C-C). Por tanto, los alumnos son exhortados a que aprovechen su tiempo libre para formarse extraacadémicamente a través de actividades o trabajos temporales en los que “puedan aproximarse a la realidad de la dinámica social, incluso a tener un ingreso que no podrían tener en un sistema escolarizado” (C-C).

Por otro lado, en relación con los exámenes, los actores del centro han vivido experiencias similares a las de aquellos en los otros centros. Se han encontrado con los mismos inconvenientes: desvinculación entre su contenido y el de los libros e inconsistencias en sus ítems herméticos. Son difíciles en general dado su hermetismo y su aleatoriedad. Para generarse una idea de lo que podría aparecer en un examen, se tiene que solicitar directamente. Se puede correr con la suerte de pasarlo a la primera, pero el objetivo primero es familiarizarse, conocerlo para que la próxima aplicación no sea tan difícil. Para pasar un examen se requiere de suerte, “depende de cómo cachén la información los alumnos. Plantean preguntas de una forma complicada, de modo que se preguntan: ¿qué me están pidiendo?” (AL3-C).

Esta forma de evaluación “es injusta, terrible y pésima, no es la forma correcta de evaluar” (AL2-C). Se obliga a los alumnos a estudiar un libro de más de 200 páginas, sin alguna garantía de sus contenidos aparezcan en los exámenes. Sin embargo, es también impertinente dado que no respeta la diversidad de modos de

aprender. Esto se acentúa al considerar las dificultades de personas con discapacidades visuales.

Por tanto, la reprobación de exámenes es muy frecuente y, por ende, también la frustración y la desmotivación. Al igual que en los casos anteriores, los alumnos del centro se desconciertan ante los resultados reprobatorios, sobre todo en los casos en los que un examen se hizo con un considerable grado de confianza. Al repetir la aplicación de un examen, se acude con mayor incertidumbre. No saben qué es lo que contestaron bien o mal. La evaluación provoca que haya más reprobación y más repetición de exámenes.

Así, la experiencia con la revisión de examen es también idéntica a los casos A y B, ya que la retroalimentación dada, al ser solo cuantitativa, es escueta e insuficiente. Esto parece ser, más bien, “un mecanismo de protección de los contenidos de los exámenes ante el temor de que los alumnos los difundan de manera clandestina y una estrategia lucrativa al seguir cobrando por los exámenes, como si se tratase de un negocio” (E1-C).

Para evitar esto, “lo más adecuado sería elaborar constantemente distintas versiones de los exámenes, pero esto implicaría tener que contratar a un equipo especializado que se encargue de ello, lo cual el instituto no está dispuesto a hacer” (C-C).

Pese a la insuficiencia de la evaluación y de su revisión, las asesoras exhortan a los alumnos a “poner a prueba el examen durante las asesorías” (C-C). Cuando uno o varios alumnos aplican un examen y regresan al aula con incertidumbres, las asesoras y el resto del grupo analizan la experiencia. Convocan a recordar los contenidos del examen y asociarlos con lo visto tanto en los libros y en las asesorías. Discuten las preguntas, las opciones, descartan las que consideran incorrectas, analizan cómo estaban redactadas y las posibles razones de haber resultado correctas o incorrectas. Una de las funciones de estas retroalimentaciones es dar a entender que “los alumnos no son los culpables de su aparente fracaso. Se les invita a que consideren las insuficiencias institucionales” (AL3-C).

Dimensión cultural

El ingreso al centro suele darse por necesidad, no por motivación. Como en el caso B, los jóvenes “entran porque tienen que trabajar, porque no quieren dejar de estudiar, porque reprobaron o no los quisieran en otras preparatorias escolarizadas, por malas experiencias o porque los papás no quieren que se quede sin estudiar. Por otro lado, las mujeres ingresan porque sus papás o su marido no las dejaron estudiar, porque se casaron y se quedaron con ese sueño” (C-C).

Considerar el centro como una opción se debe a que “no los van a admitir en el CBTIS, por ejemplo, o en otra preparatoria escolarizada. Hay una discriminación de edad. Ingresan porque no hay otras opciones viables, la gente no piensa en la calidad, sino en la posibilidad” (C-C).

Por tanto, la motivación aparece tras un tiempo de formar parte del centro. Esta se puede adquirir eventualmente, pero no en el inicio. Los alumnos no encuentran el sentido de estudiar la PA hasta que las asesoras median entre ellos y los aprendizajes. Ante esto, un egresado comparte su experiencia al encontrar el gusto por las matemáticas:

“cuando ingresé no tenía una motivación, pensaba en un trabajillo normal, pero cuando entré encontré el gusto por las matemáticas y las ciencias y entré a la licenciatura de matemáticas aplicadas” (E1-C).

El sentido de acudir al centro también puede asociarse a la superación personal. Esta consiste en el aprendizaje mismo, así como en la transformación de su autoconcepto, es decir, con su identidad y su lugar en la sociedad. Particularmente, suelen hacer frente a la discriminación que la educación suele hacer con base en la edad. Los alumnos aprenden a cuestionar la edad idónea para estudiar que priva a mucha gente del acceso a otros centros educativos. La coordinadora, al respecto, comparte el caso de una alumna de 53 años. Este sirve como ejemplo de la posible transformación en la perspectiva sobre tal asunto:

“la señora llegó [al centro] con muchas inseguridades. Era cuestionada por su vecina por haberse inscrito a la prepa, argumentando retóricamente que “para

qué estudiaba si ya no iban a ocupar” [...] ella ahora dice: “pues si no quiero que me ocupen”. Su esposo también estaba rejego a que ella estudiara, pero ahora la apoya y ella va bien en la prepa, ahora entiende de política, sabe lo que es una bacteria y un virus” (C-C).

De este modo, el centro del caso C es valioso en el sentido de que propicia la transformación de sus alumnos y de sus medios ambientes. Esto es benéfico por el efecto dominó que genera en la sociedad, ya que, “el hecho de ser estudiante, de leer y aprender y reflexionar sirve mucho para el desarrollo personal y eso se va a reflejar en su familia, en su contexto inmediato; obviamente vas a ser un mejor ciudadano; lo que se aprende se va reflejando en su entorno, en su calle, en su barrio, en la tienda donde compra” (C-C).

Así mismo, como en los casos anteriores, la flexibilidad de sus horarios también acentúa su valor. Esto no se reduce a la posibilidad de que los alumnos ajusten sus jornadas laborales para estudiar, sino a “la pauta que da a los alumnos para poder hacer cosas diferentes, como actividades extraacadémicas” (AL3-C).

Sin embargo, aunque estos aspectos favorables representan al caso C, el subsistema general de PA no cumple en realidad con su propósito. Varios inconvenientes administrativos y ciertas incongruencias teóricas, como el supuesto modelo basado en competencias, el cual “se queda en papel, siendo más teoría que práctica o su difusión como educación de adultos, que espanta a la población joven de querer entrar [a PA]” (C-C).

Esto representa las fallas de PA, pero también del SEN. Estas se deben a las actitudes de sus autoridades, ya que “gran parte de las personas responsables del subsistema no están preparados para desempeñar sus funciones, no tienen voluntad ni vocación para ayudar a la gente. Sus inconvenientes van más allá de los procesos esencialmente pedagógicos y tienen que ver con cuestiones políticas, económicas y culturales más profundas que reflejan la corrupción de la PA” (E2-C). En relación con esto, una egresada que formó parte de otros centros de PA antes de incorporarse al centro del caso C, comparte su experiencia a modo de ejemplificar lo anterior:

“yo pienso que las personas que trabajan ahí no están preparadas y creo que eso nos afecta como alumnos [...] así están todas las instituciones [...] el personal tiene calidad. El gobierno proporciona, entre comillas, el espacio, sin embargo, la calidad de otros centros es diferente. A mí nunca me resolvieron mis dudas. Habíamos unos veinte o treinta alumnos y pues, era imposible que yo expusiera mi duda” (E2-C).

Si bien como subsistema la PA “es una mejor opción que el sistema escolarizado, solo puede ser buena si se sabe guiar a los alumnos” (C-C). El centro del caso C busca hacer la diferencia en relación con tales insuficiencias. Esto se puede apreciar en la postura de sus coordinadoras, la cual es expresada a continuación:

“yo estoy en contra de todos los contrapuestos [pedagógicos tradicionales], de la tarea. De hecho, estoy en contra de la evaluación también [...] mientras tengamos esa empatía por cada uno, y entender las diferentes formas de ser y por lo tanto los diferentes estilos de aprendizaje de cada quien, nuestro estilo de enseñanza se vuelve prácticamente único, [por eso] aquí todos terminan, todo el que entra termina, y es muy raro que uno no termine” (C-C).

Por lo tanto, la postura del centro radica en concebirse como una propuesta diferente a cualquier preparatoria escolarizada, pero también a otros centros que preparan alumnos para PA. La coordinación del subsistema “es meramente administrativa e implica una forma de trabajar innecesariamente estricta con una enseñanza mecanizada y memorística. No es pedagógica ni didáctica. Una cosa es PA y otra cosa es este centro” (C-C).

Dimensión entorno

Los actores del caso C comparten las mismas creencias en relación con los prejuicios negativos sobre la PA por parte de la sociedad. Esta es atribuida a la falta de conocimiento y una precaria difusión. La gente cree que PA “significa una opción de

tercera o cuarta” (C-C) y que está conformada por “gente que no la rifa para nada, que no sabe nada y que va a salir sin saber nada” (E1-C) o bien por “gente ratera sin educación, liberales y drogadictos” (AL3-C), asociando la idea de abierta con la noción de sin reglas.

La sociedad en general tiene dificultades para concebir los centros educativos no escolarizados porque están acostumbrados a la escolarización. Se privilegia a cualquier escuela por encima de PA. Esta actitud tiene un sustento secular en el que las creencias se transmiten de generación en generación. Al respecto, un egresado expresa lo siguiente:

“los padres les dicen a sus hijos que siempre se metan a las preparatorias [escolarizadas]. Se meten con los mismos fallos de siempre. Pero como es lo normal, dejan de lado a otros tipos de sistemas, otras ideas. No van por otro tipo de ideas, ni siquiera para probarlas. Lo que está en la campana de Gauss, va, lo que está, fuera es malo” (E1-C).

La PA debe lidiar con la relación educación-escuela. Resulta inconcebible un sistema educativo que no sea escolarizado. Muchas personas, incluso, ejercen presión social para que sus conocidos no consideren ingresar a la PA. Como ejemplo de ello, en coincidencia con el caso A, una alumna refiere la reacción de sus padres ante la sugerencia de estudiar la PA:

“cuando yo les dije que quería entrar a la prepa abierta, ellos me dijeron que no lo hiciera porque no iba a aprender nada, me dijeron que iba a salir mal preparada” (AL2-C).

Sin embargo, ante el hecho de los prejuicios negativos por parte de varias personas de la sociedad, sobresale el hecho de que los mismos alumnos del centro se reconocieron como jueces sin fundamentos al hablar sobre PA. Ellos mismos operaban bajo tales prejuicios antes de conocer el subsistema. Esta perspectiva cambió tras incorporarse al subsistema, tal como lo refiere una alumna:

“yo fui parte de eso, [de los prejuicios negativos sobre la PA], porque yo no tenía idea de lo que era. Jamás me explicaron” (AL2-C).

Pese a los prejuicios sobre la calidad de la PA, los egresados del centro del caso C suelen aspirar a la ES y no suelen tener dificultades para acceder y permanecer en las universidades. Como ejemplo de ello, el egresado que ingresó a la licenciatura en matemáticas aplicadas describe su experiencia en el centro y su proceso para acceder a aquella:

“en el centro [del caso C] evolucioné. Encontré el gusto por las ciencias, más por la ciencia exacta, las matemáticas, la filosofía [...] al final creí que matemáticas me ayudaría más en la vida” (E1-C).

Lo anterior contrasta con los casos A y B, cuyos egresados aspiran en mayor medida al ámbito y quienes ingresan a ES suelen encontrarse con dificultades, precisamente en el área de matemáticas.

Pese a lo anterior, hay cierta sospecha de la posible discriminación hacia los egresados de la PA dentro de la universidad. Si bien las experiencias de los actores del centro no han sido discriminadas, alcanzan a notar una preferencia por los “alumnos que vienen [de preparatorias, tanto públicas como particulares, localmente prestigiosas]” (AL2-C).

Finalmente, en lo relativo al ámbito laboral, los egresados del centro del caso C, al igual que el resto de los participantes del estudio, se atribuyen las mismas oportunidades para acceder a cualquier trabajo. Sin embargo, los trabajos a los que aspiran no resultan excepcionales. “La educación media superior condena a la gente a trabajos precarios y mal pagados y realmente, lo cual es triste. PA no hace diferencia entre un chico que sale [de cualquier otra preparatoria], sobre todo para los jóvenes, que es para los que hay empleo. Los trabajos que llegan a adquirir no significan un gran reto, son trabajo menos calificados, de obreros, de mostrador, de repartidores” (C-C).

Pese a lo anterior, “brindando una buena atención educativa, se puede hacer una diferencia, puede se obtenga un mejor trabajo” (C-C). En el centro hay conciencia de las condiciones económicas e institucionales y de su dificultad para cambiarlas, pero se mantiene en la postura de tratar de ayudar a las personas. A pesar

de sus inconvenientes, sus egresados se libran de las dificultades para ajustarse a la lógica laboral, de modo que no encuentran obstáculos para desempeñarse.

Pero el desarrollo del pensamiento crítico que se desarrolla en el centro puede ser un inconveniente para los “egresados [del centro del caso C], ya que aprenden a dejarse influir, a no dejarse controlar. Esto choca con la tendencia de que, en los trabajos, a las autoridades no les ser cuestionadas. Aunque un perfil crítico se vea benéfico [...] hay gente que no les gusta que le critique” (E1-C).

Síntesis

A modo de síntesis, el caso C se trata de un centro en el que la concepción de la educación, de la sociedad y de la misma PA es compleja. Esto quiere decir que su perspectiva es más crítica al reconocer las insuficiencias del subsistema. Sin embargo, esta postura también se caracteriza por resaltar los aspectos benéficos mayormente asociados con la capacidad de agencia de sus actores y del reconocimiento del sentido que les dan a sus acciones.

El centro parece decantarse por una crítica orientada hacia el papel de la educación en la sociedad, pero también por una centrada en sí mismos. Esto se puede ver en la forma en cómo sus actores reconocen sus fallas, como el hecho de haber prejuiciado al mismo subsistema anteriormente o en el reconocimiento de que sus recursos, que son escasos, son los suficientes para lo que la PA en realidad demanda.

Evidentemente, esto implica un marcado discurso distintivo del centro en comparación con otros centros. Reconocen que PA es mejor opción que la educación escolarizada, pero a la vez, también lo hace respecto del resto sus homólogos.

Esta forma de ver lo social cobra forma en su forma de procesar lo educativo. Sus prácticas oscilan entre una atención individual, posible gracias a la reducida cantidad de personas, y la conciencia social, a la cual se hace referencia cuando se habla de la educación como algo benéfico en los escenarios concretos del día a día y en la capacidad para que las personas se transformen a sí mismas y a aquellos con quienes conviven.

Su enfoque educativo se percibe en el sentido de que se da prioridad a la comprensión y la utilidad del aprendizaje en la vida cotidiana por encima de la memorización, en la forma en cómo se explican los porqués de las acciones, de sus reglas, incluso de las que son propias del subsistema. Sobre estas últimas, pudiendo no estar de acuerdo, son abordadas críticamente y se asumen como reglas que deben superar, pero lo hacen a sabiendas de que las fallas de este no son de los alumnos. La PA, en sí misma, parece ser un tema problematizado. Se hace la invitación a los estudiantes para que vean al currículum de la PA como algo contextualizado

Los alumnos tienen mayor libertad en la decisión de estudiar, hacer tarea o presentar determinados exámenes en la medida en que ellos se sientan confiados. De igual modo, si fallan o no en las evaluaciones, siempre hay un intento por comprender lo que se estudió.

El centro parece ser un lugar donde no hay complicaciones en la interacción entre sus actores. Por el contrario, es un lugar amigable donde, al igual que en los otros dos casos, se gestan fuertes vínculos afectivos. Se trata, pues, de un centro donde, aparentemente, el único conflicto con el que se puede confrontar es con el rechazo social por los perfiles críticos, por las personas que realmente egresan bien preparadas para su desenvolvimiento. El centro ofrece una formación crítica y se enseña a que en la sociedad esta puede no ser bien recibida.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación, se discuten los resultados, así como sus implicaciones, desde el punto de vista de la pedagogía crítica. La discusión se centra en las similitudes y diferencias entre los casos. Comienza con la comparación de la dimensión estructural. En seguida se aborda la dimensión relacional, posteriormente con la procesual y, finalmente, con una síntesis entre lo cultural o lo relativo a la dimensión entorno.

Se concluye que cada caso funciona de manera distinta debido a los procesos de significación involucrados en los sentidos de las acciones de sus actores, así como que los tres casos se ven subordinados a un mismo mecanismo de evaluación. Se enfatiza la implicación de un habitus de la escolarización materializado en las prácticas pedagógicas y sociales realizadas por los actores de cada centro y que reflejan un conjunto de contradicciones en relación con lo que se supone que es el subsistema y sus objetivos, las cuales son abordadas como punto de partida para el planteamiento de una pedagogía problematizadora y liberadora. Finalmente se exponen las limitaciones del estudio, las recomendaciones y las posibles futuras líneas de investigación.

Discusión

Con base en los resultados descritos en el capítulo anterior, es de destacar que cada centro educativo que se estudió tiene una forma particular de funcionamiento organizacional, sin embargo, a la vez, entre estos hay ciertas similitudes. Este hecho, de entrada, coincide con la noción de González (2003a) sobre la naturaleza de las organizaciones educativas, sus diferencias y sus parecidos.

La dimensión de funcionamiento en la que se perciben las principales diferencias es la estructural. Es rasgo más destacable de este respecto es la gran diferencia de recursos con los que cada centro cuenta, desde la posesión de ciertos insumos, como aulas o equipo de cómputo, hasta las personas afiliadas a cada centro. Estas diferencias se exponen, a continuación, en la tabla 5.

Tabla 5

Recursos estructurales por caso

Caso	Aulas para asesorías	Aulas de cómputo	Coordinadores	Asesores	Asesores por aula	Alumnos por aula
Caso A	1	0	1	4	2	40
Caso B	18	1	3	27	1	30
Caso C	1	0	2	2	1	15

Nota: fundamentada en los resultados del estudio

Como se puede notar, el centro B representa un caso en el que hay una mayor abundancia de recursos. Estos pueden derivar en una organización más estable, con mayor comodidad para la distribución del trabajo de sus actores, dada su cantidad de aulas y la existencia de equipo de cómputo, y, por ende, con mayor facilidad para la implementación de las asesorías. Sin embargo, parece que la cantidad aproximada de asesores con los que suelen contar rebasa lo necesario.

Lo anterior resulta polémico al tomar en cuenta al caso A, el cual refleja ciertas necesidades en cuanto a infraestructura. Al comparar ambos casos, es evidente que el B cuenta con una plantilla de asesores 10 veces mayor a la del A. En relación con el caso B, esto resulta congruente al considerar que sus asesores, en su mayoría, son universitarios practicantes que no se encuentran en alguna clase de nómina, mientras que los del caso A, son profesionistas que trabajan bajo contrato. Lo que resulta desconcertante es que el caso A, sede del subsistema a nivel estatal financiada por el gobierno, cuente con carencias sustanciales como la falta de asesores, aulas y equipo de cómputo.

Esto puede representar una problemática importante para el centro del caso A, ya que sus carencias estructurales afectan directamente la práctica pedagógica de las asesoras, como se puede notar en la referencia al trabajo simultáneo de más de una asesora en una sola aula, la falta de equipo de cómputo a pesar de contar con módulos centrados en la informática o la falta de impartición del módulo profesionalizante, lo

que resulta contradictorio incluso legitimando la tendencia del subsistema a beneficiar el sector económico.

Por otro lado, el caso C, cuenta con una menor cantidad de recursos. Sin embargo, a diferencia de los otros casos, en este se explicita el sentido de ello. Este parte del reconocimiento de que el funcionamiento general del subsistema no requiere de más. Para los actores de este caso, los libros son los únicos materiales necesarios, la diferencia entonces radica en su forma de abordarlos, es decir, desde un punto de vista crítico.

Desde el punto de vista crítico, estas diferencias pueden tener repercusiones importantes en la formación que pueden lograr los estudiantes, ya que, a pesar de representar un mismo servicio educativo orientado a personas marginadas de la educación hegemónica, puede contribuir con la reproducción de la desigualdad en cuanto a oportunidades.

Por otro lado, dentro de la dimensión relacional cabe destacarse que el principal aspecto que sobresale es el hecho de la convivencia directa y compleja entre los actores de cada caso. De entrada, esto es podría ser visto como un desentendimiento con los supuestos de la educación abierta asumidos por el subsistema, sin embargo, es un hecho de la realidad que representa la PA.

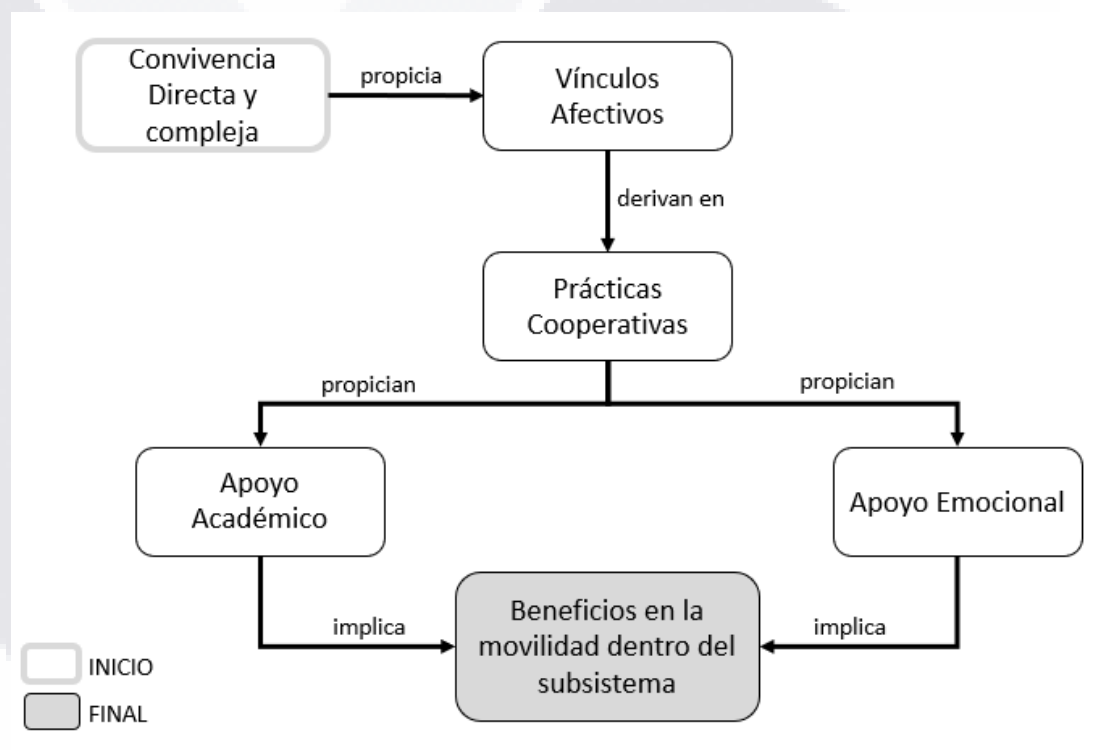
En los tres centros predomina la existencia de un buen ambiente cuyas principales implicaciones consisten, por un lado, en la contraposición de lo que Freire (2022) refiere como una educación bancaria en la que predomina la horizontalidad, y por otro los beneficios pedagógicos que esto trae para los alumnos (por ejemplo en las prácticas de estudio en conjunto y en la preparación para los exámenes), así como afectivo (como lo es la generación de vínculos afectivos tanto entre alumnos, como entre estos y las asesoras) que, a fin de cuentas, pueden repercutir en el sentido de pertenencia y en la seguridad de aquellos en su desenvolvimiento.

De este modo, en los tres casos se gestan vínculos afectivos que contribuyen con permiten verlos como centros que van una convivencia compleja entre sus actores que va más allá de lo académico. Esto podría implicar que la PA sobresalga como un espacio para el fomento de la empatía, la cooperación, el valor propio, el empoderamiento y el acompañamiento de las asesoras, elementos que terminan por

favorecer el desenvolvimiento pedagógico de los alumnos. Así, la convivencia directa y compleja propicia la generación de vínculos afectivos que derivan en ciertas prácticas de cooperación que conllevan a ciertos beneficios, como lo son el apoyo académico y el emocional, los cuales permiten una mejor movilidad a los alumnos dentro del subsistema. Esto se esquematiza, a continuación, en la figura 1.

Figura 1

Implicaciones benéficas de la convivencia en los centros de preparatoria abierta



Este esquema permite imaginar a la PA como un espacio para lo que Freire (2022) llama una educación problematizadora y dialógica. Esto es debido a que el plano afectivo en el que operan sus actores, así como la empatía implicada, permitiría que las personas se relacionen de una manera horizontal que favorezca el intercambio de sus puntos de vista, sus experiencias y la vinculación de lo educativo con lo cotidiano, de modo que sus propias problemáticas sean abordadas como temas generadores que permitan un diálogo multidireccional (Habermas, 1999) centrado en

la relevancia de los contenidos educativos su encausamiento a la solución de sus situaciones límite.

Sin embargo, desde el punto de vista crítico, es importante considerar dos posibles inconvenientes derivados del anterior esquema. El primero es sobre la posible desigualdad a la que se ven orillados aquellas personas que optan por no emplear el servicio de asesoría y, por tanto, no convivir con otras personas. Si bien esto es válido y legítimo, al no reconocerse la complejidad de la interacción en los centros, posiblemente quienes no acuden a estos se vean desfavorecidos y con ciertas desventajas en cuanto a su formación.

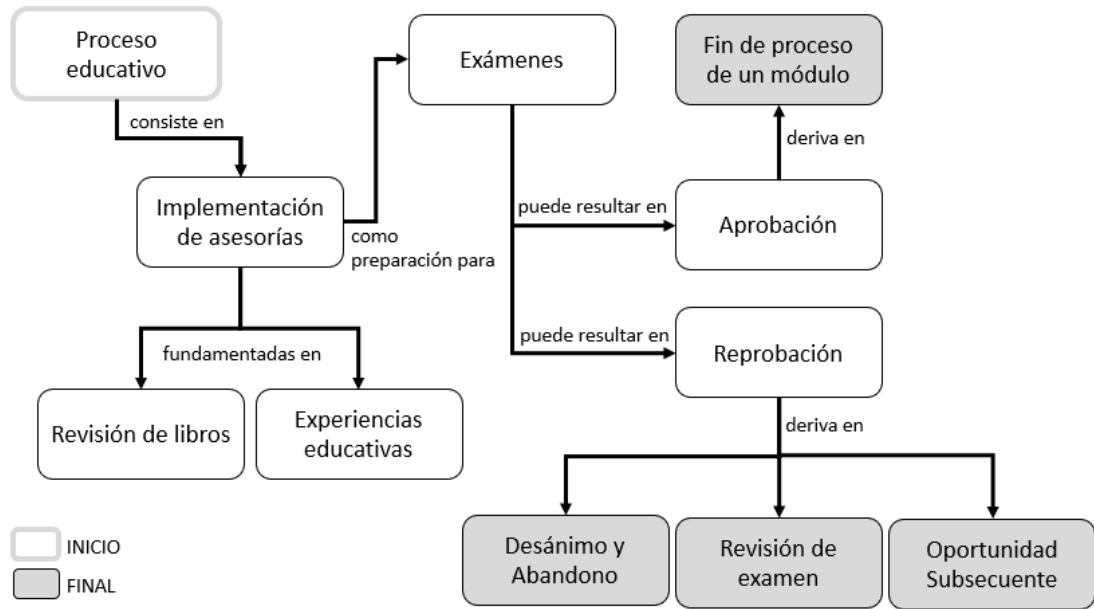
Por otro lado, el segundo inconveniente derivado radica en que, aunque la convivencia en los tres casos refleja el potencial para la implementación de una educación empática y dialógica, posiblemente, al no cuestionar el funcionamiento general al cual todo funcionamiento particular se ve subordinado, puede reflejar también una serie de prácticas legitimadoras de un mecanismo de evaluación incongruente no solo con el planteamiento del subsistema en general, sino con las necesidades de las personas a las que atiende.

De manera general, el funcionamiento de la PA radica en la implementación de asesorías orientadas a la preparación de los alumnos para realizar satisfactoriamente los 22 exámenes respectivos a cada módulo y basadas en libros de texto (fundamentados en un currículum cerrado [Gimeno, 2007], preconfigurado, que no toma en cuenta las necesidades reales de aquellos a quienes va dirigido y termina presentando contenidos a modo de respuestas a preguntas que nadie se ha planteado), así como de las experiencias evaluativas de los alumnos (hecho que, dicho de paso, resulta hilarante al reflejar que los asesores no tienen acceso a aquello para lo que, su supone, están preparando a los alumnos, es decir su examen).

Teniendo como resultado dos posibles vías, la aprobación, que conlleva al éxito de un proceso modular, o la reprobación. Esta última conlleva a la necesidad de volver a presentar un examen dado, la solicitud de una revisión de examen o en una desmotivación o desánimo para continuar con el mismo proceso y otros. El funcionamiento general, que es el mismo para cada caso estudiado y el resto de los existentes, se esquematiza a continuación en la figura 2.

Figura 2

Esquema del proceso educativo en los centros de Preparatoria Abierta



Así, el funcionamiento general de la PA, definido por su mecanismo de evaluación y su mapa curricular, parece aproximarse más a un modelo cerrado o de la clausura (Giroux, Rivera-Vargas y Neut-Aguayo, 2022). De este modo, no es de extrañar que, como en el caso A y B, se considera factible asumir ciertas prácticas escolarizadas que pueden ser contradictorias con lo que se entiende por la educación abierta pero que dan la impresión de ser útiles a la causa educativa del subsistema.

Sin embargo, es posible que estas sean asumidas porque son las que los actores conocen, dada la hegemonía de la escolarización que conlleva a establecer, sin la necesidad de explicitud, un sentido común sobre cómo debe funcionar un centro educativo, algo así como lo que se entiende por gramática de la escolaridad (Tyack y Cuban, 2000). Así, ante la necesidad de responder, parecen ignorarse o al menos difuminarse la noción de la educación abierta y las metas en la lucha contra la marginalidad que las representan al adoptar ciertas formas de escolarización que históricamente han derivado en situaciones de desigualdad. Con base en Bourdieu (1991) e Illich (2019), esto se podría referir como un habitus de la escolarización.

Como habitus, este arraigo implica una distinción que parece estar centrada en una discriminación entre lo que es escolarizado y lo que no. Pero al ser la PA un centro abierto, que lleva implícito lo no escolarizado, parece haber un sesgo, un obstáculo en el planteamiento de aquellas prácticas que no deben ser escolarizadas, pero, al parecer, que tampoco se desapeguen tanto de estas. Pareciera que los criterios sobre las prácticas adecuadas al subsistema oscilan entre lo escolarizado y lo abierto, pero esta dialéctica se mantiene en un estatus conflictivo de manera similar que no permite una definición y que trae consigo una crisis de identidad (Fanon, 2021).

El resultado de esto parece ser un funcionamiento pseudoescolarizado, es decir, uno que no es escolarizado, porque está latente la idea de que la modalidad es educación abierta, pero que tampoco es abierto, porque se desapega de la noción de sentido común de lo que es lo educativo. De este modo, las acciones de la PA, al menos en lo procesual, son contradictorias tanto con la educación abierta como con sus objetivos asociados.

Esta contradicción se puede contemplar al comparar el funcionamiento pseudoescolarizado con las características de la educación abierta, que, por mencionar algunos rasgos, consiste en la diversidad de contenidos y la libertad para seleccionar aquellos que se desea estudiar, la variedad de métodos de enseñanza y aprendizaje o la diversidad de procedimientos para evaluar (Mejías, 2013). Por el contrario, en los centros de PA se realizan clases magistrales, se configuran grupos graduados de alumnos, se dejan tareas, se pasa asistencia, es decir, hay todo un proceso propio de las organizaciones escolares.

Sin embargo, el señalamiento de lo anterior, más que disonar conceptualmente con la educación abierta, permite discutir acerca de las contradicciones con la misma noción del aprendizaje. Desde la pedagogía crítica, el aprendizaje no ha de ser entendido en términos de ajuste a las consignas de una organización escolar o a la adquisición de conocimientos al estilo de la educación bancaria (Freire, 2022), sino que debe consistir en un proceso de comprensión, concientización e incluso de problematización social.

En este entendido, incluso las prácticas escolarizadas, que de igual manera parecen obstaculizar la imaginación de una educación distinta a la tradicional,

reducen el aprendizaje en la PA a un resultado de examen. Esto implica no solo que la supuesta adopción de un modelo basado en competencias (SEP, 2014) es una mera ilusión, sino también una forma más reduccionista incluso de la que plantean los modelos tradicionales (Bloom, 1975).

Si bien las prácticas escolarizadas como el dejar tarea, hacer exposiciones temáticas o debates pueden ser actividades complementarias para un aprendizaje más orientado a la comprensión, estas pueden carecer de sentido y son desvirtuadas al no tener valor alguno en la calificación final de cada módulo y, peor aún, al no tener garantía de utilidad dada la común desvinculación entre los contenidos de los exámenes y los de los libros.

La falta de valor un valor oficial en las actividades adicionales, además, despoja de poder a los asesores. Al desconocer los exámenes para los que están preparando a los alumnos e incluso al no tener la mínima injerencia en su calificación final, los asesores ejercen cierto poder moral, pero no oficial, que puede derivar en una preparación pedagógica centrada en la acreditación de exámenes, a modo de mero trámite y no tanto con la finalidad de generar un aprendizaje complejo. Este aspecto representa un contradicción controversial, ya que, desde el punto de vista de los asesores de los tres casos, se busca un aprendizaje significativo (Hernández, 2012), pero en realidad, la calificación de un examen determina cualquier resultado y reduce lo aprendido a una cifra (Anderson, 2018).

De esta manera, los exámenes parecen fungir más bien como un proceso administrativo más, aspecto que resalta el carácter burocrático como una prioridad (lo cual se puede anticipar desde el hecho de que hay pocos lugares en la nómina para asesores) por encima del aprendizaje y la enseñanza en el funcionamiento en general de la PA. Así, el personal administrativo tiene más poder que los asesores mismo y el examen, siendo también cerrado, tiene la función de clasificar y excluir, de hacer distinciones entre quienes aprueban y aquellos que no (Marshall, 1990).

Los exámenes, por tanto, parecen servir a otros propósitos que no son educativos. Su dificultad parece estar no tanto en el contenido, sino en la suerte del alumno para que se le asigne un examen que no tenga errores en el planteamiento de

los ítems, que sea vean claras las imágenes o que, de menos, sus contenidos hayan correspondido con lo que estudió en su libro y en las asesorías.

La tendencia a la reprobación y a la repetición constante de exámenes suele generar frustración y desmotivación, puede ser vista como una pérdida de tiempo y de dinero. En las situaciones de los alumnos que necesitan acreditar su preparatoria y que se confrontan a estas dificultades de una manera constante, puede ser común que se incurra en ciertas prácticas no legítimas y moralmente mal vistas por parte de la autoridad, tales como buscar oportunidades de copiar los contenidos de los exámenes o memorizarlos para tenerlos como referencia en futuras aplicaciones, sobre todo cuando prácticamente ya se sabe que se va a reprobar.

El incurrir a estas prácticas puede ser desdeñable para algunas autoridades, entre ellas algunas asesoras, así como para otras no. Pero, a fin de cuentas, la memorización de los exámenes ha servido para que ellas preparen asesorías, ya que no tienen acceso a los exámenes, es su único medio para aproximarse. Sin embargo, esta es una práctica que no se ve mal, se asume que la autoridad no está mal, sino que los alumnos son lo que erran.

Esta postura autoritaria se ve reflejada también en otros aspectos, tales como el mentir a los alumnos al hacerles creer que solo hay tres oportunidades, habiendo oportunidades infinitas, o en la culpabilidad atribuida a ellos cuando reprobaban un examen en lugar de cuestionar la estructura de los libros, los exámenes o el inadecuado mecanismo de evaluación.

De cierta manera, el centro reproduce ciertas prácticas opresivas, como la ya mencionadas o como las consignas prohibitivas en la aplicación de los exámenes que tienen que ver con colocar a los alumnos frente a la pared para que no copien, no permitir el uso del celular bajo ninguna circunstancia o no permitir la salida del aula durante la aplicación. Si bien estas actitudes están justificadas bajo la lógica del control, no dejan de ser opresivas.

Esto implica una importante reflexión en relación con lo que Rosenthal (1980) ha planteado como el efecto Pigmalión, en el que los alumnos asumen un rol de menor rango ante la autoridad educativa. Así, el habitus de la escolarización no solo implica el arraigo de prácticas pedagógicas tradicionales, sino también del sentido de

clase que, además de percibirse en la dimensión relacional del caso B, corresponde al rol inferior del alumno que erra, frente a la autoridad que está bien y cuyas actitudes quedan justificadas.

La falta de reconocimiento de la incongruencia del mecanismo de evaluación y de las prácticas implicadas, deriva en la asimilación de un perfil del alumno incapaz, que no desarrolló lo suficientemente requerido para acreditar los exámenes. Todo aprendizaje, toda elaboración subjetiva, toda comprensión e interpretación sobre lo que en dado momento el alumno pudo haber hecho, queda menospreciada al reprobar un examen, resultado que, además, es producto de su propia insuficiencia, no del mecanismo de evaluación.

La reprobación constante resulta algo muy común y, desde el punto de vista de la pedagogía crítica, esto puede derivar en un nihilismo o una pérdida de fe de los alumnos en la utilidad de la educación y en sí mismos (Vivas, 2005). Es posible que tanto su autoeficacia como su autoestima se vean perjudicados ante un sistema que, además, no es claro en la razón de porqué un alumno reprueba un examen.

Al respecto, la revisión que puede solicitar el alumno en la búsqueda de entender su resultado (normalmente reprobatorio ya que cuando se aprueba hay nulo interés en saber por qué, basta con saberse acreditados) es meramente cuantitativa. El reporte escueto de resultados parece más un acto eufemístico, una falta de respeto hacia la integridad del alumno como persona que trata de comprender su proceso de aprendizaje. La revisión de examen no sirve para identificar aquello en lo que acertaron o en lo que fallaron, ni siquiera para indicar el área en la que mejor se desarrolló. Únicamente sirve para ratificar con un documento que el alumno reprobó.

Como proceso, toda intervención educativa tendría que tener una retroalimentación, desde las perspectivas más tradicionales (Martínez- Rizo, 2009), hasta la pedagogía crítica (Olimpia, 2018). Su ausencia, como en PA, deriva en un desconcierto, en una desorientación. Más allá de los exámenes, los alumnos pueden generar aprendizajes que para ellos son más o menos claros, pero al realizar un examen y recibir un resultado como el que se da en la revisión, la confianza en lo que aprendieron se difumina.

Por lo tanto, el mecanismo de evaluación, que parte desde la conformación de un mapa curricular cerrado hasta una revisión de examen burlesca, no tiene función pedagógica alguna. Considerando los objetivos de la PA, tal mecanismo parece haber sido una elección ingenua e inconsistente no solo con la educación vista desde el punto de vista crítico, sino incluso desde una perspectiva tradicional.

Podría parecer que este mecanismo de evaluación tendría alguna función útil para ciertos intereses dominantes, tales como los empresariales e industriales. Aunque es posible que la relativa rapidez para egresar de un subsistema como el de PA fuese un aporte para dichos intereses, es preciso tener en cuenta que incluso en la lógica de la industrialización, como lo son la fordista o taylorista, las retroalimentaciones son útiles en el sentido de que capacitan mejor para un trabajo funcional a los empleados (Depolo, Guglielmi y Vannini, 2018). Por tanto, el mecanismo de evaluación de la PA parece ser una peor elección que los métodos tradicionalistas ya que opera bajo una pedagogía de la clausura (Giroux *et al*, 2022).

La pedagogía de clausura tiene implicaciones en el posicionamiento social de los alumnos, parece ser un sistema que atenúa más la capacidad de luchar, de transformar y de pensar críticamente. El mecanismo de evaluación, al ser incorpóreo, impersonalizado, al pasarse las responsabilidades de actor a actor, no permite la confrontación. Los alumnos no pueden quejarse de nada, porque no tienen comprensión de su situación, no pueden reclamar un resultado porque no comprenden la lógica de la evaluación, o bien la comprenden a medias.

Por tanto, la tendencia a lo cerrado o a la pedagogía de la clausura del mecanismo de evaluación no solo es contradictorio con lo que es la educación abierta, sino que lo es también un lo que es la educación en general.

Sin embargo, desde la teoría del currículum oculto (Torres, 1998), esta tendencia a la clausura debe tener algún beneficio para alguien. Este puede ser visto a partir del análisis de lo que posiblemente aprenden en realidad los alumnos, por ejemplo, a responder exámenes como proceso, a no cuestionar a las autoridades, a limitar su acción pedagógica, a asumir cierto perfil. Posiblemente se trate de la generación de perfiles adecuados a una lógica cada vez más disciplinaria (Foucault, 2012) o adormecida (Han, 2017), cuyas identidades se ajusten a las exigencias de su

entorno, las cuales, a fin de cuentas, son arbitrariamente impuestas e históricamente atendidas por la educación.

Pese a lo anterior, tanto coordinadores, asesores y alumnos buscan estrategias para combatir al mecanismo de evaluación, de modo que estos últimos lo superen y además logren valorar, al menos moralmente, su propio esfuerzo y trabajo. Esto implica, por tanto, que los cursos inerciales o la libre cátedra, entre otros, se encuentren en una encrucijada entre la utilidad como herramientas educativas innovadoras, pero poco fructíferas ante el mecanismo de evaluación.

De manera similar, el mismo documento de la PA se ubica en una encrucijada similar al proponer el libre tránsito curricular y la autogestión del aprendizaje, las cuales, al igual de las prácticas prospectivas de los acotes de los centros, pueden ser muy buenas alternativas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, pero no ante un mecanismo de evaluación como el que empelan ni omitiendo que la autonomía implica conciencia y decisión (Freire, 2015).

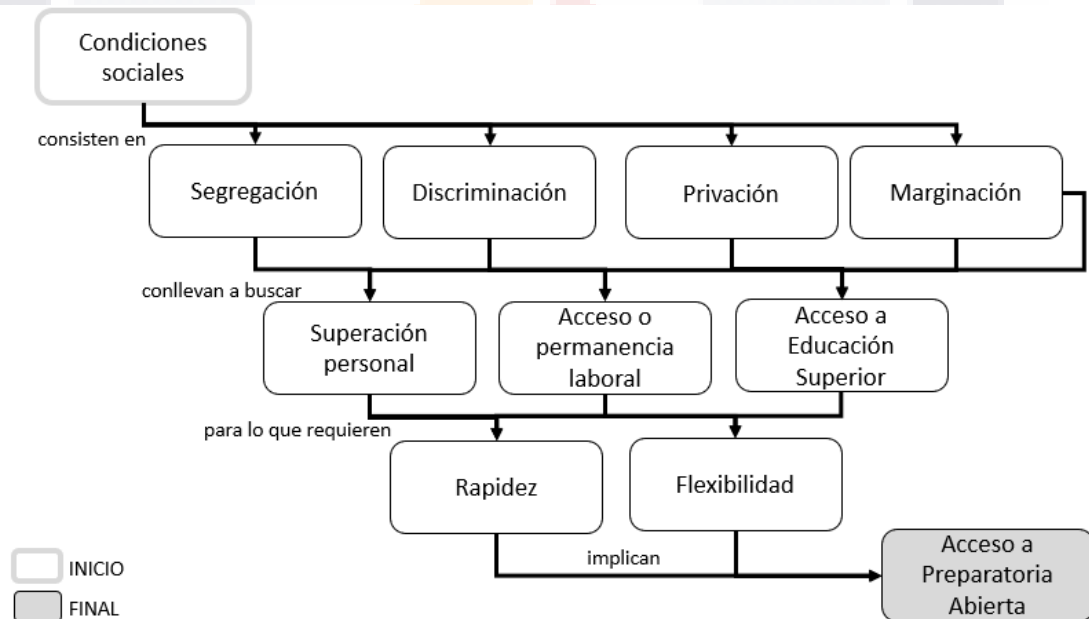
Así entonces, el mecanismo de evaluación entorpece el potencial pedagógico de la PA, uno que incluso puede apoyarse, como de hecho lo hace pero infructuosamente, en las características de la dimensión relacional al incluir los aspectos de la convivencia y el intercambio de experiencias fuertemente nutrido por la diversidad etaria que caracteriza al centro.

Parece ser que existe una contradicción entre una convicción moral pero imperceptible, sobre lo que debe ser la educación frente a lo que el mecanismo de evaluación orilla a ser. Si se asumiera el mecanismo de evaluación tal cual es, la forma de enseñanza correcta sería la memorización. Sin embargo, parece haber resistencia en aceptar una educación tan escueta y reduccionista, razón por la cual los centros se ven más orientados, prospectivamente, a adoptar prácticas escolarizadas. Sin embargo, al no poder combatir con el mecanismo de evaluación, terminan por ser fútiles. La educación de la PA es conflictiva al querer rescatar una orientación más comprensiva, pero la cual, al no renunciar al mecanismo de evaluación, resulta ser más perjudicial para los alumnos, ya que terminan por no comprender, pero tampoco por superar al subsistema.

Otra de los aspectos que merecen discusión de la relación de la PA con la marginalidad y la desigualdad. Exista una aparente tendencia de personas en ciertas condiciones preliminares, como segregación por parte de las escuelas, la discriminación por la edad normativa, la privación dada por cuestiones culturales patriarcales y la marginación asociada con la falta de oportunidades, que los orillan a asumir ciertas metas que se perfilan como la superación de tales condiciones previas, como la superación personal, con el acceso a la ES y, en mayor medida, el éxito laboral relacionado con la adquisición de o permanencia en un empleo. Dada la flexibilidad y rapidez con la que se cree que funciona, la PA resulta una opción viable como alternativa educativa. Esto se esquematiza, a continuación, en la figura 3.

Figura 3

Condiciones sociales asociadas al ingreso a Preparatoria Abierta



Sin embargo, al tratarse de personas que en un momento previo a su acceso a la PA fueron discriminadas a partir de determinadas condiciones, parece que el mecanismo de evaluación, que anula cualquier aprendizaje o proceso de concienciación y que además desorienta más al alumno situándolo en una especie de limbo académico, termina propiciando una doble reproducción, ya que no solo

reafirma su exclusión del sistema escolarizado, sino que también lo hace de la PA. Esto es alarmante al tener en cuenta que la desigualdad ha sido promovida por la educación históricamente (Bourdieu, 2008) y continúa representando uno de sus principales problemas (Schmelkes, 2018).

Como se mostró en los resultados, las personas que entran vienen de situaciones opresivas comunes: falta de oportunidades educativas por cuestiones de clase o de género, las cuales, en teoría, se buscaría combatir a través de la educación. En este sentido, la PA es percibida por sus actores como un subsistema valioso que brinda segundas oportunidades a las personas que fueron privadas del acceso a las escuelas.

Sin embargo, parece que lo que la hace más valiosa es su flexibilidad en horarios. Esto coincide con lo que se entiende por educación abierta (Simonson, 2006b; Mejías, 2013), y parece ser conveniente ante los tiempos actuales que exigen contar con tiempo suficiente para dedicarlo al ámbito laboral y al cuidado del hogar y de los hijos, lo que a largo plazo garantiza el funcionamiento de la fuerza de trabajo. Esto coincide con el hecho de no haber dificultades para el acceso al trabajo, aunque se trate de empleos mal pagados o de baja exigencia, y con los planteamientos de Bowles y Gintis (1985) al reiterar la complicidad entre la educación como institución y la dimensión económica.

Por tanto, el valor de la PA sobresale no tanto por su calidad educativa, sino por el beneficio que puede brindar a la economía. Así, lo valioso se reduce a la flexibilidad de horarios, a la oportunidad que brinda para continuar con una formación que ayudará a mantener cierto sistema económico.

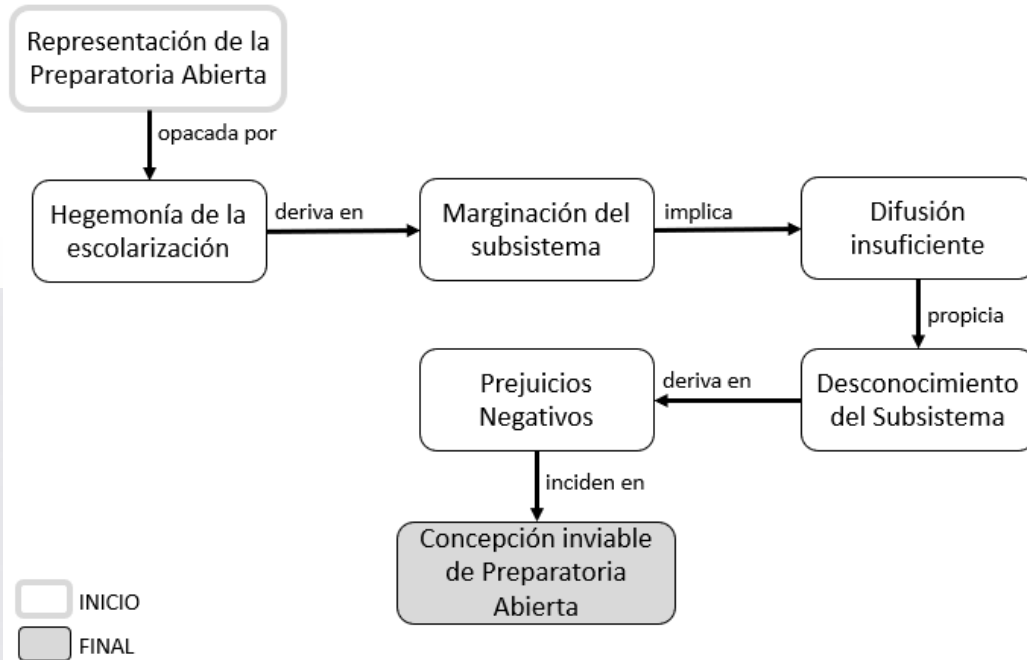
En este sentido, la PA no ofrece algo que otras preparatorias no hagan además de su flexibilidad de horarios y, en determinados casos, la rapidez para egresar e incursionar al mercado laboral. El egreso rápido puede resultar igual de conveniente que la flexibilidad de horarios. Sin embargo, el inconveniente que la formación de los alumnos, al prepararse empleando el mecanismo de evaluación de la PA, puede verse limitado. Así, lo que PA ofrece son sujetos con una preparación basada en su capacidad de ajustarse a mecanismos cuya lógica no se comprende, pero que aprenden a superar.

Al no ofrecer algo distinto, el mecanismo de evaluación puede jugar un papel de suma relevancia en la PA al grado de incidir en la reproducción de las condiciones de los alumnos o incluso en el empeoramiento de estas. Tal especulación puede analizarse a partir de los testimonios en los que se comparten dificultades en la comprensión de ciertos temas del área de matemáticas. Su formación, en comparación de sus compañeros que egresaron de preparatorias escolarizadas, se ve en desventaja. Esto coincide con lo planteado por Braz (2009) en relación a la importancia de considerar las ventajas y desventajas que el capital cultural (Bourdieu, 2017) de los alumnos puede generar en su estancia dentro de los centros educativos.

De este modo, se delata la insuficiencia del mecanismo de evaluación como herramienta pedagógica y se suprime el potencial dialógico con el que sus funcionamientos locales cuentan. Teniendo en consideración ambos hechos, parecería no extrañar que, socialmente, existen prejuicios negativos respecto de la PA como una opción de tercera categoría. Sin embargo, estos parecen asociarse al poco conocimiento sobre esta, a su escasa difusión los cuales parecen sustentarse sobre la hegemonía de la escolarización, percibida en las experiencias de los alumnos, en las que refieren inconsistencias, decepciones e insatisfacciones que ellos mismos asumían previo a su ingreso a la PA. Así, la representación deriva en una concepción infundamentada que desvirtúa al subsistema desde antes de su aproximación. A continuación, esta idea se esquematiza en la figura 4.

Figura 4

Atribuciones de la representación de la Preparatoria Abierta como opción inviable



Así, son tres los elementos que podrían sustentar la idea de la PA como una opción no viable, su mecanismo de evaluación, su nula utilidad pedagógica y su tendencia a desorientar a los alumnos en torno a su aprendizaje, las experiencias frustrantes asociadas a cierta insuficiencia en el desenvolvimiento de la ES y los prejuicios negativos de la sociedad en general.

Por tanto, no es de extrañarse que la precariedad sea usada en el discurso de la PA como estandarte. Esta es una tendencia, según Ayuste *et al.* (1998) de muchos programas de educación alternativa que se basan en las carencias de las poblaciones a quienes dirigen su servicio al enfatizar más en los aspectos negativos que en las potencialidades. De alguna manera pudiera tratarse de una profecía autocumplida (Rosenthal, 1980) en la que la misma PA es responsable de su reproducción. Esto se podría afirmar, de nueva cuenta, al valorar la utilidad del mecanismo de evaluación que poco aporta a la mejoría del subsistema al que pertenece.

Todas las contradicciones hasta ahora señaladas en relación con la PA, más que representar un panorama pesimista y estático, de acuerdo con Passeron (1983)

son, más bien, un punto de partida para mejorar. En este sentido, la PA no debe limitarse a los obstáculos impuestos por su mecanismo de evaluación sino que debe reconocerlos para encontrar también, en contraste, sus potencialidades (Martín-Baró, 1998).

Como se señaló al inicio del capítulo, la dimensión relacional es la principal potencialidad del subsistema. Sus actores, su agencia, su autocrítica y el sentido negociable de sus acciones representa un punto de partida para la construcción de un sentido mayormente ajustado a las necesidades de los alumnos. Así entonces, la PA representa un espacio en el que se encuentran una diversidad de puntos de vista, tanto culturalmente, como en relación con la categoría de edad.

La diversidad etaria, más que asociarse a la relación entre mayores y jóvenes propuesta por Durkheim (2006), puede ser vista como el espacio para los procesos de internalización de la cultura de Vygotski (2000). Por tanto, el intercambio generacional, que evidentemente no está exento de conflictos dado el materialismo dialéctico histórico del desarrollo humano, resulta un elemento que las escuelas, con su discriminación de edad, no permiten.

Por otro lado, asociada con la diversidad etaria, la PA cuenta con el potencial de la multiculturalidad. Esto coincide con su planteamiento como programa al asumirla como parte de su perspectiva social. Sin embargo, esta no tiene valor en la evaluación de los procesos de aprendizaje. Su auténtica materialización se da en las interacciones cotidianas en las que los alumnos establecen vínculos afectivos, en las que comparten sus problemas y se brindan diversos apoyos, en las que se intercambian distintos puntos de vista. Así, la PA, haciendo a un lado su mecanismo de evaluación, representaría un ejemplo de lo que pudiera ser un espacio para la problematización y la crítica, como un espacio que asuma la forma de una esfera pública democrática en términos de Giroux (2005).

Así, puede proyectarse una PA como espacio para la imaginación social (Mills, 2014) y para la transformación social. Ello implica la posibilidad de plantear una educación subversiva o revolucionaria en términos de McLaren (2003) que puede no ser bien vista, en primera instancia, por las mismas autoridades de la PA y, en

segunda, por una sociedad que suele suprimir los cuestionamientos (Freire y Faundez, 2016).

La muestra de que esto es posible puede verse en las características del caso C, en donde, sin averiar de forma alguna el mecanismo de evaluación, aunque no sin reconocer su ineficiencia, tratan de bridar a sus alumnos la posibilidad de una autocrítica (Bourdieu, 2004) y el reconocimiento y aprovechamiento de lo que podría reconocerse como elementos de crítica, es decir, la interacción entre las personas, el poder moral de los asesores, el intercambio de perspectivas ante la diversidad etaria y cultural, el relativo abondo del subsistema que más bien puede ser visto como la posibilidad de operar con cierta libertad sin un esquema hermético de estandarización sometido a evaluaciones macro institucionales.

Esto puede ser una primera pista para pensar en las estrategias posibles en la lucha por una educación orientada a la transformación (Rodríguez, 2010), una que comenzaría con el señalamiento del mecanismo de evaluación como el eje central de las contradicciones de la PA. Esto puede representar un riesgo (Beck, 2005), pero ese es precisamente lo que debe hacer la educación.

Por lo tanto, con base en Kincheloe (2008) para quien se debe mantener una búsqueda constante por mejorar la educación y la sociedad donde esta ocurre, la PA puede transformarse y contribuir con una transformación social. El primer paso es para lograrlo es el reconocimiento de sus contradicciones. Este sería el punto de partida para reconocer también sus potencialidades y, por ende, sus posibles funcionamientos. Sin embargo, tal tarea implicaría confrontar ciertas ideas que en un dado momento fueron convincentes, pero que hoy resultarían ingenuas sobre la educación.

Esto implica dismantelar supuestos dados por hecho como aquella fe en el positivismo de la psicometría, revalorar los usos de la estandarización con las que se busca definir las nociones educativas como el currículum, el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación para así suplirlas por una praxis, entendida como acción y reflexión (Freire, 2022), orientada hacia la problematización, la dialogicidad y la transformación (Carr y Kemmis, 1988), lo que implica también un replanteamiento de lo que significa el sentido concreto de la educación.

Conclusiones

En respuesta a la pregunta sobre cuáles son las características del funcionamiento organizacional de la PA se puede afirmar que cada centro opera bajo un funcionamiento local o particular, distinguidos entre sí por las perspectivas y posturas asumidas sobre lo educativo y por el sentido implicado en las acciones de las personas, productos de los constantes procesos de significación que se van dando en la dinámica de cada caso. Así mismo, se puede afirmar que existe un funcionamiento general identificado en el mecanismo de evaluación. De modo, todo funcionamiento local está relativamente determinado por el funcionamiento general a la vez que goza de cierta autonomía en la dirección de sus acciones.

El análisis de cada caso permitió identificar las diferencias entre cada centro y brinda elementos para imaginar los posibles rumbos que pueden tomar tanto los casos estudiados como el resto de los existentes.

Junto con el señalamiento de las diferencias y similitudes entre los casos, es preciso mencionar tres importantes aportes del estudio. El primero es el señalamiento de la convivencia compleja entre los actores de la PA, similar a la que se da en cualquier centro escolarizado, y la gran relevancia que esta tiene dentro de las relaciones afectivas y en los procesos educativos de los centros. Este es un aporte revelador al tener en cuenta el supuesto de que la educación abierta se aleja de la presencialidad. Este estudio ha demostrado que, de hecho, constituye uno de sus núcleos básicos como propuesta educativa y potencialmente pedagógico-crítica.

El segundo aporte destacable es el señalamiento de la controversia implicada en el mecanismo de evaluación de la PA, ya que resulta incongruente con los objetivos del subsistema, inadecuado ante los intereses expresados y pedagógicamente entorpecedor e injusto. Este aporte sobresa, además, por la posible incidencia de dicho mecanismo en la adopción del habitus de la escolarización que deriva en un funcionamiento pseudoescolarizado acompañado de contradicciones teóricas y prácticas en detrimento del desarrollo académico y personal de sus actores.

Finalmente, el tercer aporte consistió en el desarrollo de un análisis fundamentado en la pedagogía crítica, cuyo punto de vista permitió identificar dichas contradicciones en el funcionamiento general de la PA, así como los elementos de crítica que permiten destacar, por un lado, los rasgos que son potencialmente mejorables y, por otro, los que deben aprovecharse para que el subsistema se decante por una forma de educación innovadora que tienda hacia la transformación.

Para ello, es preciso que se entienda que el análisis realizado, se asume un papel que oscila entre lo que Bourdieu (1990) llama lo aguafiestas y la complicidad con la utopía. Por lo tanto, las contradicciones señaladas no se exponen como elementos determinantemente inconvenientes, sino que permiten mirar a la PA en perspectiva, es decir, como un subsistema que, de aprovecharse sus elementos de crítica, puede ofrecer una educación pertinente a las necesidades reales de las personas.

Eso se podría lograr, siempre y cuando que, con la negatividad que caracteriza a la pedagogía crítica, sus contradicciones sean señaladas, reconocidas y abordadas de manera problematizadora. Al estilo de Martín-Baró (1998), se considera que para que la PA pueda ser un subsistema que ayude a liberar a las personas, esta debe liberarse de su habitus de la escolarización y de sus implicaciones tanto en el mecanismo de evaluación, como en algunas prácticas pedagógicas aún apegadas al tradicionalismo.

La lucha contra el habitus de la escolarización, que no deja de ser una lucha contra la tendencia a la opresión y contra la tendencia al funcionamiento instrumental de los modelos educativos para los intereses dominantes, puede realizarse si se aprovechan los elementos de crítica.

Si bien la PA debe buscar una identidad, esta búsqueda no debe enfocarse en una definición operacional, debe ser su objetivo de contribuir con la búsqueda de una educación problematizadora y orientada a la educación la que la defina. Al entrar al juego de las definiciones de las organizaciones y no lograr una dadas sus condiciones, así como las de sus usuarios, la PA podría terminar funcionando un subsistema que busca luchar contra la marginalidad, pero que es marginante y se encuentra marginado incluso por la autoridad educativa, en cuyos programas no se planten proyecciones de mejora para la PA (SEP, 2019).

Así, el principal objetivo al cual se deben dirigir los esfuerzos inmediatos por mejorar el subsistema, el principal rasgo contra el que se debe dirigir la lucha es el mecanismo de evaluación, ya que representa el elemento más conflictivo y perjudicial al entorpecer y confundir no solo el perfil del subsistema, sino el sentido mismo de las acciones de los actores de los centros. Al reducir la educación a un proceso de evaluación psicométrica, este favorece la concepción de nociones precarias de aprendizaje, anula todo potencial creativo y se presenta como un enemigo blindado contra el que poco se puede hacer, por lo que la estrategia de lucha debe reivindicarse hacia él.

Sin embargo, es preciso que se rompa con la visión desesperanzadora y burocratizada que impregna al mecanismo de evaluación y ver a los elementos de crítica como armas para la lucha que comienza con la crítica, el intercambio de experiencias, la capacidad para hacer preguntas acerca del mismo subsistema, el cuestionamiento del currículum en relación con su utilidad y sus implicaciones, la discusión sobre lo posible. En otras palabras, la PA puede usar su potencial para ser una esfera pública democrática para luchar contra su misma tendencia hacia la instrumentalidad.

Esta la lucha no significa la generación de conflictos violentos, sino la asunción del carácter simbólico de la realidad social, cuyos significados son impuestos tácitamente por medio del currículum, pero que pueden ser negociados (Bruner, 1990) considerando las experiencias intersubjetivas de los actores de la PA.

Si bien los elementos de crítica no son meramente educativos en un sentido tradicional, deben entenderse aspectos clave para una pedagogía crítica, una que conlleve a superar la limitada e ingenua concepción de la educación como una didáctica orientada a una formación neutral para personas en desarrollo aislado. Esta forma de ver lo educativo puede ser superada por una pedagogía que cuestione el sentido mismo de la educación y reconozca las intencionalidades sobre las que residen las acciones, así como de sus consecuencias, de todas las personas dentro del mundo en el que viven.

Finalmente, es preciso recordar que la problemática de la que partió este estudio fue la de la necesidad por atender la cobertura universal, como meta del SEN.

Sin embargo, los resultados permitieron orientar la reflexión hacia las implicaciones socioeducativas del funcionamiento de la PA, por lo que se concluye, además, que las metas institucionales representan un necesario punto de partida para comprender el papel en favor de la matriculación y eficiencia terminal en la EMS, pero es importante asumir que los intereses institucionales no deben tomarse como la prioridad para el aprovechamiento del subsistema, sino las condiciones y necesidades reales de las personas, cuya mejoría y atención deben estar en primer lugar en la agenda de la educación.

Alcances y limitaciones del estudio

Esta investigación representa un estudio pionero en dos sentidos: uno, en ser un abordaje amplio y relativamente profundo de la PA como un espacio concreto para la investigación educativa; y, dos, en cuanto al análisis crítico realizado, ya que es el primero estudio en el que PA y pedagogía crítica se vinculan. Sin embargo, es importante referir algunas limitaciones en la realización del estudio y representan algunas circunstancias que deben considerarse al atender a los hallazgos del estudio.

Una de las principales limitantes del estudio fue la falta de información oficial; mucha de la información con la que, en teoría, se tendría que contar para plantear un protocolo de investigación convencional, se obtuvo hasta en los momentos de la realización del estudio; esta información es la relativa a los tipos de centros de PA y las cifras de matrícula e ingreso aproximadas que pudieron haber servido para ubicar a la PA en el contexto del planteamiento inicial del proyecto.

Por tal motivo, uno de los rasgos que caracterizan a este estudio es el de poseer un esquema metodológico cercano a una investigación cualitativa más tradicional, la cual, una vez desarrollado, fue ajustada a las vicisitudes encontradas en el campo de estudio, tales como la dificultad para contactar con los centros candidatos para el estudio o de encontrar participantes, los cuales fueron menos de los estimados en los tres centros en todas sus categorías.

En relación con lo anterior, pero principalmente con el planteamiento del problema, el estudio pasó por diferentes momentos en los que se realizaron

modificaciones sustanciales. Ante la falta de conocimiento de la PA, se requirió un esquema básico sobre organizaciones educativas que permitiera tener una noción general de las categorías comunes en la investigación del funcionamiento de las organizaciones, pero, al tratarse de una modalidad desconocida científicamente, se vio la necesidad de ajustar y ampliar el marco teórico desde el que se partió, tomando algunos de los puntos de vista de la pedagogía crítica, los cuales resultaron pertinentes para la problemática abordada. A propósito, esta también pasó de centrarse en la cobertura de la EMS al señalamiento de las necesidades sociales por concebir a la PA como algo más que un centro que sirva para atender fines gubernamentales, como un espacio clave para emprender movimientos de transformación social.

Si bien las dificultades mencionadas podrían ser un aspecto más de las características del funcionamiento de los centros de PA, uno de los factores decisivos que afectaron al estudio fue la pandemia por el COVID-19, de la cual derivó el plan de contingencia que implicó la limitación, a distintos grados, de los espacios de la PA en 2020. Pese a ello, la recogida de datos resultó abundante en todo sentido. Si bien el proceso de segmentación cumplió con el objetivo del estudio, es preciso señalar el infortunio necesario de dejar fuera bastante información. Se considera que esta podría ser relevante en publicaciones futuras.

Ante los resultados, debe aclararse que no reflejan generalización alguna. Los hallazgos, de acuerdo con el marco teórico y metodológico, representan una imagen de lo posible (Bruner, 2002). Se considera que se puede hablar de un funcionamiento general de la PA, cuyo *locus* se percibe, principalmente, en el mecanismo de evaluación. Así mismo, parece preciso referir que existen funcionamientos locales, los cuales se ven influenciados por el funcionamiento general de la PA pero que muestran relativa autonomía e implicaciones prácticas particulares en el actuar y pensar de sus actores; estos representan las características que hacen de cada centro un caso distinto.

Recomendaciones

La PA, más que un programa de educación alternativa representa una potencial herramienta para ofrecer una educación problematizadora, comprensiva y orientada a la transformación, distinta a la que la corriente tradicional ha impuesto y a la que, con su actual funcionamiento general, está inclinada. Para lograr esto, con base en los hallazgos del estudio, se presentan algunas recomendaciones clasificadas en dos categorías: como resistencia al mecanismo de evaluación y como lucha contra el mecanismo de evaluación, las cuales, respectivamente, se podrían materializar en relación con el funcionamiento general y los funcionamientos locales.

La recomendación más viable para el mejoramiento del subsistema es el replanteamiento del mecanismo de evaluación y representa la categoría de lucha contra el mecanismo de evaluación y está enfocada en el funcionamiento general. Esto resulta una prioridad que debe ser discutida por las autoridades competentes ya que, desde el punto de vista de la mayoría de los participantes del estudio y desde el enfoque de la pedagogía crítica, se trata de un procedimiento inviable e injusto.

La posibilidad de esto no está directamente en las manos de asesores y alumnos de la PA, sino en las de las autoridades educativas, como los coordinadores. Se trata, pues, de un asunto relativo a la política educativa. Para que un cambio sea posible, primeramente las autoridades abrían de ampliar su panorama en relación con la inclusión de la PA como un subsistema que necesita una amplia atención que implicaría replantear el papel que juega la PA dentro del SEN.

El currículum, por su cuenta, puede ser reconsiderado también, no solo en cuanto a la pertinencia de sus contenidos, sino también en relación con sus formas de ser implementados y evaluados (Gimeno, 2015). Esto implicaría que el aprendizaje sea entendido como un acto de comprensión social, en el que se el mapa modular tenga relación con la vida cotidiana de los alumnos, pero bajo el entendido de que esta relación no la tiene que denotar el libro, sino los estudiantes de la mano de los asesores. Se invita que se consideren contenidos relacionados con el pensamiento crítico, las humanidades, aspectos laborales, derechos civiles y el entendimiento de

las instituciones gubernamentales; estas áreas académicas serían necesarias ante la tendencia opresiva y manipulativa de las instituciones sociales.

La cuestión del currículum conlleva a pensar en el rol de cada actor. El poder total de la educación en PA está concentrado en el mecanismo de evaluación, parece importante que el poder sea asignado también a los alumnos y a los asesores. En relación con los primeros, sería importante que ellos tuvieran algún grado de injerencia en la gestión de su aprendizaje, de modo que se supere su concepción pasiva por una activa y constructiva en el aprendizaje. Por el otro lado, es importante que al asesor se le considere una autoridad legítima, sin que ello implique autoritarismo.

El hecho de que los asesores preparen a los alumnos para un examen que ellos no conocen carece de sentido y hace que todos entren en un juego de azar en el que solo la suerte podría ayudar (ya que ante la falta de garantía de congruencia examen-libro, ni la memorización extrema sirve). Los asesores deben tener mayor reconocimiento como autoridad moral, pero también oficial, para que ello sirva debe tener injerencia en la evaluación.

Estas recomendaciones implican una reformulación de algunos de sus supuestos relacionados con la gestión del centro, especialmente en lo relativo al área de aplicación, la cual parece ser subdepartamento clave, y, por ende, implican modificaciones profundas en la estructura no solo de los centros, sino del subsistema mismo. Esto conlleva a la dificultad y el proceso lento que esto conllevaría, por lo que una de las principales recomendaciones es que todos los actores asuman una praxis pedagógica, entendida como acción reflexionada que, en el caso de PA, consistiría en que las intervenciones educativas se centren en la comprensión por parte de los alumnos de sus condiciones de ingreso, de sus motivaciones, de sus acciones y de sus aspiraciones, a la vez que lo mismo hacen en relación con el subsistema de PA en general.

Dentro de las recomendaciones como resistencia o las relativas a los funcionamientos locales, deben de aprovecharse los elementos de crítica previamente descritos: el relativo abandono del subsistema para operar de una manera adecuada a las situaciones de los alumnos, la convergencia de personas con diversidad etaria y

multiplicidad de experiencias y puntos de vista en orden de deconstruir la realidad de la que forman parte e imaginar posibles transformaciones y el poder hacer un metaanálisis de lo que es la misma PA, enfatizando en el papel de esta en la educación y, por ende, de los alumnos en la sociedad. Esto implicaría un énfasis en la experiencia cotidiana dentro del mismo centro dado que la esencia de este está en las acciones de quienes lo configuran y es en el espacio de su encuentro donde se pueden ubicar los cambios más inmediatos.

En extensión a lo anterior, se recomienda que los actores aborden los conflictos que se presenten en los espacios de trabajo, tanto aquellos que son explícitos, como aquellos que pasan desapercibidos; es importante asumir que, naturalmente, toda organización social implica un grado de contradicción. En este sentido, los conflictos han de ser vistos como puntos de partida para mejorar algunas condiciones de la organización.

Dentro de lo que es las intervenciones pedagógicas por medio de las asesorías, es importante que tanto asesores como alumnos sean conscientes de las necesidades que les han llevado al encuentro, de manera que no se maneje un discurso enfocado única o acentuadamente a un área de posterior desenvolvimiento. Esto implicaría que la intervención pedagógica sería más equitativa, propiciando que cada actor se concentre en aquello que sea su prioridad y que los esfuerzos en la PA se encausen hacia ello.

Todas las propuestas podrían ser factibles dado el carácter constructivista de cualquier organización. Esto dependerá de quienes se identifiquen con la causa de la transformación educativa y el grado de influencia que pudieran tener; cualquier tensión entre la innovación y la tradición implica lucha (Rivas, 2017), y cabe señalarse que, en este caso, la lucha es contra el mecanismo de evaluación y ante aquellos intereses que representa.

Finalmente, es importante considerar los aspectos relativos a lo estructural, como la necesidad de que cada centro cuente con instalaciones suficientes y estables, las cuales van desde las instalaciones, hasta el equipo de cómputo para uso didáctico. Es necesario que se busque una mayor equidad en la distribución de recursos para

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cada centro educativo de PA en razón de que sus recursos pueden facilitar u obstaculizar los procesos educativos.

Futuras líneas de investigación

Para que las recomendaciones planteadas estén más próximas a lo factible, es importante que la PA cuente con la investigación educativa como una aliada que contribuya a identificar y a señalar las características generales y particulares que la configuran como subsistema. Se considera que la línea de investigación en la que se pudieran desarrollar las siguientes propuestas es la de los estudios críticos, lo que implica como una postura y un punto de vista para problematizar los asuntos que se abordarían, así como la asunción de conceptos que contribuyan con ello (experiencia, currículum oculto, dominación, resistencia, problematización, capital cultural, etc.).

En primer lugar, se sugiere que los focos de atención iniciales apunten a las cuestiones que quedaron fuera de este estudio, tales como las problemáticas de la deserción, de la desigualdad, del seguimiento de egresados, etc., las cuales fueron insinuadas en varios momentos del estudio y representa una prioridad de indagación.

En segundo lugar, la PA representa un espacio para abordar experiencias educativas no solo de los alumnos, asesores y coordinadores, sino también de actores comúnmente desapercibidos como el personal administrativo, de limpieza o de vigilancia, los cuales, a fin de cuentas, sustentan en aspectos esenciales una organización educativa.

En tercer lugar, es importante que se rompa con la ingenuidad de concebir a la educación como un objeto de análisis exclusivo de la investigación educativa o que en esta solo caben teorías pedagógicas, y que, por el contrario, las líneas de investigación se configuren con elementos de sociología, psicología social, economía, historia y filosofía.

Si bien este estudio se enmarca en la concepción cualitativa, como cuarta propuesta se cree necesario que se hagan estudios cuantitativos críticos que refieran los distintos aspectos de la PA a su alcance en función de que sean analizados y discutidos críticamente; el aporte principal de esto último se podría imaginar, al

menos, en la distinción clara de las cifras relativas al subsistema comúnmente confundidas con otras modalidades como la educación a distancia o la educación para adultos.

Se considera que sería importante abordar los aportes de este estudio, de modo que se ahonde y se precise más aquello que se definió como habitus de la escolarización, los cursos inerciales, la crisis de identidad organizacional o el mecanismo de evaluación, así como sus implicaciones en las prácticas, pensamientos e identidades de sus actores. La importancia de esto radica en la necesidad de identificar las dificultades de imaginar una educación distinta a la hegemónica, de pensar en lo que es posible

La PA significa un universo de investigación, a pesar de que, ante su ausencia en reportes oficiales y los prejuicios atribuidos, la PA parezca un lugar estéril para la investigación, es realidad un lugar fértil para la etnografía, la investigación-acción, la autoetnografía, la etnometodología, el análisis del discurso, todas estas encausadas hacia la reflexión sobre la educación en general y sus implicaciones, siendo que algunos rasgos de la PA representen lo que sería un espejo negro del sistema educativo, dados los intereses y las maquiavélicas acciones para lograrlas, pero también lo que serían destellos de esperanza visibles en las constantes búsquedas de parte de todos los actores por transformar su realidad inconclusa (Bloch, 2004), intención que, a fin de cuentas, es el sentido de una educación que libere y no una que solo controle.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Morata.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*. Editorial Fundamentos.
- Althusser, L. (2014). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Quinto Sol.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Anderson, L. (2018). Una crítica de las calificaciones: políticas, prácticas y asuntos técnicos. En M. de Ibarrola (Ed.) *Temas clave de la evaluación de la educación básica*.
- Antúnez, S. (2000). *Claves para la organización de centros escolares: hacia una gestión participativa y autónoma*. Horsori.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Niño y Dávila Editores.
- Apple, M. (2002). *Educar "como dios manda"*. Paidós.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Akal.
- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Ayer, A. (1981). *El positivismo lógico*. Fondo de Cultura Económica.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Barrón, H. (2002). Elementos para un debate contemporáneo sobre la educación abierta. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 5(1), 43-63.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bauman, Z. (2018). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.

Beck, U. (2005). *La sociedad del riesgo*. Paidós.

Beltrán, L. y San Martín, A. (2000). *Diseñar la coherencia escolar*. Morata.

Berger, P. y Luckmann, T. (1997). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.

Bernstein, B. (2001). *Estructura del discurso pedagógico*. Morata.

Bloch, E. (2004). *El principio esperanza I*: Trotta.

Bloom, B. (1975). *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. El Ateneo.

Bloor, D. (1997). *Wittgenstein, rules and institutions*. Routledge.

Bórquez, R. (2012). *Pedagogía crítica*. Trillas.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Taurus.

Bourdieu, P. (2004). *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama.

Bourdieu, P. (2008). *Los herederos*. Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2016). *La distinción*. Penguin.

Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción*. Siglo XXI.

Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Siglo XXI.

Braz, A. (2009). Bourdieu y la educación. *Psicología cultural*.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado*. Alianza.

Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias*. Fondo de cultura económica.

Bruner, J. (2017). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.

Bustamante, Y. (2014). La Educación Media Superior en México. *Innovación Educativa*. 14(64), 11-22.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.

Cisneros-Cohernour, E. (2004). *Taller de grupos focales*. Universidad Autónoma de Yucatán.

Crehan, K. *El sentido común en Gramsci*. Morata.

CPLAP. (2019). Plan estatal de desarrollo. Aguascalientes. <http://www.aguascalientes.gob.mx/cplap/Docs/datos/DATOS.pdf>

Delgado, C. (2012). *La teoría fundamentada: decisión entre perspectivas*. AutoRoute UK.

Depolo, M., Guglielmi, D. y Vannini, I. (2018). La escuela como organización. En A. Ovejero. (Ed.) *Psicología social de la educación*. (pp. 61-93). UOC.

Díaz, A. (2021). *Didáctica y currículum*. Barcelona: Paidós.

Díaz, R. (2018). *Una aproximación a la identidad del asesor de preparatoria abierta*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

DOF. (2008). 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. Consultado el 11 de noviembre de 2019. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf>

DOF. (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3ro. y la fracción del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación. Consultado el 11 de noviembre de 2019. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012&print=true

Donoso-Díaz, S. (2018). La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar. *Educar en revista*, 34(64), 29-48.

Dorio, I.; Sabariego, M. y Massot, I. (2004). Características generales de la metodología cualitativa. En Bisquerra, R. (Ed.) *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 51-88). Madrid: Muralla S. A.

Durkheim, E. (2006). *Sociología y educación*. Colofón.

Durkheim, E. (2016). *Las reglas del método sociológico*. Ediciones Coyoacán.

Eusse, O. y Piña, B. (2005). El docente asesor o tutor en educación abierta y a distancia. *Virtual Educa*.

Estrada, M. (2007). *El funcionamiento del modelo educativo de la preparatoria abierta de la SEP: una evaluación desde la perspectiva de los estudiantes del centro "José Vasconcelos"*. (Tesis de pregrado). Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, México.

Fanon, F. (2021). *Los condenados de la tierra*. Fondo de cultura económica.

Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Foucault, M. (1980). *La microfísica del poder*. La Piqueta.

Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. Tusquets.

Foucault, M. (2012). *El poder, una bestia magnífica*. Siglo XXI.

Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. (2016). *La educación como práctica de la liberación*. Siglo XXI.

Freire, P. y Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo XXI.

Freixas, R. y Ramas, F. (2015). Hacia la construcción de buenas prácticas en la educación abierta y a distancia. En R. Freixas y F. Ramas. (Ed.) *Buenas prácticas de educación abierta y a distancia*. (pp. 1-18). Universidad Nacional Autónoma de México.

Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Ediciones Sígueme.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.

Giddens, A. (2018). *Sociología*. Alianza.

Gimeno, J. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gimeno, J. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. En J. Gimeno (Ed.) *Los contenidos, una reflexión necesaria*. (pp. 41-48). Morata.

Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.

Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI.

Giroux, H. (2000). *La inocencia robada*. Morata.

Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.

Giroux, H. (2005). *Los maestros como intelectuales transformadores*. Paidós.

Giroux, H. (2013) La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, 18(2), 13-26.

Giroux, H. (2021). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.

Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Neut-Aguayo, P. (2022). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. *Educación con sentido transformador en la universidad*, 1,25-34.

Goffman, E. (2008). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.

González, M. T. (2003a). Estructuras para el trabajo y la coordinación de los profesores en los centros. En M. T. González (Ed.) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*.

González, M. T. (2003b). Las organizaciones escolares: dimensiones y características. En M. T. González (Ed.) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*.

González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y procesos de codificación. (45), 1-10.

Gramsci, A. (2013). *Antología*. Siglo XXI.

Gramsci, A. (2019). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.

Guardián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.

Gutiérrez, L. A. (2009). El devenir de la Educación Media Superior. El caso del Estado de México. *Tiempo de Educar*, 10(19), 171-204.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I*. Taurus.

Han, B. C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.

Hernández, G. (2012). *Paradigmas en psicología de la educación*. Paidós.

Hodgson, G. M. (2011). ¿Qué son las instituciones? *CS*. 8, 17-53.

Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Sur.

Huerta-Charles, L. y McLaren, P. (2021). Educar nuestra esperanza en tiempos de oscuridad: cómo continuar trabajando hacia la justicia social en un mundo capitalista neoliberal. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 39-45.

Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología*. Siglo XXI.

Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*. 34, 16-28.

Illich, I. (2019). *Obras reunidas I. La sociedad desescolarizada*. Fondo de Cultura Económica.

INEGI. (2017). *Anuario estadístico y geográfico de Aguascalientes 2017*. https://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF_Docs/AGS_ANUARIO_PDF.pdf

INEGI. (2020). *Informe de resultados de la Consulta Pública del Censo de Población y Vivienda 2020*.

https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/censo_2020_informe_resultados_consulta_publica.pdf

INEE. (2016). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016.*
<https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

INEE. (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación Básica y Media Superior.*
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>

INEE. (2019a). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2019.*
<https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/241/P1I241.pdf>

INEE. (2019b). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación Básica y Media Superior.*
<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>

Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and critical pedagogy.* Springer.

Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Morata.

Leistyna, P. (2008). Sinsentidos neoliberales. En P. McLaren y J. Kincheloe (Eds.) *Pedagogía Crítica. Donde estamos, adonde vamos.* Graó.

Liotard, J. F. (2019). *La condición posmoderna.* Cátedra.

Lukács, G. (1985). *Historia y consciencia de clase.* Sarpe.

Marcuse, H. (2005). *El hombre unidimensional.* Ariel.

Marshall, J. D. (1990). Foucault y la investigación educativa. En S. Ball (Ed.) *Foucault y la educación.* Morata.

Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación.* Trotta.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & gestión*, 20(1), 165-193.

Martínez, R. (2014). *Pedagogía crítica y pedagogía tradicional*. Pensamiento Crítico.

Martínez-Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18.

Martínez-Rizo, F. (2012). El futuro de la educación media superior: los retos de la universalización. En M. A. Martínez (Ed.) *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. Fondo de Cultura Económica.

Marx, K. (2014). *El capital*. Fondo de cultura económica.

Marx, K. y Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Grijalbo.

McLaren, P. (1997a). *Las escuelas como performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI.

McLaren, P. (1997b). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la época posmoderna*. Paidós.

McLaren, P. (2003). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mejías, R. (2013). Preparando el camino para una educación abierta. *Revista Cubana de Informática Médica*, 5(1), 13-19.

Mendizábal, I. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Mendoza, D. C. (2016). *Reprobación y Deserción en el Bachillerato. Elementos para el análisis de la equidad y la eficacia escolar*. Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Mills, C. (2014). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 51(1), 1-22.

Mota, L., Recéndez, M. y Meza, C. (2014). Aspectos metodológicos en torno a la identidad femenina en estudiantes de preparatoria abierta. *Memoria académica*, 4.

Muñoz, A. (2018). *Efectos de un entrenamiento en un lenguaje técnico en preparatoria abierta*. (Tesis de Maestría). Universidad Autónoma de Aguascalientes, México.

Muñoz-Díaz, A. Ramón, C. y Peniche, R. (2022). Análisis crítico del discurso educativo de la Preparatoria Abierta. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 159-179.

Nava, N., Borjón, E., Torres, M. y Calvillo, N. (2019). Un uso de las fracciones en preparatoria abierta. La suma y la resta de expresiones algebraicas. *REDIEM*, 1(1), 87-89.

OCDE. (2005). *Educación para adultos. Más allá de la retórica*. Fondo de Cultura Económica.

Olimpia, M. (2018). Evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Facultad de Ciencia Médica*, 7-9.

Ormaña, O. y Navales, M. A. (2004). El papel de los asesores y de los materiales del bachillerato abierto de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo,

México, a partir de la evaluación de los alumnos. *Educación con Tecnologías. De lo Excepcional a lo Cotidiano*. 1-12.

Padilla, L., Guzmán, C., Lizasoain, L. y García-Medina, A. (2018). Eficacia escolar y aspiraciones educativas en el bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 23(78), 687-709.

Parsons, T. (1972). *La estructura de la acción social*. Guadarrama.

Passeron, J.C. (1983). La teoría de la reproducción social como una teoría del cambio: una evaluación crítica del concepto de contradicción interna. *Estudios sociológicos*, 1(3), 417-442.

Pedroza, L. H., Peniche, R. y Lizasoain, L. (2018). Criterios para la identificación y selección de escuelas eficaces de nivel medio superior. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 20(1), 15-25.

Peirce, C. (1903). ¿Qué hace sólido un razonamiento? *Utopía y praxis latinoamericana*, 13(40), 111-125.

Pérez, J. (2017). Los docentes de la educación media superior. Análisis de una década de investigaciones en México. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. 24(1), 1-9.

Petrova, G. (2015). *La contienda de la educación*. Universidad de Guanajuato.

Plaza, J. L. (2013). Preparatoria abierta en línea: la modernización de un servicio educativo fundamental. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 9(5), 18-25.

Ponce, A. (2005). *Educación y lucha de clases*. Akal.

Ponce, A. L. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista Publicando*, 5(15), 21-34.

Reales, L; Arce, J. y Heredia, F. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Laurus*. 14(26), 319-346.

Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Fundación Santillana.

Rodríguez, T. y Reynaga, S. (2015). La etnometodología de Garfinkel. En J. Ramírez y L. Vizcarra (Ed.) *Repensar a los teóricos de la sociedad II*. (pp. 167-192). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

Rodríguez, W. (2010). Psicología de la liberación y pedagogía crítica: un examen de sus aportes y retos. *Revista Pedagogía*, 43(1), 13-34.

Rosenthal, R. (1980). *Pygmalión en la escuela*. Marova.

Rousseau, J. J. (2015). *Emilio o la educación*. Gredos.

Salcedo, J., Salcedo, M., Salcedo, A. y Montoya, D. (2016). La pertinencia de la preparatoria abierta de la SEP (modalidad no escolarizada del nivel bachillerato) y su impacto en la no conclusión de este ciclo de formación. Caso Nayarit. *Educatecnociencia*, 12(13), 18-26.

Sartre, J. P. (2004). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa.

Schmelkes, S. (2018). (22 de abril de 2018). *La desigualdad es el principal problema educativo de México: Sylvia Schmelkes*. Las historias sobre el Sistema Educativo Mexicano. <https://historico.mejoredu.gob.mx/la-desigualdad-es-el-principal-problema-educativo-de-mexico-sylvia-schmelkes/>

Schutz, A. (1993). *Fenomenología del mundo social*. Paidós.

SEP. (2004). *Normas de registro y control para el subsistema de preparatoria abierta*. México: Subsecretaría de Educación Superior. Dirección d General de Bachillerato.

SEP. (2014). *Documento base para el servicio de preparatoria abierta*.
https://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf

SEP. (2016). Preparatoria abierta. Plan de estudios modular.
https://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/index.php

SEP. (2019). Programa sectorial de educación.
https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/3046.pdf

SEP. (2020). Modalidades de atención.
https://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Modalidades_de_Atencion_e_inicial

Sennett, R. (2018). *Corrosión del carácter*. Anagrama.

Silas, J. C. (2012). Percepción de los estudiantes de nivel medio superior sobre la educación superior. Dos ciudades y cinco instituciones. *Sinéctica*, 38.
http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=38&art=38_07

Simon, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid.

Simonson, M. (2006a). Concepciones sobre educación abierta y a distancia. En E. Barberá (Ed.) *Educación abierta y a distancia*. (13-48). UOC.

Simonson, M. (2006b). Teoría, investigación y educación a distancia. En E. Barberá (Ed.) *Educación abierta y a distancia*. (49-96). UOC.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research*. Sage.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Ediciones Morata.

Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía*. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO. (2002). *Aprendizaje Abierto y a Distancia. Consideraciones sobre Tendencias políticas y estrategias*. División de Educación Superior.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Ed.) *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Gedisa,

Villa, L. (2007). La Educación Media Superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de Educación Superior*, 34(141), 93-110.

Vivas, A. (2005). La normalización de la educación. ¿Nihilismo o triunfo de la razón instrumental? *Mañongo*, 25, 187-203.

Vygotski, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.

Waisbluth, M. (2018). *Educación para el Siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2001). *¿Qué es la burocracia?* Ediciones Coyoacán.

Weber, M. (2009). *La objetividad del conocimiento en la ciencia social y en la política social*. Madrid: Alianza Editorial.

Weber, M. (2016). *La ética protestante y el “espíritu” del capitalismo*. Alianza Editorial.

Weick, K. (2009). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *Gestión y estrategia*, 1(36) 93-110.

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Akal.

Wittgenstein, L. (2015). *Investigaciones filosóficas*. Gredos.

Zerpa, Y. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales. *Sapienza organizacional*, 3(16), 207-230.

Zorrilla, J. F. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.



ANEXOS



Anexo 1. Caracterización del funcionamiento de la Preparatoria Abierta desde la perspectiva de sus actores: el estudio de cuatro casos en Aguascalientes

Guion de entrevista semiestructurada dirigida a los coordinadores de la Preparatoria Abierta

Centro escolar: _____

Entrevistado: _____

Fecha: __/__/2021

Hora inicio: __: __

Hora término: __: __

Primeramente, agradezco mucho su valiosa participación. Mi nombre es Alfonso Muñoz Díaz. Soy estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente desarrollo mi proyecto de tesis, cuyo objetivo es describir el funcionamiento de la Preparatoria Abierta como Organización Educativa. Para lograr tal objetivo es necesario realizar una entrevista con usted como autoridad educativa, así como con alumnos, asesores y con el director general. Su participación ayudará a tener una mejor comprensión de la organización. Esta entrevista se enfoca en cinco aspectos relacionados con el funcionamiento de la Preparatoria Abierta en general.

Antes de comenzar, quisiera solicitar su autorización para su participación en el estudio.

La entrevista tendrá una duración aproximada de una hora. Su participación es voluntaria y si en algún momento decide no contestar una pregunta o tiene la necesidad de terminar la entrevista, está en libertad de hacerlo. Debido a la situación de la pandemia por el covid-19, estaremos haciendo uso de esta aplicación para la entrevista. Le solicito, atentamente, que encienda su cámara si esto no representa para usted algún inconveniente.

Le solicito su autorización para poder grabar la entrevista. Esto permitirá revisar que toda la información importante que usted provea sea tomada en cuenta. Cabe señalar que la información recabada en la entrevista será anónima y confidencial, y será

utilizada con fines académicos y, una vez que sea analizada, podrá ser consultada por usted para corroborar la información en caso de ser necesario.

También aprovecho el momento para informarle que, con el fin de rescatar algunos detalles de su participación, estaré tomando algunas notas ocasionalmente.

Antes de comenzar, sería importante saber si tiene alguna duda al respecto.

Para dar comienzo a la entrevista, quisiera preguntarle cuánto tiempo se ha desempeñado como autoridad de la PA

Dimensión estructural

La primera temática trata de la infraestructura de la PA; para comenzar, con base en su experiencia como coordinador

1. ¿Cómo describiría la infraestructura y los recursos de los que se dispone en las escuelas, considerando las necesidades educativas que atienden?
2. ¿Cómo se manejan los tiempos de trabajo para el personal y los estudiantes (calendarios y horarios)?
3. En cuanto al personal que labora en los centros de PA, ¿cuáles son los puestos que se desempeñan y cuáles son sus funciones?

Dimensión relacional

Ahora pasaremos a la segunda temática, la cual tiene que ver con el modo en cómo se relacionan las personas que conforman a la PA, primeramente,

4. ¿Cómo describiría el ambiente de trabajo en la PA y el trato entre los alumnos, asesores y coordinadores?
5. ¿Cómo describiría el trato entre usted con los asesores y con los alumnos?

Dimensión procesual

Es momento de pasar a la siguiente temática, en esta le haré algunas preguntas relacionadas con los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en la PA, para comenzar,

6. ¿Cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje? Esto es, ¿cómo se realiza el proceso educativo (planeación, enseñanza y evaluación) en la PA?, ¿existe algún manual donde se indique el proceso a seguir?
7. ¿De qué manera se coordinan los asesores para la realización de sus funciones de enseñanza?
8. ¿Cómo describiría los recursos didácticos (libros, computadoras, etc.) de los que disponen las escuelas y cuál es su opinión sobre la suficiencia de estos?
9. ¿Cómo se asegura la congruencia entre el contenido de las asesorías, de los materiales y de los exámenes?

Dimensión cultural

Es momento de pasar a una cuarta temática, ahora pasaremos a una temática diferente, las siguientes preguntas consisten en indagar acerca de las motivaciones que tienen las personas que conforman la PA para desempeñar sus roles; iniciando con esta temática:

10. Desde su punto de vista como coordinador de la PA, ¿cuáles considera que son los motivos de los alumnos y de los asesores por participar en la PA?
11. ¿Qué aportaciones brinda la PA, que otras modalidades no brindan?
12. ¿Qué representa para usted la PA como opción educativa?

Dimensión entorno

Agradezco mucho sus respuestas hasta el momento. Ahora pasaremos a la última de las temáticas que conforman esta entrevista. Esta última consiste en entender cómo es la relación que mantiene la PA con otras organizaciones de Aguascalientes. Para dar comienzo con esta temática le preguntaría

13. ¿Cómo describiría el papel que juega la PA en la sociedad en cuanto a las necesidades (sociales, económicas, culturales, políticas, etc.) que esta atiende?
14. ¿Cómo ayuda la PA a la educación en Aguascalientes en tanto alternativa para la EMS?

15. De acuerdo con su experiencia, ¿cómo cree que ve la sociedad a los alumnos egresados de la PA en cuanto a su nivel de formación y nivel de desempeño en el ámbito laboral?
16. ¿Cuáles posibilidades y dificultades identifica para los egresados de la PA, ya sea como oportunidades de formación o laborales y por qué?

Preguntas adicionales

Considerando su experiencia formando parte de la PA,

17. En el caso de poder hacerlo, ¿qué cambiaría de la PA?
18. ¿Le gustaría agregar algún comentario relacionado con el funcionamiento de la PA o en relación con la entrevista?

Cierre

Es momento de finalizar la entrevista. Agradezco mucho su participación y disposición para contestar las preguntas.

Anexo 2. Caracterización del funcionamiento de la Preparatoria Abierta desde la perspectiva de sus actores: el estudio de cuatro casos en Aguascalientes
Guía de grupo focal dirigida a asesores de la Preparatoria Abierta

Centro escolar: _____

Entrevistado: _____

Fecha: __/__/2021

Hora inicio: __: __

Hora término: __: __

Buenas tardes y bienvenidos, agradezco mucho el brindar su tiempo para participar en a esta sesión de grupo focal. Mi nombre es Alfonso Muñoz Díaz, soy estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente desarrollo mi proyecto de tesis, cuyo objetivo es describir el funcionamiento de la Preparatoria Abierta como Organización Educativa. Para lograr tal objetivo es necesario realizar una serie de entrevistas con alumnos, coordinadores, egresados, autoridades y, en este caso, con ustedes en calidad de asesores.

Su participación, con la de los demás, ayudará a tener una mejor comprensión de la organización. Esta sesión se dividirá en cinco temáticas, dentro de las cuales se tocarán varios temas relacionados con el funcionamiento de la Preparatoria Abierta en general.

Les comento que la sesión tendrá una duración aproximada de una hora y media. Les reitero que su participación es voluntaria y si en algún momento alguno de ustedes decidiera no contestar alguna pregunta o si tuviera la necesidad de terminar su participación, está en libertad de hacerlo. Quisiera solicitar su autorización de su participación en esta entrevista.

Debido a la situación de la pandemia por el covid-19, estaremos haciendo uso de esta aplicación para la sesión, por lo que les solicito, amablemente, su atención. Así también, quisiera solicitarles, con la finalidad de que podamos escuchar las intervenciones de los presentes, que mantengamos los micrófonos apagados mientras otro compañero toma la palabra, y que los enciendan cuando vayan a responder o

cuando quieran participar; así mismo, les solicito atentamente que enciendan sus cámaras, si esto no representa para ustedes algún inconveniente.

Les comento que, para poder registrar sus respuestas con mayor precisión, requeriré grabar la sesión por medio de esta aplicación, por lo que solicito su autorización para grabar. Esto servirá para una futura revisión de la información que provean, cabe señalar que esta será anónima y confidencial, y será utilizada con fines académicos.

También aprovecho el momento para informarles que, con el fin de rescatar algunos detalles de sus participaciones, mi compañera y yo estaremos tomando notas ocasionalmente. Aclaro que estas serán sobre los temas que comentemos.

Antes de comenzar, sería importante saber si tiene alguna duda al respecto.

Agradezco mucho sus presentaciones, es un gusto conocerlos y trabajar en esta ocasión con ustedes.

A continuación, iniciaré la entrevista grupal, por lo que, les solicito que todos participen contestando las preguntas. Quiero aclarar que las respuestas que puedan brindar no son ni correctas ni incorrectas, sino que hay distintos puntos de vista, por lo que les pido que se sientan en plena confianza de responder con libertad y con base en su propia experiencia. Todas sus respuestas son importantes para la investigación.

Antes de comenzar les explicaré las reglas que seguiremos para el desarrollo de la entrevista grupal. Yo formularé una serie de preguntas y les invitaré a que las contesten; es muy importante que todos participen y que sus respuestas sean lo más detalladas posible. Les pido que si las preguntas, por alguna razón, no son claras, me lo indiquen para reformularlas. Podrán pedir la palabra oprimiendo el ícono que aparece como una “manita” (especificar dónde se encuentra con base en la apariencia de la aplicación usada) o bien solicitando a través de un mensaje por el chat (especificar dónde se encuentra con base en la apariencia de la aplicación usada).

Si no hay alguna duda o comentario, en este momento daremos comienzo con la entrevista.

Para comenzar, les pido por favor que cada uno se presente diciendo su nombre, su edad y el tiempo que han formado parte de la PA.

Dimensión estructural

La primera temática trata de la estructura de la PA; para comenzar

- 1- ¿Cuál es su opinión sobre la organización del plantel en cuanto a la distribución de espacios y el establecimiento de horarios y fechas?
- 2- ¿Podrían decirme quiénes conforman la PA y qué roles o papeles desempeñan?

Dimensión relacional

Ahora pasaremos a la segunda temática, la cual se tiene que ver con el modo en cómo se relacionan las personas que conforman a la PA, primeramente,

- 1- ¿Cómo describirían el ambiente de trabajo que se vive en su escuela entre ustedes, los alumnos, el coordinador y el director?
- 2- ¿Cómo obtienen la información sobre los procesos que se tienen que seguir en la PA?

Dimensión procesual

Es momento de pasar a la siguiente temática, en esta les haré algunas preguntas relacionadas con los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en la PA, para comenzar,

- 3- ¿Podrían describir cómo se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- 4- ¿Cómo se realizan las evaluaciones de los alumnos?
- 5- ¿Cómo describirían la congruencia entre el contenido de las asesorías, el contenido de los materiales y el contenido de los exámenes?

Dimensión cultural

Es momento de pasar a una cuarta temática, ahora pasaremos a una temática diferente, las siguientes preguntas consisten en indagar acerca de las motivaciones que tienen las personas que conforman la PA para desempeñar sus roles; iniciando con esta temática:

- 6- ¿Cuáles son sus objetivos como asesores de la PA y cuáles consideran que son los de los alumnos, coordinadores y del director?

Dimensión entorno

Agradezco mucho sus respuestas hasta el momento. Ahora pasaremos a la última de las temáticas que conforman esta entrevista. Esta última consiste en entender cómo es la relación que mantiene la PA con otras organizaciones de Aguascalientes. Para dar comienzo con esta temática les pregunto

- 7- ¿En cuáles ámbitos consideran que se podrían desenvolver los estudiantes de la PA y por qué?
- 8- ¿Cómo creen que ve la sociedad a la PA y a los alumnos que egresan de esta en cuanto a su nivel de formación y nivel de desempeño en el ámbito laboral?

Preguntas adicionales

Considerando su experiencia formando parte de la PA,

- 9- De poder hacerlo, ¿qué cambiarían de la PA?
- 10- ¿Identificarían algún asunto que pudiera pertenecer a otra temática o que no se haya mencionado en esta entrevista pero que crean que sea necesaria de ser atendida?

Cierre

Es momento de finalizar la entrevista. Agradezco mucho su participación y disposición para contestar las preguntas ¿Tienen alguna duda, comentario o reflexión que haya surgido durante estos minutos? Muchas gracias por su valiosa participación.

Anexo 3. Caracterización del funcionamiento de la Preparatoria Abierta desde la perspectiva de sus actores: el estudio de cuatro casos en Aguascalientes
Guía de grupo focal dirigida a alumnos de la Preparatoria Abierta

Centro escolar: _____

Entrevistado: _____

Fecha: __/__/2021

Hora inicio: __: __

Hora término: __: __

Buenas tardes y bienvenidos, agradezco mucho el brindar su tiempo para participar en a esta sesión de grupo focal. Mi nombre es Alfonso Muñoz Díaz, soy estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente desarrollo mi proyecto de tesis, cuyo objetivo es describir el funcionamiento de la Preparatoria Abierta como Organización Educativa. Para lograr tal objetivo es necesario realizar una serie de entrevistas con asesores, coordinadores, egresados, autoridades y, en este caso, con ustedes en calidad de alumnos.

Su participación, con la de los demás, ayudará a tener una mejor comprensión de la organización. Esta sesión se dividirá en cinco temáticas, dentro de las cuales se tocarán varios temas relacionados con el funcionamiento de la Preparatoria Abierta en general.

Les comento que la sesión tendrá una duración aproximada de una hora y media. Les reitero que su participación es voluntaria y si en algún momento alguno de ustedes decidiera no contestar alguna pregunta o si tuviera la necesidad de terminar su participación, está en libertad de hacerlo. Quisiera solicitar su autorización de su participación en esta entrevista.

Debido a la situación de la pandemia por el covid-19, estaremos haciendo uso de esta aplicación para la sesión, por lo que les solicito, amablemente, su atención. Así también, quisiera solicitarles, con la finalidad de que podamos escuchar las intervenciones de los presentes, que mantengamos los micrófonos apagados mientras otro compañero toma la palabra, y que los enciendan cuando vayan a responder o

cuando quieran participar; así mismo, les solicito atentamente que enciendan sus cámaras, si esto no representa para ustedes algún inconveniente.

Les comento que, para poder registrar sus respuestas con mayor precisión, requeriré grabar la sesión por medio de esta aplicación, por lo que solicito su autorización para grabar. Esto servirá para una futura revisión de la información que provean, cabe señalar que esta será anónima y confidencial, y será utilizada con fines académicos.

También aprovecho el momento para informarles que, con el fin de rescatar algunos detalles de sus participaciones, mi compañera y yo estaremos tomando notas ocasionalmente. Aclaro que estas serán sobre los temas que comentemos.

Antes de comenzar, sería importante saber si tiene alguna duda al respecto.

Agradezco mucho sus presentaciones, es un gusto conocerlos y trabajar en esta ocasión con ustedes.

A continuación, iniciaré la entrevista grupal, por lo que, les solicito que todos participen contestando las preguntas. Quiero aclarar que las respuestas que puedan brindar no son ni correctas ni incorrectas, sino que hay distintos puntos de vista, por lo que les pido que se sientan en plena confianza de responder con libertad y con base en su propia experiencia. Todas sus respuestas son importantes para la investigación.

Antes de comenzar les explicaré las reglas que seguiremos para el desarrollo de la entrevista grupal. Yo formularé una serie de preguntas y les invitaré a que las contesten; es muy importante que todos participen y que sus respuestas sean lo más detalladas posible. Les pido que si las preguntas, por alguna razón, no son claras, me lo indiquen para reformularlas. Podrán pedir la palabra oprimiendo el ícono que aparece como una “manita” (especificar dónde se encuentra con base en la apariencia de la aplicación usada) o bien solicitando a través de un mensaje por el chat (especificar dónde se encuentra con base en la apariencia de la aplicación usada).

Si no hay alguna duda o comentario, en este momento daremos comienzo con la entrevista.

Para comenzar, les pido por favor que cada uno se presente diciendo su nombre, su edad y el tiempo que han formado parte de la PA.

Dimensión estructural

La primera temática trata de la estructura de la PA; para comenzar quisiera preguntar,

- 1- ¿Cuál es su opinión acerca de la organización del plantel en cuanto a la distribución de espacios y el establecimiento de horarios y fechas?
- 2- ¿Podrían decirme quiénes conforman la PA y qué roles o papeles desempeñan?

Dimensión relacional

Ahora pasaremos a la segunda temática, la cual tiene que ver con el modo en cómo se relacionan las personas que conforman a la PA, primeramente,

- 3- ¿Cómo describirían el ambiente de trabajo que se vive en su escuela entre ustedes, los asesores, el coordinador y el director?
- 4- ¿Cómo obtienen la información sobre los procesos que se tienen que seguir en la PA?

Dimensión procesual

Es momento de pasar a la siguiente temática, en esta les haré algunas preguntas relacionadas con los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en la PA, para comenzar,

- 5- ¿Podrían describir cómo se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje?
- 6- ¿Cómo se realizan sus evaluaciones?
- 7- ¿Cómo describirían la congruencia entre el contenido de las asesorías, el contenido de los materiales y el contenido de los exámenes?

Dimensión cultural

Es momento de pasar a una cuarta temática, ahora pasaremos a una temática diferente, las siguientes preguntas consisten en indagar acerca de las motivaciones que tienen las personas que conforman la PA para desempeñar sus roles; iniciando con esta temática:

- 8- ¿Cuáles son sus objetivos como alumnos de la PA y cuáles consideran que son los de los asesores, coordinadores y del director?

Dimensión entorno

Agradezco mucho sus respuestas hasta el momento. Ahora pasaremos a la última de las temáticas que conforman esta entrevista. Esta última consiste en entender cómo es la relación que mantiene la PA con otras organizaciones de Aguascalientes. Para dar comienzo con esta temática les pregunto

- 9- ¿En cuáles ámbitos consideran que se podrían desenvolver los estudiantes de la PA y por qué?
- 10- ¿Cómo creen que ve la sociedad a la PA y a los alumnos que egresan de esta en cuanto a su nivel de formación y nivel de desempeño en el ámbito laboral?

Preguntas adicionales

Considerando su experiencia formando parte de la PA,

- 11- De poder hacerlo, ¿qué cambiarían de la PA?
- 12- ¿Identificarían algún asunto que pudiera pertenecer a otra temática o que no se haya mencionado en esta entrevista pero que crean que sea necesaria de ser atendida?

Cierre

Es momento de finalizar la entrevista. Agradezco mucho su participación y disposición para contestar las preguntas ¿Tienen alguna duda, comentario o reflexión que haya surgido durante estos minutos? Muchas gracias por su valiosa participación.

Anexo 4. Caracterización del funcionamiento de la Preparatoria Abierta desde la perspectiva de sus actores: el estudio de cuatro casos en Aguascalientes
Guía de grupo focal dirigida a egresados de la Preparatoria Abierta

Centro escolar: _____

Entrevistado: _____

Fecha: __/__/2021

Hora inicio: __: __

Hora término: __: __

Buenas tardes y bienvenidos, agradezco mucho el brindar su tiempo para participar en a esta sesión de grupo focal. Mi nombre es Alfonso Muñoz Díaz, soy estudiante del Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Actualmente desarrollo mi proyecto de tesis, cuyo objetivo es describir el funcionamiento de la Preparatoria Abierta como Organización Educativa. Para lograr tal objetivo es necesario realizar una serie de entrevistas con alumnos, asesores, coordinadores, autoridades y, en este caso, con ustedes en calidad de egresados.

Su participación, con la de los demás, ayudará a tener una mejor comprensión de la organización. Esta sesión se dividirá en cinco temáticas, dentro de las cuales se tocarán varios temas relacionados con el funcionamiento de la Preparatoria Abierta en general.

Les comento que la sesión tendrá una duración aproximada de una hora y media. Les reitero que su participación es voluntaria y si en algún momento alguno de ustedes decidiera no contestar alguna pregunta o si tuviera la necesidad de terminar su participación, está en libertad de hacerlo. Quisiera solicitar su autorización de su participación en esta entrevista.

Debido a la situación de la pandemia por el covid-19, estaremos haciendo uso de esta aplicación para la sesión, por lo que les solicito, amablemente, su atención. Así también, quisiera solicitarles, con la finalidad de que podamos escuchar las intervenciones de los presentes, que mantengamos los micrófonos apagados mientras otro compañero toma la palabra, y que los enciendan cuando vayan a responder o

cuando quieran participar; así mismo, les solicito atentamente que enciendan sus cámaras, si esto no representa para ustedes algún inconveniente.

Les comento que, para poder registrar sus respuestas con mayor precisión, requeriré grabar la sesión por medio de esta aplicación, por lo que solicito su autorización para grabar. Esto servirá para una futura revisión de la información que provean, cabe señalar que esta será anónima y confidencial, y será utilizada con fines académicos.

También aprovecho el momento para informarles que, con el fin de rescatar algunos detalles de sus participaciones, mi compañera y yo estaremos tomando notas ocasionalmente. Aclaro que estas serán sobre los temas que comentemos.

Antes de comenzar, sería importante saber si tiene alguna duda al respecto.

Agradezco mucho sus presentaciones, es un gusto conocerlos y trabajar en esta ocasión con ustedes.

A continuación, iniciaré la entrevista grupal, por lo que, les solicito que todos participen contestando las preguntas. Quiero aclarar que las respuestas que puedan brindar no son ni correctas ni incorrectas, sino que hay distintos puntos de vista, por lo que les pido que se sientan en plena confianza de responder con libertad y con base en su propia experiencia. Todas sus respuestas son importantes para la investigación.

Antes de comenzar les explicaré las reglas que seguiremos para el desarrollo de la entrevista grupal. Yo formularé una serie de preguntas y les invitaré a que las contesten; es muy importante que todos participen y que sus respuestas sean lo más detalladas posible. Les pido que si las preguntas, por alguna razón, no son claras, me lo indiquen para reformularlas. Podrán pedir la palabra oprimiendo el ícono que aparece como una “manita” (especificar dónde se encuentra con base en la apariencia de la aplicación usada) o bien solicitando a través de un mensaje por el chat (especificar dónde se encuentra con base en la apariencia de la aplicación usada).

Si no hay alguna duda o comentario, en este momento daremos comienzo con la entrevista.

Para comenzar, les pido por favor que cada uno se presente diciendo su nombre, su edad y el tiempo que han formado parte de la PA.

Dimensión estructural

La primera temática trata de la infraestructura de la PA; para comenzar,

- 3- ¿Cuál es su opinión sobre la organización del plantel en cuanto a la distribución de espacios y el establecimiento de horarios y fechas?
- 4- ¿Podrían decirme quiénes conforman la PA y qué roles o papeles desempeñan?

Dimensión relacional

Ahora pasaremos a la segunda temática, la cual se tiene que ver con el modo en cómo se relacionan las personas que conforman a la PA, primeramente,

3. ¿Cómo describirían el ambiente de trabajo que se vive en su escuela alumnos, los asesores, el coordinador y el director?
4. ¿Cómo obtienen la información sobre los procesos que se tienen que seguir en la PA?

Dimensión procesual

Es momento de pasar a la siguiente temática, en esta les haré algunas preguntas relacionadas con los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje en la PA, para comenzar,

5. ¿Podrían describir cómo se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje?
6. ¿Cómo se realizan las evaluaciones de los alumnos?
7. ¿Cómo describirían la congruencia entre el contenido de las asesorías (en los casos en los que las hubo), el contenido de los materiales y el contenido de los exámenes?

Dimensión cultural

Es momento de pasar a una cuarta temática, ahora pasaremos a una temática diferente, las siguientes preguntas consisten en indagar acerca de las motivaciones

que tienen las personas que conforman la PA para desempeñar sus roles; iniciando con esta temática:

8. ¿Cuáles son fueron sus objetivos, como alumnos de la PA?
9. ¿Qué significa ahora, para ustedes, la PA como opción educativa?
10. ¿Elegiría la PA como opción educativa nuevamente?

Dimensión entorno

Agradezco mucho sus respuestas hasta el momento. Ahora pasaremos a la última de las temáticas que conforman esta entrevista. Esta última consiste en entender cómo es la relación que mantiene la PA con otras organizaciones de Aguascalientes. Para dar comienzo con esta temática les pregunto

11. ¿En cuáles ámbitos consideran que se podrían desenvolver los estudiantes de la PA y por qué?
12. ¿Cuáles son las dificultades con las que se han encontrado como alumnos egresados de la PA en ámbito social y laboral?
13. ¿Cómo creen que ve la sociedad a la PA y a los alumnos en cuanto a su nivel de formación y nivel de desempeño en el ámbito laboral?

Preguntas adicionales

Considerando su experiencia formando parte de la PA,

14. De poder hacerlo, ¿qué cambiarían de la PA?
15. ¿Identificarían algún asunto que pudiera pertenecer a otra temática o que no se haya mencionado en esta entrevista pero que crean que sea necesaria de ser atendida?

Cierre

Es momento de finalizar la entrevista. Agradezco mucho su participación y disposición para contestar las preguntas ¿Tienen alguna duda, comentario o reflexión que haya surgido durante estos minutos? Muchas gracias por su valiosa participación.