

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE CUAUTLA

**“PREPARATORIAS FEDERALES POR COOPERACIÓN,
ENTRE EL CAMPO EDUCATIVO, EL CAMPO POLÍTICO
Y LA CONTIENDA POR LA PERMANENCIA”**

TESIS

Que para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales

Presenta

Janet Reducindo Laredo

Directora: Dra. Miriam de la Cruz Reyes

Comité Tutorial:

Dra. Luz Marina Ibarra Uribe

Dra. Verónica Giles Chávez

Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá

Dra. Adelina Arredondo López

Dr. Jorge Ariel Ramírez Pérez

Dra. Aurea Rojas Mendoza

Dedicatoria

Dedico este trabajo, producto de cinco años de desvelos y esfuerzo, a mis hijas, Melanie Janet y Larisa Citlali, quienes son mi motor.

A mi compañero de vida, Javier Pérez López, por animarme a continuar en el mundo académico.

A mi padre, Pedro Reducindo Gallardo, quien sé que comparte este logro profundamente.

A mi madre, Teodora Laredo Paulín, que desde niña me enseñó a ver la educación como una prioridad.

A mis hermanos: Yadira, Zulma y Armando, a quienes amo, respeto y admiro.

Agradecimientos

A mi directora de tesis, la Dra. Miriam de la Cruz Reyes, por su acompañamiento en estos cinco años; por sus conocimientos, su invaluable apoyo y tiempo invertidos en este trabajo.

A los miembros del comité revisor:

Dra. Luz Marina Ibarra Uribe, por sus meticulosas revisiones al texto en cada una de las entregas, porque ello me enseñó a ser más atenta en la escritura.

Dra. Verónica Giles Chávez, por creer en mí y hacer lo posible para que este trabajo culminara en tiempo.

Dr. Juan Fidel Zorrilla Alcalá, por su interés en el tema y por poner a disposición su vasta experiencia en el estudio de la EMS.

Dra. Adelina Arredondo López, por sus observaciones y sugerencias.

Dr. Jorge Ariel Ramírez Pérez, por sus enseñanzas y arsenal teórico que le dieron forma a este trabajo.

Dra. Aurea Rojas Mendoza, por sus revisiones y puntuales observaciones.

A todos los colaboradores del trabajo de campo: las y los encuestados porque con sus respuestas permitieron dimensionar las condiciones de trabajo de la porción docente que labora en Preparatorias Federales por Cooperación en Morelos; a las y los entrevistados, por brindarme de su tiempo para compartir su experiencia hecha palabra.

Al maestro Fernando Mendoza Vergara y a la maestra Pilar Gutiérrez, por su amistad y ejemplo de liderazgo.

Al Dr. Luis Enrique García Pascacio por su compañía y aliento para concluir este proceso.

A todos y a cada uno de los que descuidé por consagrarme al posgrado al que este trabajo corona.

También gracias a CONACyT por el soporte económico prestado durante el doctorado.

Y, ante todo, permítanme agradecer a Dios porque sin él, nada sería posible.

Resumen

La Educación Media Superior (EMS) en México constituye un tipo educativo diverso, cruzado por problemas, paradojas, oposiciones y disyuntivas dadas en el ámbito de la agenda nacional pública y educativa (Zorrilla, 2015); además, por la gran cantidad de subsistemas que lo conforman, distintos en tamaño y financiamiento, surgen desigualdades.

El objetivo de este trabajo es reconstruir la incidencia del campo político y del social (Bourdieu, 1997) en las condiciones en que el subsistema de las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO) opera dentro del campo educativo (Bourdieu, 1999) y analizar el papel de los docentes ante dichas condiciones.

Para efectos de este trabajo, se realizaron búsquedas físicas y electrónicas en distintas fuentes: investigaciones, documentos oficiales y datos contextuales. El primer hallazgo fue la escasez de información acerca del subsistema en cuestión, lo que nos llevó a ampliar el foco de investigación y a diseñar y aplicar una encuesta a docentes de PREFECO en Morelos para tener un panorama respecto a su situación sociodemográfica y laboral. Las respuestas se procesaron con estadística descriptiva y con apoyo del software SPSS.

Este estudio de corte sociológico, a la vez que describe generalidades a fin de mostrar el escenario problemático de la EMS y de PREFECO en el estado de Morelos, profundiza en dos casos particulares de planteles de dicho subsistema y sus actores, desde los que se abordan distintas fases temporales marcadas a partir del financiamiento de estas escuelas y la relación con los gobiernos y sus políticas

que muestran rasgos tanto de la globalización (Gutiérrez, 2019; Bauman, 2002) como del neoliberalismo (Cadena, 2005).

El dato cualitativo lo aportaron 18 actores de los dos planteles mediante entrevistas semiestructuradas desde sus papeles diferenciados de directivos, docentes y alumnos con sendas experiencias que narran desde el presente o rememoran su participación en tiempos pasados, lo que permitió comparar entre lo anterior y lo posterior en apego al método de la historiografía de Aróstegui (1995). La obtención de la situación real justifica el enfoque cualitativo, en que el sujeto toma gran relevancia puesto que, con la narración de sus vivencias permite la reconstrucción de acciones (Vasilachis, 2006), que no sucedieron en un solo campo de acción sino en varios simultáneos: el educativo, el político y el social. Los datos se analizaron siguiendo el método interpretativo de Mejía (2011), en que se entrelazan teoría, datos y subjetividades de los sujetos, incluidos los participantes y los investigadores a fin de construir relaciones categóricas, redes semánticas y preguntas analíticas.

Entre los principales hallazgos se encuentra el vínculo entre la situación de desigualdad en que han operado los planteles de PREFECO desde sus orígenes y las decisiones del campo político, mismas que han agudizado las condiciones de precariedad con su exclusión de entre los subsistemas públicos. Ante el inevitable ocaso de otros planteles de PREFECO, los actores de las escuelas estudiadas han emprendido acciones en contienda (Brachet-Márquez, 2012) a fin de que el subsistema permanezca.

Abstract

Higher Secondary Education (EMS) in Mexico constitutes a diverse type of education, crossed by problems, paradoxes, oppositions and dilemmas given in the scope of the national public and educational agenda (Zorrilla, 2015); furthermore, due to the large number of subsystems that make it up, different in size and financing, inequalities arise.

The objective of this research work is to reconstruct the incidence of the political and social fields (Bourdieu, 1997) in the conditions in which the subsystem of the Federal High Schools for Cooperation (PREFECO) operates within the educational field (Bourdieu, 1999) and analyze the role of teachers in these conditions.

For the purposes of this research work, physical and electronic searches were carried out in different sources: research, official documents and contextual data. The first finding was the scarcity of information about the subsystem in question, which led us to expanding the research focus and to design and apply a survey to PREFECO teachers in Morelos to have an overview of their sociodemographic and employment situation. The responses were processed with descriptive statistics and with the support of SPSS software.

This sociological study, while describing generalities in order to show the problematic scenario of the EMS and PREFECO in the state of Morelos, it delves into two particular cases of schools of said subsystem and its actors, from which they are addressed different temporal phases marked from the financing of these schools and the relationship with governments and their policies and its policies that show

features of both globalization (Gutiérrez, 2019; Bauman, 2002) and neoliberalism (Cadena, 2005).

The qualitative data was provided by 18 actors from the two schools through semi-structured interviews from their differentiated roles as managers, teachers and students with experiences that they narrate from the present or recall their participation in past times, which allowed comparison between the previous and the later in accordance with the historiography method of Aróstegui (1995).

Obtaining the real situation justifies the qualitative approach, in which the subject takes on great relevance since, with the narration of his experiences, it allows the reconstruction of actions (Vasilachis, 2006), which did not happen in a single field of action but in several simultaneous ones: the educational, the political and the social. The data were analyzed following the interpretive method of Mejía (2011), in which theory, data and subjectivities of the subjects, including the participants and the researchers, are intertwined in order to build categorical relationships, semantic networks and analytical questions.

Among the main findings is the link between the situation of inequality in which the PREFECO schools have operated since their origins and the decisions of the political field, which have worsened the conditions of precariousness with their exclusion from public subsystems. Faced with the inevitable decline of other PREFECO schools, the actors of the schools studied have undertaken actions in conflict (Brachet-Márquez, 2012) so that the subsystem remains.

Contenido

.....	1
Introducción	11
Objetivo y justificación	11
Preguntas de investigación y método	14
Estructura del trabajo	15
Capítulo I. La EMS en México: el caso de las PREFECO	19
Presentación	19
Estructura de la EMS en México	19
<i>La evaluación docente</i>	29
Identidad docente	30
El subsistema de las Preparatorias Federales por Cooperación.	31
Conclusiones del capítulo	43
Capítulo II. Andamiaje teórico	45
Presentación	45
Contexto político económico y educación	46
Perspectivas de la calidad educativa	49
El campo político, su incidencia en el campo educativo	56
El entramado de fuerzas entre los campos	60
Contienda entre dominantes y dominados, necesaria en el orden social	62
Desigualdad	63
Conclusiones del capítulo	66
Capítulo III. Diseño metodológico	68
Enfoque epistémico: analítico- reconstructivo	68
Problemática	70
Supuesto	71
Preguntas de investigación	72
Objetivos	73
Enfoque cualitativo	74
Fases de la investigación	75
• Revisión de literatura	76
• Contextualización de la Educación Media Superior	76
• Levantamiento de dato cualitativo	77

El escenario de investigación.....	80
El subsistema PREFECO en Morelos. Afectado por políticas.....	80
Selección de escuelas e informantes.....	84
Los instrumentos	85
El cuestionario para encuesta	85
El cuestionario para entrevista.....	86
Consideraciones éticas.....	87
Método de análisis	90
Capítulo IV. La inmersión de dos planteles morelenses de PREFECO en la dimensión política	91
Presentación	91
Los inicios. Los fundadores y sus capitales	93
Lo educativo al amparo de lo político	97
PREFECO, fuera de la gracia del campo político.....	100
Los subsistemas. El trasfondo político	106
Cierre de planteles de PREFECO y negación de cambio de adscripción	108
<i>Las jugadas de PREFECO en el campo político</i>	111
Conclusiones del capítulo	115
Capítulo V. Estrategias de contienda de los actores de PREFECO en el espacio social	117
Presentación	117
La posición de desigualdad de las PREFECO ante las instituciones de EMS	119
Diferencia entre capitales de los planteles de PREFECO	120
Neoliberalismo en la sociedad. La educación como inversión.....	125
Necesidad de ingresos a través de la matrícula	129
Flexibilización del ingreso a los planteles	130
PREFECO colaborador en la segregación	132
El cambio de régimen. Ingreso al mundo neoliberal.....	135
Apuesta por la calidad educativa.....	140
Redes sociales como estrategia de ingresos y permanencia.....	143
Conclusiones del capítulo	145
Conclusiones generales	148
Qué y cómo se investigó	148
Hallazgos y aportaciones teóricas.....	151
<i>Lo que mostró la revisión de las investigaciones</i>	151

Aporte teórico	153
Aportación metodológica	156
Problemas enfrentados, límites y aportes de la investigación	161
Vetas por explorar	162
Referencias	164
Siglas y acrónimos	183
Anexo 1	185
<i>Tabla: clasificación de subsistemas de EMS por sostenimiento, control administrativo e institución que las rige.</i>	185
Anexo 2.	188
<i>Cuestionario de encuesta para docentes de PREFECO, Morelos. Marzo 2020.</i>	188
Anexo 3	195
<i>Guía de entrevista en profundidad para docentes de PREFECO</i>	195
Anexo 4	197
<i>Consentimiento informado</i>	197

Introducción

Objetivo y justificación

El presente trabajo tiene por objetivo reconstruir las acciones realizadas en los campos político y social por parte de los actores de dos planteles adscritos al subsistema de Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO¹) del estado de Morelos. Dichas acciones se emprenden a fin de que el subsistema permanezca, dado que las condiciones precarias en las que operan les orillan lentamente a cancelar sus servicios.

Dicho interés nace de la experiencia de casi dos décadas de laborar como docente en el subsistema PREFECO, periodo en el que se pudo observar que, progresivamente, se dificultaba el desarrollo de las actividades académicas dadas las condiciones económicas y materiales precarias en las que se laboraba; las malas condiciones de las instalaciones, carencia de equipo y de recursos para realizar actividades académicas extracurriculares, bajos salarios, ausencia de contrato y de prestaciones. Al mismo tiempo, se percibía un incremento de las exigencias institucionales tanto en la infraestructura como en la actualización del personal, sin considerar las condiciones particulares en las que operaba el subsistema, que eran complicadas dado el monto que recibía por parte de los gobiernos, muy por debajo de los otorgados a los otros subsistemas; la situación se recrudeció cuando el apoyo para PREFECO desapareció.

¹ En México, las PREFECO ofrecen servicios educativos previos a los estudios de licenciatura, es decir, pertenecen a instituciones de educación media superior. Una descripción más amplia al respecto se encuentra en el capítulo I de este trabajo.

Comprender las condiciones precarias del subsistema y su desigualdad frente a otros subsistemas, requirió de un proceso de indagación que abordara las diferentes perspectivas sociales, políticas, culturales. En primer lugar, fue necesario conocer el contexto en que se inscribe el subsistema, la Educación Media Superior (EMS), las modalidades y modelos que ofrece, las diferentes formas de financiamiento que clasifican a los diversos de subsistemas. Pero la EMS no se encuentra estática, de manera que se hizo indispensable revisar las políticas educativas, específicamente las reformas dirigidas al tipo educativo, que modificaron su esencia desde la primera década de este siglo y que dan cuenta de que, las formas de operacionalización de los planteles son efecto de las prescripciones que se ordenan desde otro ámbito, el político.

A la par, se realizó una búsqueda de investigaciones que pusieran su foco de atención sobre PREFECO. Nos pudimos percatar que la producción científica referente a este subsistema es escasa, solo se logró localizar cinco investigaciones, las cuales comparten una visión crítica acerca de la EMS en general y de las políticas que la enmarcan. Por ejemplo, Silva (2010 y 2015) y Lino (2020) rechazan la perspectiva de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) aplicada en 2008, sobre todo su enfoque por competencias. Pues estos autores consideran ese enfoque como un mecanismo para formar a los estudiantes como mano de obra adaptable y flexible orientada a las empresas, y a los profesores en ejecutores de tal enfoque (Silva, 2015). El trabajo de González (2015) se enfocó en analizar los procesos de formación que se desarrollan en planteles de PREFECO, e identificó que los docentes favorecen relaciones más horizontales alejándose de la exigencia de prácticas rígidas y disciplinares hacia los estudiantes. Mientras que

Lino (2020), da cuenta de la implementación de estrategias pedagógicas diferentes para la enseñanza de la historia. Por último, Escalón y Gaudiano (2017) develan que en PREFECO se llevan a cabo procesos de formación para desarrollar un pensamiento crítico que coadyuve a la identificación y resistencia de iniciativas o políticas que favorecen al capital trasnacional que resultan predatorias para el medio ambiente y el territorio.

En suma, en las investigaciones se destacan las prácticas académicas que se contraponen a lo establecido oficialmente, pero, si bien describen situaciones particulares que dan cuenta de la vulnerabilidad en la que se encuentran las escuelas de PREFECO, no explican los factores que propician esas condiciones, y las acciones de contraposición de los profesores se dan solamente en el aula. Por lo que se puede rescatar la urgencia de continuar en la indagación de PREFECO desde miradas sociológicas.

En el rastreo en las instancias oficiales con el objetivo de describir el subsistema PREFECO, se encontraron escasos datos del subsistema en el nivel nacional y ninguno en el nivel estatal. Ello, por un lado, ratificó que se trata de un subsistema soslayado por las autoridades. Por otro lado, hizo evidente que, la descripción de PREFECO en Morelos solo sería posible si los datos eran recabados por nosotros mismos. De manera que se diseñó un instrumento de encuesta para los docentes de los planteles morelenses de PREFECO.

La problematización se inició en apego a Zemelman (1987) quien propone la reconstrucción del razonamiento, que parte de un ordenamiento previo nutrido con un cuerpo de conceptos seleccionados que organicen la delimitación cada vez más inclusiva de las articulaciones del problema de interés. Los principales autores de

los que nos servimos para determinar los conceptos ordenadores de la realidad a investigar pertenecen a las ciencias sociales y concretamente a la sociología y antropología. Entre otros, Bourdieu (1997, 1998, 1999), Elias (1982), Brachet-Márquez (2012), Reygadas (2004), Puiggrós (1996).

El trabajo parte del supuesto de que la permanencia de las escuelas está determinada por factores económicos y políticos. El factor económico impone control en nuestra sociedad derivada del sistema capitalista, lo que se refleja en el sistema educativo cuando se superpone la competencia y la ganancia al servicio educativo prestado a los grupos en condiciones de vulnerabilidad. Pero lo anterior se subordina al factor político que toca directamente a la educación mediante las políticas que apoyan o desprotegen a los sectores dentro del sistema educativo en general y de la EMS en particular. Con ello quedan determinadas las condiciones desiguales en que operan los subsistemas, manifestándose en la situación laboral de los actores y, en última instancia, en la certidumbre o no de la permanencia de los planteles y de los subsistemas.

La descripción de las condiciones precarias en que opera el subsistema en general y los actores en particular, aunado a la incidencia de las reformas y de la porción de la sociedad que favorece o no con su preferencia la permanencia de cada plantel, así como la observación de que, con sus acciones, los integrantes de los planteles colaboran para que el subsistema continúe en funcionamiento, dejaron al descubierto la siguiente pregunta de investigación.

Preguntas de investigación y método

El trabajo tuvo como norte dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál ha sido la incidencia del campo político y del social en las condiciones en que el subsistema

PREFECO opera dentro del campo educativo y qué acciones realizan los actores en respuesta para el logro de la permanencia? Con el fin de facilitar su cumplimiento, ésta se descompuso en las siguientes cuestiones: ¿De qué manera la política educativa implementada en el nivel medio superior ha condicionado la operatividad de las escuelas de PREFECO? ¿Cuáles son las características particulares del subsistema y las condiciones laborales de los docentes de las PREFECO en Morelos? ¿Qué características tienen las acciones políticas, sociales-comunitarias y educativas que los actores educativos de las PREFECO en Morelos han desarrollado para el logro de la permanencia?

En resumen, la descripción de la experiencia propia, aunado a la escasez de datos y de trabajos que aborden PREFECO y el vacío en la explicación de las condiciones y las acciones de sus actores, justifican la necesidad de realizar la investigación sobre el subsistema PREFECO. La investigación tiene pertinencia social debido a que atiende un problema relativo a la educación en planteles concretos de un subsistema escasamente estudiado.

Estructura del trabajo

El trabajo consta de cinco capítulos. En el primero se expone la estructura de la EMS en que se percibe desigualdad entre los diversos subsistemas, como parte del contexto de la EMS se exponen las reformas de 2008, 2012 y 2013 cuyas exigencias repercutieron en todos los aspectos relacionados con el desempeño docente y que se refleja en la producción científica en temas como la profesionalización, el uso de las Tecnologías de la información y de la Comunicación TIC, la evaluación, la salud y la identidad docente. También se describe y problematiza la situación del

subsistema Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO), del cual existe escasa producción científica.

El segundo capítulo, corresponde al despliegue de la perspectiva teórica que permitió delimitar la problemática. Se retoman conceptos como la globalización y el neoliberalismo que delinean el tipo de educación legitimada bajo el discurso de calidad. Entre los autores destaca Bourdieu (1998), que permite visualizar el campo educativo en interrelación con el campo político, los cuales compiten con diferentes volúmenes de capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos. Elias (1982) clarifica el panorama al dejar al descubierto que el equilibrio de poder se inclina a favor del campo político y sus jugadas llevan una posición dominante. Brachet-Márquez (2012), da pie a la detección de agravios que, en conjunción con la facultad de acción (agencia) de los actores, dan paso a la generación de contiendas contra el campo político: el Estado. Reygadas (2004), aporta que la desigual capacidad de apropiación de organización no se trata solo de una competencia económica, sino que intervienen variables políticas y culturales.

El tercer capítulo expone el diseño metodológico seguido en este trabajo de investigación que se apega al enfoque analítico-reconstrutivo (Yurén, Espinosa y De la Cruz, 2007), consistente en desintegrar los constructos teóricos mediante operaciones analíticas para luego interrelacionarlos en una nueva síntesis desde una posición crítica de la realidad existente (Yurén, 2005). Se adoptó el método de la historiografía de Aróstegui (1995), necesario por la división del fenómeno de estudio en etapas para observar la desigualdad.

Los datos empíricos se construyeron en dos fases. La primera fue exploratoria y consistió en una encuesta en línea que respondieron voluntariamente

90 docentes de PREFECO del estado de Morelos y fue analizada con estadística descriptiva; y tres entrevistas a docentes del plantel del noroeste. En la fase cualitativa se realizaron entrevistas a profundidad a dieciocho actores diversos - directivos, administrativos, docentes, exdocentes, alumnos y exalumnos- de los dos planteles morelenses de PREFECO. En todo momento se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas (Galeano, 2021) para explicitar la intencionalidad a los colaboradores, fijar límites, adoptar criterios, reflexionar sobre las situaciones y dilemas que la realización ética plantea en cada momento.

En la organización de los datos nos apegamos al método de análisis de datos cualitativos de Mejía (2011), que pasa del análisis descriptivo a la interpretación a fin de establecer proposiciones empíricas, explicativas y teóricas.

Los dos últimos capítulos ofrecen el análisis en que se enlazan los conceptos recuperados de las teorías a la evidencia empírica. El capítulo cinco muestra la historia de PREFECO como subsistema del campo educativo en su vínculo con el campo político, desde sus orígenes cuando los actores solicitaron la anuencia del campo político para legitimar la apertura de los planteles y pertenecer al campo educativo. Durante la etapa como subsistema público, los planteles fueron beneficiarios de apoyos y presupuesto del campo político, aunque en desigualdad con otros subsistemas. Finalmente, PREFECO es omitido de los subsistemas públicos, esta etapa se caracteriza por la situación de contienda que los actores de los planteles emprenden con el campo político por la permanencia en el campo educativo.

En el último capítulo, la mirada se posa sobre las acciones emprendidas por los actores de los planteles de PREFECO en las distintas etapas. En la del origen,

el despliegue de los capitales políticos de los dirigentes para lograr la autorización de los planteles; en la etapa como subsistema público, el uso de los capitales sociales de los actores para captar recursos y, en la tercera, para cumplimentar las exigencias de las políticas, tales como la profesionalización docente cuando ya no se contaba con presupuesto ni con su inclusión a las capacitaciones brindadas por las instancias de EMS. También se visualizan las acciones realizadas a fin de contar con la preferencia de la sociedad y, por ende, con una matrícula, sin embargo, la flexibilización del ingreso resultó en estigma de un plantel. Pese a ello, el estatus de los planteles ha sido dinámico a lo largo de la trayectoria.

La tesis cierra con una serie de conclusiones generales que pretenden sintetizar lo realizado en el proceso de la investigación, a la vez que señalar posibles líneas que se abren para continuar la interminable búsqueda.

Capítulo I. La EMS en México: el caso de las PREFECO

Presentación

En este capítulo se contextualiza la educación media superior (EMS) con la finalidad de mostrar su estructura y formas de operacionalización, lo que revela que existen diferencias al interior de este tipo educativo que colocan en condiciones de vulnerabilidad a subsistemas como el de las PREFECO.

Estructura de la EMS en México

El sistema educativo mexicano se organiza en tres tipos: 1) *básico*, que abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria; 2) *medio superior*, comprende tres modelos educativos que son bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico y 3) *superior* que incluye licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. La EMS corresponde cursarla, por lo general, a jóvenes de entre 15 y 17 años y es obligatoria en nuestro país desde 2012, cuando se modificó el artículo tercero constitucional (Secretaría de gobernación [SEGOB], 9/12/2012).

Este tipo educativo se ofrece en modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta. La modalidad escolarizada se apega a un currículum predeterminado bajo la dirección de profesores, dentro de una escuela, sujeto a un calendario escolar y con horarios rígidos (SEP, 2018). La no escolarizada se imparte mediante asesorías y/o con el apoyo de medios de telecomunicación u otras tecnologías, sin la necesidad de acudir de manera regular a algún recinto educativo. En tanto que la modalidad mixta permite cursar las asignaturas o módulos del plan de estudios sea de manera presencial o no.

La EMS cuenta con tres modelos educativos (INEE, 2017):

- 1) El *bachillerato general*, tiene carácter propedéutico, es decir, prepara a los estudiantes en diferentes disciplinas y ciencias para su futura integración a la educación superior.
- 2) El *bachillerato tecnológico*, es de carácter bivalente: posee un componente propedéutico para el posible ingreso de los estudiantes a la educación superior, pero otro de formación profesional que los capacita en actividades productivas agropecuarias, pesqueras, forestales, industriales, marítimas o de servicios (INEE, 2015a) de las que egresan como técnicos.
- 3) El *profesional técnico con carácter terminal*. También es bivalente. A la vez que forma a los estudiantes en actividades industriales y de servicio para egresar como profesional técnico bachiller, les da la posibilidad de continuar en la educación superior, preferentemente en esas áreas².

Sin embargo, la Ley General de Educación (SEGOB, 2019, tít. 3º., cap. III, art. 45), reconoce ocho servicios educativos en los que incluye los tres modelos educativos antes señalados, quedando de la siguiente manera:

- I. Bachillerato General;
- II. Bachillerato Tecnológico;
- III. Bachillerato Intercultural;
- IV. Bachillerato Artístico;
- V. Profesional técnico bachiller;
- VI. Telebachillerato comunitario;

² Existe gran similitud en la descripción que otorgan los documentos oficiales para el modelo educativo de Profesional técnico con carácter terminal y el del Bachillerato tecnológico, pero ninguno aporta más detalles para aclarar la diferencia.

- VII. Educación media superior a distancia; y
- VIII. Tecnólogo

Tanto los modelos como los servicios educativos se clasifican en subsistemas, de acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019), son más de cuarenta (véase anexo 1). Los subsistemas se caracterizan por contar con objetivos propios, una misión y visión particular de la educación, marcos normativos, curriculares, administrativos y de financiamiento diferenciados (INEE, 2009).

El financiamiento puede ser público (federal, estatal o autónomo) o privado (particular o subsidiado) (INEE, 2019). En el caso del financiamiento *federal*, el recurso es asignado por el Ejecutivo Federal; mientras que, para el *estatal*, corresponde la asignación al gobierno de cada entidad federativa (LGE, 2019). El sostenimiento es *autónomo* cuando las instituciones reciben subsidio de los gobiernos federal y estatal, pero tienen capacidad para administrar sus recursos por sí mismas, como las escuelas pertenecientes a las universidades públicas (INEE, 2015a). Por su parte, los planteles de sostenimiento *privado particulares*, es decir, los colegios privados, generan y administran sus propios recursos; en el caso de los *privados subsidiados*, generan y administran sus propios recursos, pero, además pueden gestionar subsidios ante sectores públicos, empresariales, gubernamentales o asociaciones civiles (INEE, 2019).

El financiamiento que reciben las instituciones educativas públicas federales y estatales es administrado y controlado por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicha secretaría es un órgano de la Federación que se encarga de otorgar la validez oficial a los estudios de EMS, además de administrar el financiamiento

que, anualmente, la Cámara de Diputados le asigna mediante la Ley de Presupuesto. Sin embargo, pese a los ordenamientos legales, manuales y políticas para la asignación y distribución del presupuesto la SEP tiene “un gran margen para la discrecionalidad en el manejo de los fondos” (Zorrilla, 2015, p. 194). Entre los subsistemas que reciben financiamiento de alguno de los niveles de gobierno, las proporciones suelen ser diferenciadas sin que exista claridad al respecto.

En la contextualización de la EMS queda manifiesta la diversidad de subsistemas que agrupa este tipo educativo. Por un lado, tal diversidad constituye una gama de opciones para que los jóvenes puedan elegir de acuerdo con sus intereses, sea la preparación para continuar con estudios universitarios o bien, para integrarse al mundo laboral. Pero, por otro lado, la heterogeneidad de los subsistemas implica dificultad operativa y de coordinación entre ellos, lo que se evidencia en la dificultad que enfrentan alumnos y maestros para transitar de un servicio o modelo educativo a otro; y, antes de 2008³ resultaba imposible (INEE, 2019; Zorrilla, 2015). La heterogeneidad entre los subsistemas también resulta de la asignación y distribución diferenciada del presupuesto, lo cual se refleja en distintos derechos y obligaciones de los subsistemas ante la SEP.

Los derechos incluyen recibir las partidas presupuestales y los bienes que otorga la SEP según sea el subsistema, así como la subvención de servicios; inscribirse en los tipos de contrato, remuneración y estímulos para el personal directivo, administrativo y docente; ser incluidos en el sistema nacional para la

³ En 2008 se pone en marcha la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y uno de sus ejes consistió en el diseño de un Marco Curricular Común que se proponía la homologación de los saberes y habilidades que los estudiantes debían desarrollar en el tipo medio superior, lo que permitiría la movilidad de los estudiantes entre los subsistemas (Acuerdo 242, 2008).

formación, actualización y superación profesional de los docentes; recibir cierta cantidad de becas para los estudiantes. Por otro lado, las obligaciones consisten en someterse a las normatividades marcadas por las autoridades educativas (SEP, SEMS) como los mecanismos establecidos para el ingreso y promoción de docentes y administrativos escolares; cumplimiento de cargas administrativas; facilitar la aplicación de exámenes para fines estadísticos; proporcionar la información que sea requerida; asegurar la colaboración efectiva de alumnos, maestros, directivos en los procesos educativos y en programas que la autoridad propone, por ejemplo la implementación en las escuelas de competencias profesionales (Secretaría de gobernación [SEGOB], 2008) orientadas al trabajo y poner las instalaciones a disposición de las autoridades para usos múltiples.

En síntesis, los subsistemas de EMS funcionan en un contexto de desigualdad generado por la inequidad en los recursos que se les asignan en el caso de las escuelas públicas, o de las posibilidades de generarlos en el caso de las particulares, lo que se refleja en las condiciones de infraestructura con las que cuentan los planteles. El tamaño y las condiciones de las instalaciones, equipos y tecnología posibilitan a los subsistemas, y en concreto a cada plantel, albergar una matrícula y ofrecer determinada calidad de servicios. Esto a su vez otorga prestigio entre la comunidad, lo que garantiza la matrícula y la continuidad de ese plantel o establecimiento. Por el contrario, los subsistemas y sus escuelas a los que se les asignan menores cantidades de recursos y/o de subsidios, o que cuentan con menores capacidades para generar recursos, deben tomar entre sus obligaciones el mantenimiento de sus instalaciones y servicios en competencia con otros planteles cercanos, asumir la actualización de los docentes para alcanzar la calidad

de los servicios que ofrecen al tiempo que contar con matrícula suficiente para no ver amenazada su permanencia.

Las reformas dirigidas a la EMS y su repercusión

Si bien, la trayectoria de la EMS en México se ha desarrollado en medio de múltiples problemas académicos, sociales y políticos tal como lo expone ampliamente Zorrilla (2015), durante los sexenios de Calderón (2006-2012) y de Peña Nieto (2012-2018), el énfasis en la educación recayó en la calidad que debería alcanzarse, a partir de la que se gestaron y pusieron en marcha tres reformas que impactaron sobremanera a ese tipo educativo: la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008, la reforma para la obligatoriedad de la EMS de 2012 y la Reforma educativa de 2013.

La RIEMS, que dio inicio en 2008, se sustentó en el Enfoque Basado en Competencias (EBC), dentro de éstas, las competencias genéricas son tan fundamentales que constituyen el perfil del egresado del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) y quedaron establecidas en el acuerdo 444 (SEGOB, 2008), donde se lee: “las competencias genéricas son las que todos los bachilleres deben estar en capacidad de desempeñar; las que les permiten comprender el mundo e influir en él” (s. p.).

Los docentes que impartieran EMS en la modalidad escolarizada también debían contar con ciertas competencias (SEP, 2008, acdo. 447), para ello se establecieron estrategias de formación y actualización en competencias en el marco del Programa de Formación Docente de EMS (PROFORDEMS); así como evaluaciones para verificar su implementación. Además, en busca de la articulación

e identidad de la EMS, la RIEMS propuso conjuntar en el seno del SNB a las instituciones educativas que impartieran EMS, con ese fin se asentaron los lineamientos que los planteles debían cumplir para su ingreso y certificación ante el SNB (SEGOB, 2009, acdo. 480)⁴.

La segunda reforma le confirió a la EMS el estatus de obligatoria⁵ para ello en 2012 se modificó el artículo 3º constitucional (SEGOB, 9 de dic 2012) y el Estado mexicano se comprometía a garantizar la gratuidad, cobertura y calidad de este tipo educativo. En 2013 se decreta otra reforma educativa que inició con una modificación al art. 3º. Constitucional a fin de “enraizar el concepto de la educación de calidad como un derecho de las personas” (INEE, 2015b, p. 18). La educación de calidad sólo se lograría si el profesorado contaba con las cualidades necesarias, para este fin se creó el Sistema Profesional Docente y el ingreso a este por concurso. Además de los concursos de oposición para el ingreso, la Ley General para el Servicio Profesional Docente en la Educación Básica y Media Superior establecía la evaluación del desempeño de los docentes en servicio, cada cuatro años (INEE, 2015b). La ley estipulaba que el docente contaba con tres oportunidades para acreditar la evaluación, en caso contrario, la consecuencia era el despido “sin responsabilidad para la autoridad educativa” (LGSPD, 2013, art. 53).

Las reformas descritas constituyen una parte de la contextualización de la EMS, pese a que los resultados no siempre fueron los esperados debido a múltiples

⁴ Entre ellos se solicitaba contar con bibliotecas, laboratorios, talleres, instalaciones y equipo necesario para el desarrollo de las TIC (art. 8), una planta docente suficiente y con las competencias (art. 5), entre otros (acuerdo 480, SEGOB, 2009).

⁵ El Estado mexicano estableció la obligatoriedad de la educación primaria en 1934; en 1993 del nivel secundaria y en 2008-2009 la educación preescolar.

factores. Sin embargo, cobró la atención de la comunidad científica y proliferaron las investigaciones sobre la EMS cuando, durante décadas, no representó un tema de interés (Zorrilla, 2015, Giles, 2014). En el siguiente apartado expondremos los resultados de las investigaciones recuperadas. Otra forma de contextualizar la EMS es mediante el análisis de las investigaciones que se han realizado en torno a ésta como se procederá en el siguiente apartado.

La Educación Media Superior en las investigaciones

Como quedó descrito en la introducción de este documento, la producción científica acerca de PREFECO, fue de apenas cinco trabajos, en los cuales se develaba la posición que adoptan algunos docentes de PREFECO quienes se oponían al enfoque por competencias que promovía la RIEMS, pues ellos concebían que obstaculizaban el pensamiento crítico. Dada la escasez de investigaciones respecto del subsistema en cuestión, se recurrió a ampliar la búsqueda de trabajos relacionados con la EMS para identificar las dificultades que impactaban en la operacionalización de las escuelas.

Los siguientes apartados describen las cuatro temáticas en las que se clasificó la literatura: a) implementación de políticas educativas en la EMS; b) profesionalización docente; c) evaluación docente y d) identidad docente.

La implementación de políticas educativas en la EMS

La propuesta de la RIEMS sobre la certificación de los planteles para formar parte del SNB profundizó la desigualdad entre los planteles de subsistemas públicos, sobre todo para los que no contaban con la infraestructura para aprobar la

evaluación (Mojica, 2018). Para Fonseca, Piña y Pérez (2019) faltó contextualizar las políticas públicas atendiendo la diversidad contextual de los planteles.

El Enfoque Curricular Basado en Competencias propuesto en la RIEMS constituyó una imposición externa (Silva, 2016; Domínguez, 2014) que multiplicó las tareas del profesorado (Reducindo, 2018), algunos profesores aceptaron la reforma por decreto (López-Figueroa, 2014), otros pusieron resistencia en defensa del método de enseñanza aprendido por la experiencia (Silva, 2016). Asimismo, se evidenció la urgencia de solventar puntos medulares del sistema educativo tales como la formación docente, las condiciones laborales y la infraestructura de los centros de EMS (Cervantes, 2011; Silva, 2016), así como el sentimiento de afiliación de todos -hombres y mujeres- a la comunidad educativa (Sánchez y López, 2010).

Las investigaciones dan cuenta de que la implementación de la RIEMS ensanchó la brecha de desigualdad entre los planteles en cuanto a los recursos e infraestructura que ostentan y despertó resistencias en los docentes al ser percibida como imposición.

La profesionalización docente. Expectativas vs realidad

El Programa de Formación Docente de EMS (PROFORDEMS) surgido en el marco de la RIEMS a fin de subsanar la carencia de formación pedagógica del profesorado (Ibarra, 2015) logró la cobertura (Oviedo, 2014), los docentes se apropiaron de las demandas (Díaz y Pons, 2015) o estructuraron “necesidades formativas” (Valdés, 2009; Cervantes, 2011). En ese sentido se privilegia la capacidad de innovación de los docentes (Mojica, 2018) haciendo uso del nivel cognitivo (Macías y Valdés, 2014), el cual opera sobre el éxito o fracaso escolar de los estudiantes (Giles, 2014).

Sin embargo, quienes producían el conocimiento estaban desvinculados de las problemáticas reales (López y Tinajero, 2009) pues no se incluyó a docentes en el proceso de re-diseño (Andrade, 2011). Además, los coordinadores de los talleres eran expertos en la normatividad, no en las asignaturas (Díaz, Lara y Hernández, 2011) y la RIEMS no iba acorde a las pruebas estandarizadas para los estudiantes (Ricaño y Carpinteyro, 2013).

González y González (2011) observaron seguridad y eficiencia (Peña, 2011) en los docentes que dominaban el modelo por competencias; mientras, por desconocimiento, otros no lo trabajan o simulaban hacerlo (Escalante, Ibarra y Fonseca, 2015) pues no hubo plena comprensión del enfoque (Rodríguez, 2011). Pero la profesionalización fue limitada o potenciada por las instituciones y las condiciones laborales (Cárdenas, 2011; Macías y Valdés, 2014; Coiffier y Padilla, 2015). Finalmente, la reforma dejó de ser impulsada (Piña y otros, 2017).

Resulta sustancial en la profesionalización docente el seguimiento, la congruencia entre los contenidos y las necesidades reales, así como las posibilidades y apoyo de las instituciones escolares, además de la inclusión docente en el diseño. La profesionalización docente también incluía el dominio de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) constituyó un requisito para el ingreso de los planteles al Sistema Nacional del Bachillerato (SNB), por ello varias investigaciones (Gómez, Luit y Ordóñez, 2011; Hoyos, 2011) se enfocaron en analizar las acciones docentes para el desarrollo de competencias para el uso de las tecnologías, sin las cuales se convertían en docentes noveles (Eirín, García y Montero, 2009), aunque no se negaban a hacerles frente (Serna y Padilla, 2014).

También en este tenor resalta la organización escolar que eventualmente desanima la innovación docente, sea por su excesiva burocracia (Sánchez y López, 2010), por la sobrecarga de trabajo o su prioridad en las puntuaciones de la prueba PISA⁶ (Dopico, 2015).

La inclusión de las TIC en la labor docente significó el ingreso a una nueva área de aprendizaje para los enseñantes además del incremento de actividades que dio lugar a diversas actitudes y resultados en la educación. Pero todo ello se vería acentuado con la reforma de la evaluación como se expone en el siguiente apartado.

La evaluación docente

La evaluación del docente, instituida en el marco de la reforma de 2013, colocó al docente en un estado de indefensión y vulnerabilidad laboral (Fonseca e Ibarra, 2017) ante la prescripción de finiquitar la relación laboral al reprobar la evaluación las tres veces estipuladas por la ley; además de refrendar su permanencia cada cuatro años por vía de la evaluación. Fonseca e Ibarra (2017) dieron cuenta de los efectos negativos⁷ que propició en los docentes el componente punitivo de la evaluación al grado de optar por la renuncia o jubilación anticipada (Fonseca e Ibarra, 2017).

Si bien las evaluaciones pueden ser útiles cuando orientan el desempeño y perfección del profesorado, la naturaleza recalcitrante de la evaluación propuesta en esta reforma consiguió más bien, efectos psicológicos y económicos negativos

⁶ Por sus siglas en inglés: Programme for International Student Assessment. Consiste en un estudio llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial que mide el rendimiento académico de los alumnos en matemáticas, ciencia y lectura (Google).

⁷ Económicos, psicológicos, temor a ser exhibidos si no acreditaban la evaluación.

e inclusive ahuyentar a los docentes. La literatura captó los efectos en la salud como se aprecia a continuación.

Varias investigaciones mostraron que las políticas impactaron en las condiciones de trabajo de los docentes de EMS provocando en ellos enfermedades físicas (Cornejo, 2009; Aldrete-Rodríguez y otros, 2016), efectos psicológicos (Bolívar y otros, 2005; Herrera, 2011) y *burnout* (Guzmán, Ramírez y Padilla, 2011; Aldrete, Vázquez, Aranda, Contreras y Oramas, 2012). Eirín, García y Montero (2009) señalan que los más vulnerables al estrés fueron los profesores principiantes. Además, las docentes, ven su profesión demeritada debido a la naturalización de las labores domésticas y el cuidado a los otros depositado en las mujeres (Torres, 2019).

La producción científica da cuenta del malestar físico, psicológico y emocional en las y los docentes a raíz de las exigencias de las políticas educativas reflejadas en los ambientes laborales. Al respecto vale preguntarse ¿Cuál es la calidad del desempeño docente a la postre de las reformas? En ese tenor, es importante conocer algunos elementos que conforman la identidad del docente.

Identidad docente

Si bien, la mayoría de los profesores de EMS proviene de profesiones diversas, la identidad como docente, según Lira (2019), se configura por la función docente cargada de contenido subjetivo que los profesionistas atribuyen a su práctica, además de la formación y la influencia familiar (Díaz, 2019) de la que procede el comportamiento moral, ético y profesional (Hernández y Herrera, 2011) indispensables en la labor docente. De acuerdo con Nabor (2011) es necesario conocer el compromiso hacia otros profesores, la profesión docente, la sociedad y hacia la institución (Guzmán, 2019). Zuno y Reyes (2019) destacan que la función

docente exige habilidades psicoeducativas, de liderazgo y colaborativas. Incluso, Guzmán (2019) incluye la resiliencia dada la dificultad de la profesión.

De este grupo de investigaciones se puede concluir que la identidad del “Sujeto Docente” se va a manifestar en el comportamiento moral y ético que caracterizará su actuar en su ámbito profesional.

En suma, la producción científica refleja las repercusiones de las reformas por su descontextualización e imposición que no consideran las particularidades de las escuelas. Se prescriben exigencias de profesionalización sin tener claridad académica y apegándose sólo a lo normativo, siendo la evaluación el mecanismo que coloca al docente en posición de incertidumbre y que se ve en constante riesgo de perder su trabajo y que repercute en el deterioro de su salud física y emocional.

La presentación del funcionamiento de la EMS, las reformas y sus consecuencias en los profesores, expuestas en las investigaciones delinearon el contexto general, pero, para continuar se hace necesario ajustar la mirada al subsistema de interés, PREFECO.

El subsistema de las Preparatorias Federales por Cooperación.

Las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO) constituyen un subsistema creado en 1938, durante la presidencia del General Lázaro Cárdenas (1934-1940), con el objetivo de llevar EMS a jóvenes de zonas rurales o urbanas marginadas. PREFECO inició como un subsistema público cuyo sostenimiento provenía, por una parte, de las cooperaciones a las que se comprometían los padres de familia de los estudiantes y, por la otra, del financiamiento proveniente tanto de

los distintos niveles de gobierno como de otras instancias. La Ley Orgánica de Educación Pública de 1940 dice a la letra:

Las escuelas por cooperación constituyen un tipo especial desde el punto de vista de su sostenimiento, porque son las que se mantienen con fondos de diversas dependencias: Federación, Estados, Municipios, Organizaciones Sociales, Particulares, etc., y tienden a despertar el interés de todos los sectores por la educación, pueden ser de cualquier grado y se sujetarán en todo a las mismas normas que rigen a las escuelas oficiales (SEGOB, 1940).

Para fundar una escuela de PREFECO, por lo general, eran los habitantes de una localidad quienes se organizaban y solicitaban ante las autoridades una escuela de tipo medio superior, pues carecían de ella en los alrededores, y se autorizaba dicho subsistema por las características socioeconómicas del lugar (Ramírez, Reducindo y De la Cruz, 2023). Una vez autorizada la escuela por cooperación, los padres de familia colaboraban en su construcción y sostenimiento. Se trataba “en sentido estricto de comunidades educativas construidas por los mismos pobladores para la atención de los jóvenes de las localidades o colonias donde se asientan” (INEE, 2018, p. 204).

Como instituciones públicas el gobierno les proveía el servicio de agua y de electricidad; también se les dotaba de insumos para el mantenimiento de los edificios y de materiales para oficina y laboratorio. Sin embargo, de manera gradual, el financiamiento y los subsidios para PREFECO disminuyeron hasta que les fueron retirados durante el gobierno de Vicente Fox (2000- 2006) (Silva, 2018). Además, durante dicha administración, el subsistema fue reclasificado en su forma de financiamiento, pasó de *público* a *privado subsidiado* que, de acuerdo con la

definición enunciada en el apartado anterior, pueden recibir o gestionar subsidios de sectores públicos, empresariales, gubernamentales o asociaciones civiles.

El cambio en la clasificación de PREFECO significó la pérdida de diversos derechos:

- En términos reales, la categoría de privado justificó la suspensión a PREFECO de cualquier financiamiento venido de los niveles de gobierno, incluidas las aportaciones en especie que antaño recibían los planteles, así como los subsidios en los servicios eléctricos y de agua potable⁸. Ello llevó a la necesidad de elevar el monto de las cooperaciones que los padres aportaban, pero con cierta limitación, pues al seguir siendo subsistema por cooperación se procura mantener accesibilidad de pagos para el tipo de población a la que están dirigidos.
- Se les negó el derecho a participar en los programas que otorgan becas para los estudiantes, lo que hizo más difícil la competencia con los subsistemas públicos.
- De igual manera se apartó a los docentes de PREFECO de los programas para la formación y actualización que brinda la SEP, aunque se les exige a las escuelas que los docentes se formen en competencias y habilidades marcadas por los modelos educativos vigentes.
- Por último, la reducción de los recursos que los planteles generan se reflejó en las condiciones laborales del personal que labora en ellos. En el caso de

⁸ Por el contrario, al pasar a ser instituciones privadas, se hacen acreedores a pagar un impuesto elevado en estos servicios; además de impuestos semestrales que reclama la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (Dante, 2019).

los docentes se traduce en contrato por horas, ausencia de prestaciones y seguridad social, incertidumbre, flexibilidad laboral.

No obstante, las desventajas señaladas, PREFECO tiene obligaciones ante la SEP, al igual que los subsistemas públicos, dado que hasta el momento recibe de ella, sin costo, la incorporación que le otorga al subsistema el reconocimiento oficial y los planes y programas curriculares. El coordinador de PREFECO del estado de Morelos expresa lo siguiente en una entrevista: “Ante la SEP, las PREFECO se agrupan entre las escuelas de financiamiento mixto ya que la incorporación, los programas que utilizan y los certificados que se expiden a los estudiantes se otorgan [a las escuelas] sin costo” (entrevista, 2019).

PREFECO está obligado a acatar e implementar lo establecido en las políticas educativas como:

- a) dar cumplimiento a la actualización de los docentes;
- b) introducir en la malla curricular capacitaciones para el trabajo, aunque ello implique adaptaciones en la infraestructura y ampliar la planta docente;
- c) tener un control sistematizado de la información respecto a los alumnos matriculados, trayectorias académicas, perfiles docentes, entre otros aspectos para que dicha información pueda ser entregada en el momento que lo solicitan las autoridades educativas;
- d) poner a disposición las instalaciones, el personal y el alumnado cuando se requiere para atender actividades emergentes, políticas, culturales, entre otras.

Otras de las características que dan cuenta de las condiciones de desigualdad del subsistema en cuestión es que el número de planteles va en descenso, pues

pese a la escasa información oficial que se publica sobre PREFECO, se aprecia que, en 2012 se contabilizaban 110 planteles en el país (SEP-SEMS, 2012); en diciembre de 2019 la SEP reportó 96⁹. Y el último dato que enunció el presidente de PREFECO a nivel nacional fue que se cuenta con 94 planteles (SEP, 4 de agosto de 2023).

En resumen, tras la reclasificación, PREFECO quedó operando con más obligaciones que derechos, lo que lo coloca en condiciones de desigualdad ante otros subsistemas del tipo educativo medio superior. Si bien, la categoría en que fue colocado permite la gestión de recursos ante diversas instituciones, conviene indagar las posibilidades reales de gestión que estas escuelas tienen para recibir financiamiento. Sin embargo, el subsistema sigue operando pese a sus vulnerabilidades, como se verá en el caso del estado de Morelos.

Contextualización del subsistema en el estado de Morelos

La disminución de planteles que se observa a nivel nacional, en Morelos también se hace presente. De acuerdo con la Coordinación estatal de PREFECO¹⁰ el estado contaba con once planteles en 1996 de los cuales, actualmente (ciclo escolar 2023-2024), se conservan solo 9¹¹. Asimismo, se percibe una disminución en la matrícula y en la capacidad docente dado que en el ciclo escolar 2018-2019 los nueve planteles contaban con una matrícula de 4,872 estudiantes y laboraban 225 docentes, mientras que, para el ciclo escolar 2022-2023, se atendió a 3,325

⁹ Esta información se solicitó por vía del IFAI (Instituto Federal de Acceso a la Información y Protección de Datos) y se recibió a través de correo electrónico.

¹⁰ Si bien no se cuenta con datos oficiales de manera pública, se recurrió a la Coordinación estatal de PREFECO, la cual nos facilitó la información.

¹¹ En 1997 el plantel de Yecapixtla fue convertido en CECYTE (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos). <http://cecytemorelos.edu.mx/cm/index.php/quienes-somos/>. Más tarde el plantel de Mazatepec pasó a ser CEB (Centro de Estudios de Bachillerato), de subsidio federal (entrevista, 2019).

alumnos con 210 docentes (coordinación estatal de PREFECO). Los datos anteriores dan cuenta de la vulnerabilidad e incertidumbre en las que se encuentra el subsistema y sus actores.

La reclasificación del subsistema también implicó cambios en la operacionalización de los planteles de PREFECO en el estado, particularmente al obligarles a sufragar sus propios gastos consistentes en el mantenimiento de la infraestructura, los pagos de servicios, el salario de los docentes y otros gastos que se adicionaron con el cambio de estatus. Fue a partir de entonces que los planteles se convirtieron en sujetos de obligación fiscal ante Hacienda y el incumplimiento del pago de contribuciones conduce a sanciones como multas o hasta la suspensión de actividades (Cámara de diputados, 12/11/2021). De igual manera, como empresa particular se exigió su inscripción al IMSS y la incorporación de sus trabajadores (lo cual se efectuó con los administrativos de tiempo completo), al tiempo que se contrajeron las obligaciones patronales prescritas en el art. 15 de la Ley del Seguro Social, entre ellas, cubrir las cuotas trimestrales (Cámara de diputados, 2023).

De manera tal que, una incertidumbre para los planteles es reunir los fondos suficientes para solventar todos los gastos que, como ya se aclaró, la única fuente de ingresos son los padres y madres de los estudiantes. Otra incertidumbre a la que se encuentra expuesto el subsistema es la amenaza de la DGB del cierre del plantel de PREFECO cuya matrícula sea de menos de cien alumnos. Cabe señalar que éste es un requisito que a otras escuelas privadas no se les solicita (coordinación estatal de PREFECO).

Una menor matrícula significa la disminución de recursos mediante las cooperaciones de los padres de familia y, por ende, dificultad para pagar los

servicios o contraer deudas; pero, además, la consecuente reducción de grupos significa despido de personal o, por lo menos, restar horas en los contratos de los docentes.

Cabe aclarar que, contar con la matrícula suficiente no beneficia a los docentes en sus condiciones laborales, como se verá a continuación.

La precariedad laboral docente en PREFECO, Morelos

Flexibilidad laboral

En la EMS existen tres modalidades de contratación: tiempo completo (equivale a 42 horas), medio tiempo (equivale a 21 horas) y contrato por horas, este último es el que impera en este tipo educativo (INEE, 2018). Para PREFECO, la única modalidad bajo la que se contrata a los docentes es por horas (INEE, 2018). Puesto que la información oficial se centra en los subsistemas a nivel nacional y son pocos los datos sobre PREFECO relativos a Morelos, que den cuenta de las condiciones laborales de los docentes, recurrimos a la aplicación de una encuesta¹² y a la información obtenida de la coordinación estatal de PREFECO para conocer dicha situación.

Como ya lo mencionamos, todos los docentes del subsistema son contratados por horas, el número asignado puede variar cada semestre y dependerá de varios factores: perfil académico, distribución de las asignaturas en el currículo y horas asignadas en los planes y programas, número de grupos, relación con los directivos, entre otros. Al momento de la encuesta 8.8% contaba con una asignación de menos de cinco horas por semana, 29% tenía entre seis y diez horas, 17% entre

¹² En marzo de 2020, respondieron 90 docentes de diferentes planteles de PREFECO del estado de Morelos. La descripción más amplia se encuentra en el capítulo metodológico.

once y quince, 16% entre 16 y 20 horas y, 29.2% tenía un contrato de entre 21 y 30 horas semanales. Si se calcula el promedio de horas por semana, cada docente tiene aproximadamente 15.1 horas.

En cuanto a las percepciones salariales quincenales, se aplica la premisa de “hora trabajada, hora pagada”, es decir, la hora de clase es el único concepto que se incluye en la nómina. Con respecto al pago por hora, éste es variado entre los planteles del estado porque depende de la ubicación geográfica de cada plantel y se puede establecer, aproximadamente, entre \$50 y \$70 por hora. De manera que las percepciones salariales corresponderían a un promedio de \$906 a la semana. Por lo que el pago resulta insuficiente para satisfacer las necesidades “normales” de un jefe o jefa de familia en el orden material, social y cultural, y para proveer la educación obligatoria de los hijos e hijas, tal como lo señala la ley respecto a la función del salario mínimo (DOF, 07/12/2022). Además, en una de las cláusulas de los contratos semestrales en PREFECO, los docentes aceptan que sólo se les pagarán diez quincenas, la onceava es reemplazada por un finiquito, correspondiente a un 40% de la percepción quincenal.

A lo anterior se suma que los docentes no cuentan con prestaciones salariales (aguinaldo, prima de antigüedad, días económicos, estímulos) o sociales (IMSS o ISSSTE) entre otras prestaciones¹³, en comparación con el personal docente de otros subsistemas Centrales de la SEP.

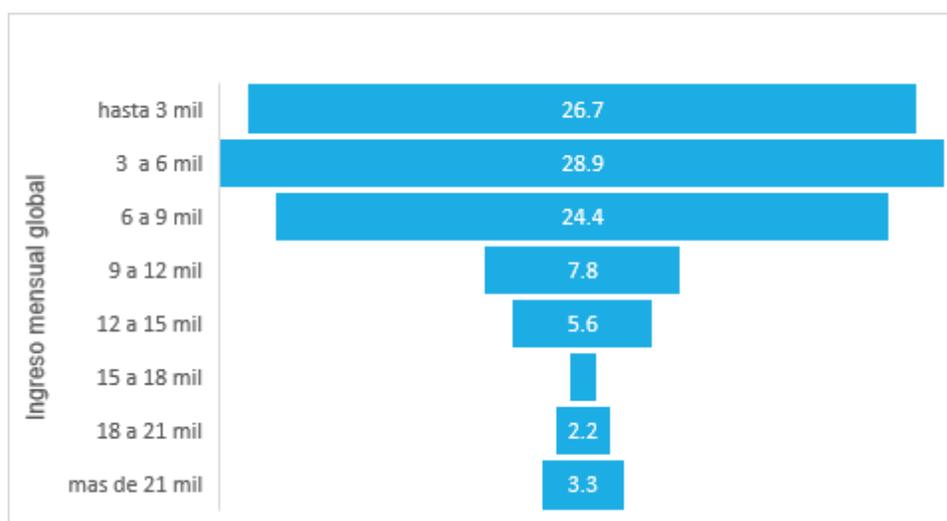
¹³ De acuerdo con el SNTE (2022) y UNDESINTEC (2023) el profesorado goza de éstas y otras prestaciones como servicio de guardería, vales de despensa, apoyo para la superación académica, pago por incapacidad permanente, pago por defunción.

En resumen, se percibe incertidumbre laboral puesto que, de un semestre a otro se experimenta variación en la cantidad de horas asignadas según la matrícula o los cambios en las asignaturas que conforman el plan de estudios, los bajos salarios y la falta de prestaciones. Lo anterior se traduce en que el docente debe adaptarse a las condiciones laborales que ofrecen los planteles, es decir, para el trabajo flexible.

Ingresos insuficientes

Una posible consecuencia de las condiciones descritas es que, de los encuestados, 61.11% contaba con dos o más empleos¹⁴ y sólo 38.89% laboraba únicamente para el plantel de PREFECO al que estaba adscrito. Lo anterior evidencia la necesidad de las y los profesores de conseguir otros ingresos. Aunque con ello el ingreso mensual se mantenga bajo, pues los rangos más representativos fueron: de \$3,000 a 6,000 (28.9%); menos de 3,000 (26.7%) y, entre \$6,000 y 9,000 (24.4%) como se ve en el gráfico I.

Gráfico I. Ingreso mensual global de docentes de PREFECO en Morelos



¹⁴ (50%) tenía dos empleos, 7.78% tres empleos y algunos otros (3.33%) más de tres.

Nota: elaboración propia a partir de datos de la encuesta aplicada.

En otras palabras, de cada diez docentes de PREFECO, seis laboran simultáneamente en otros lugares, lo que demuestra que el salario resulta insuficiente. Entre otras consecuencias, la falta de recursos podría impactar en el propio desempeño docente.

Carencia de herramientas tecnológicas para ejercer la docencia

En vínculo con el bajo ingreso de los docentes, la encuesta reveló la dificultad que muchos profesores de este subsistema enfrentan para llevar a cabo su labor docente, pues el 60% no contaba con una computadora de escritorio y 21.1% no tenía servicio de internet en casa, insumos indispensables para impartir clases en línea, tal como era menester en ese momento por la contingencia sanitaria¹⁵. Sólo 40% consideraba propicias las condiciones en su plantel para experimentar otras formas de enseñanza.

Rotación de docentes

De acuerdo con el INEE (2019), otro indicador de precariedad laboral es la rotación de personal, es decir, que los profesores no permanecen más de cuatro años en la misma institución y en PREFECO existe una rotación alta (INEE, 2019). Dicho fenómeno se corroboró con la encuesta que aplicamos, pues 45.6% de los docentes tenía entre uno y cuatro años laborando en el mismo plantel y, a medida que aumentan los años de antigüedad la proporción de docentes disminuye: entre 5 y 8 años, 27.8%; de 9 a 12, un 13.3%; entre 13 y 19 años, 11.9% y, más de 20 años,

¹⁵ A partir del 24 de marzo de 2020 en México se implementó la medida de confinamiento y la suspensión de actividades escolares en todos los niveles por la pandemia del SARS-COV 2 (DOF, 24/03/2020). Las clases pasaron a ser virtuales, lo que colocó al profesorado en la necesidad de contar con las herramientas necesarias.

2.2%. Cabe mencionar que entre los docentes con menos de cuatro años en su plantel 26.7% eran nóveles, es decir, su primera experiencia como docentes.

En resumen, los datos exponen que las condiciones laborales de los docentes de PREFECO en Morelos son precarias por cuanto al tipo de contrato que se maneja: por horas, con duración de un semestre, con ausencia de toda prestación, donde el único pago es por las horas de clase, la última quincena se devenga incompleta y una más queda descubierta; además de la incertidumbre en la recontractación y flexibilidad en la cantidad de horas asignadas en cada semestre.

De esa manera se explica, por un lado, la alta rotación de docentes que existe en PREFECO y, por otro lado, que la mayoría de las y los docentes del subsistema cuentan, al menos, con un segundo empleo. Por último, se aprecia el vínculo entre el bajo ingreso mensual reportado y la carencia de herramientas básicas para la docencia en algunos encuestados, lo que lleva a cuestionarse sobre la manera en que ellos desempeñan la labor docente. Asimismo, cabe preguntarse por el perfil y las características de las y los docentes que laboran en PREFECO, tal es el tema del siguiente apartado.

Características profesionales

Por lo regular los profesores de EMS provienen de disciplinas distintas a las de educación o pedagogía (Reducindo, 2017). En efecto, según la encuesta aplicada, únicamente 23.3% de los docentes tuvo formación en educación, pedagogía, enseñanza o docencia. Sin embargo, la profesionalización entre ellos es alta, pues el 73.4% de docentes declaró que contaba con título de licenciatura, carrera técnica o normal, 11.1% tenía título de posgrado (maestría o doctorado); y sólo 15.5% no

contaba aún con un título. Además, al momento de la encuesta, la tercera parte se encontraba realizando algún curso de actualización o posgrado.

Características sociodemográficas

La edad y antigüedad del profesorado son importantes toda vez que pueden dar idea de la etapa de vida laboral en que se encuentran: si son nóveles o cercanos al retiro; y de la etapa de vida reproductiva, lo que podría significar la responsabilidad de sostener una familia. En el ciclo escolar 2017-2018, el INEE (2019) manifestó que PREFECO, a nivel nacional, tenía un profesorado joven ya que 76.8% se encontraba entre los 25 y los 49 años. En ese sentido, la encuesta fortaleció el dato, ya que 88.9% de docentes participantes se encontraba en el mismo rango de edad. Además, el 47.8% de los profesores y profesoras manifestó tener hijos de los cuales la mayoría eran menores de edad, lo que significa que su manutención depende de los padres. Podría pensarse que los docentes que laboran en PREFECO lo hacen por ganar experiencia o mientras encuentran otro espacio laboral.

Hasta aquí se ha descrito el contexto de la EMS en México y se han resaltado las características de PREFECO en el ámbito nacional y, particularmente, en el estado de Morelos en el que se percibe una condición de desigualdad de éste, frente a los otros subsistemas por la supresión de los recursos y el deber de acatar cabalmente los mandatos administrativos, académicos y pedagógicos sin las condiciones materiales y humanas para hacerlo posible.

Otra forma en que se percibe el desconocimiento de PREFECO es su escasa referencia en la producción científica, lo que llevó a la decisión de ampliar el foco a la EMS. Antes de describir dichos trabajos, cabe señalar que la mayoría de ellos guardan relación con alguna de

Conclusiones del capítulo

En este capítulo nos propusimos contextualizar la educación media superior para mostrar la complejidad de su operacionalización. Para ello fue necesario identificar la estructura, modalidades, modelos educativos que ofrece y las diferentes formas de financiamiento de acuerdo con la clasificación que se les asigna o reasigna a los subsistemas que derivan en derechos y obligaciones diferenciados que propicia condiciones de desigualdad como se percibe en el caso de PREFECO.

PREFECO es un subsistema poco estudiado, si bien se incrementó la producción científica en la EMS, sobre todo en las líneas de investigación originadas por las reformas: el ámbito de políticas, profesionalización, calidad educativa, TIC, salud e identidad docente. Si bien, en el discurso enunciado, la RIEMS se proponía mejorar la calidad de la educación, la literatura saca a la luz efectos adversos en su implementación a causa del soslayo a la diversidad de los planteles y los contextos en que éstos operan. Se observa que la prescripción de la profesionalización en competencias y las evaluaciones propiciaron motivación en algunos docentes, pero en otros, desestabilización, resistencia y daños a la salud a causa de la intensificación y endurecimiento de la labor docente.

Los resultados dejan claro que el posicionamiento de las escuelas -más propiamente, de los directivos- frente a las políticas educativas es un factor trascendental que potencia o debilita el desempeño del profesorado, indicador clave para medir el impacto de las reformas. Asimismo, se aprecia una pluralidad de respuestas por parte de los docentes a las situaciones en que los colocan las políticas educativas y que se explican por las configuraciones de la identidad como docentes. En suma, la EMS y su trayectoria se construye a partir de la gama de

actores que diseñan, imponen y obedecen o rechazan las distintas políticas que son matizadas en torno a los contextos y situaciones administrativas de los planteles, conformados con actores que poseen distinta formación moral, ética y profesional.

Queda manifiesta la necesidad de trabajos sobre subsistemas específicos, cuyo contexto se estudie a partir de las políticas educativas y sus actores alcanzados por éstas. Como PREFECO, cuyo desconocimiento como subsistema público propicia tensiones económicas, precarización laboral de sus actores, desaparición de planteles y, en resumen, lo que parece una agonía inminente.

Capítulo II. Andamiaje teórico

Presentación

Tal como se expone en el primer capítulo, la EMS es afectada por decisiones políticas, las cuales son responsables de ahondar la brecha de desigualdad entre los subsistemas y de provocar estragos en diversos ámbitos de la vida académica y personal de los actores de la educación. La caracterización de la EMS en México muestra el afán de alcanzar estándares de lo que denominan calidad mediante la implementación de reformas, no obstante, se tienen consecuencias no previstas. Asimismo, se reveló que el subsistema PREFECO, específicamente en Morelos, constituye un caso concreto en que se puede observar precariedad y desigualdad, y sus actores experimentan sus efectos. Pese a ello es un subsistema que lucha por mantenerse dentro del sistema educativo.

La permanencia de un subsistema involucra múltiples componentes, por esa razón, este capítulo no constituye un marco teórico para aplicar en la realidad, sino un andamiaje teórico, construido mediante la articulación de nociones y elementos teóricos que coadyuvan a comprender la realidad (Zemelman, 1987). En el primer apartado se describe el contexto político económico que es coaccionado por un sistema de globalización (Gutiérrez, 2019; Bauman, 2002; Kuttner, 2001; Giddens, 2000) y neoliberalismo (Cadena, 2005) que, asido al término de calidad (Aguilar, 1992) se cristaliza en el diseño de políticas educativas (Acuña y Pons, 2016; Ball, 2014; Puiggrós, 1996) que se implementan en la EMS en que se inscribe PREFECO. Aunque los actores políticos aprovechen el *significante flotante* de la calidad para definir su significado dentro de sus propios proyectos políticos

(Fernández y Monarca, 2018). En este marco se discute el término de calidad que prima en la justificación de las políticas y en las perspectivas teóricas.

En el segundo apartado se desarticula la realidad empleando la perspectiva de los campos de acción (Bourdieu, 1997) para distinguir el campo político y el educativo del que son partícipes los actores de las PREFECO. En el tercero y cuarto apartados se construye la discusión para comprender la persistencia del subsistema en estudio, para ello empleamos la teoría de los juegos de Elias (1982) porque permite explicar la relación de dominación que guarda el campo político respecto del educativo; y, la teoría de Brachet-Márquez (2012) sobre la dominación y contienda, para develar las razones por las que actores de una institución educativa encaran el campo político. En el último apartado se retoma la categoría de desigualdad de Reygadas (2004) para entender el tipo de desigualdad que viven las PREFECO. Por último, se comparten algunas conclusiones del capítulo.

Contexto político económico y educación

La envergadura y especificidad de las transformaciones actuales en el orden mundial coinciden en el término *globalización* (Gutiérrez, 2019). Giddens (2000) la define como un proceso complejo de múltiples interrelaciones, dependencias e interdependencias entre unidades geográficas, políticas, económicas y culturales; es decir, entre continentes, países, regiones, ciudades, localidades, comunidades y personas. Siguiendo, a Kuttner (2001), en el proceso globalizador las empresas mundiales se convierten en centros de acumulación de poder económico y financiero, y en portadoras de la ideología dominante, trastocando los marcos institucionales jurídico-político de los Estados y debilitando su capacidad para

regular las condiciones laborales y crear políticas de gran crecimiento y pleno empleo (Kuttner, 2001).

Como advierte Bauman (2002), son las fuerzas extraterritoriales las que verdaderamente gobiernan el mundo y cuyos imperativos quedan manifiestos en las políticas de los gobiernos nacionales. Así, en el mundo globalizado vemos una política exterior e interior donde la autonomía y la autodeterminación no existen, sólo la política de puertas abiertas donde todos pasan y todos los poderosos violentan el orden establecido. En este contexto, existe la dominación de una minoría y la exclusión de casi dos terceras partes de la población mundial (Bauman, 2002). En resumen, en la globalización los gobiernos locales tienden al sometimiento, en todas las esferas, de fuerzas dominantes que se materializan en organismos internacionales, presentes a través de las políticas cargadas de contenido ideológico, conducen el destino de los países.

Sin duda, la situación se recrudece con el fortalecimiento del neoliberalismo que, desde fines del siglo XX y principios del XXI, se ha afianzado como política económica en la mayor parte del orbe (Cadena, 2005). En esta “frenética modernidad”, se erigen como conceptos clave: ganancia, rentabilidad y competencia; y se abraza la consigna de que “economía, política, ciencia, sociedad y cultura deben obligadamente instituirse a imagen y semejanza de la economía de mercado” (Cadena, 2005, p. 199). Asimismo, en la educación: todos sus servicios se transforman en mercancías que pueden comercializarse y de las cuales pueden extraerse ganancias (Ball, 2014).

Si bien, en los estados modernos durante más de un siglo las estructuras educacionales enarbolaron la instrucción pública, desde la racionalidad

instrumental, la lógica de las políticas educativas neoliberales define a los sistemas escolares como ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad (Puiggrós, 1996). De tal afirmación se deduce que “la educación pública ha fracasado y se justifican políticas de reducción de la responsabilidad del Estado en la educación” (Puiggrós, 1996, p. 90).

De esta manera se explica que, en el capitalismo global, dentro de la propia política, los servicios educacionales se despliegan en distintos niveles y formatos educativos: entrega y gestión de servicios, desarrollo curricular, programas, conectividad, capacitación y desarrollo profesional, a través de Alianzas Público-Privadas (APP) e Iniciativas de Financiamiento Privado (IFP) (Ball, 2014). Frecuentemente, desde esos programas hasta el traslado de erogaciones por sueldos al rubro de ‘incentivos a la producción’ son financiados con préstamos del Banco Mundial (BM) (Puiggrós, 1996). En este sentido, imposiciones económicas de organismos como el BM o el Fondo Monetario Internacional (FMI) determinan desde los salarios docentes hasta cambios de estructura de los sistemas y reformas de contenidos, y no más, sectores como los sindicatos docentes, las organizaciones de padres y alumnos y partidos políticos (Puiggrós, 1996). Así, los enunciados dirigidos a enseñar y aprender sufren un deterioro profundo.

En este entorno, el Estado funge como “agente mercantilizador”, pues a partir de reformas en el sector público provee las medidas necesarias para redefinir las instituciones estatales y homologarlas a “las empresas” (donde la mercancía es la educación), receptivas a los procesos de mercado (Ball, 2014). El beneficio que ello genera a los gobernantes es el alivio del déficit público que deben afrontar (Puiggrós, 1996). Además, argumentan, el capital ofrece medios para alcanzar

mayores niveles de eficiencia en el sector educativo, -mejoras en la calidad- (Ball, 2014). En cuanto al público, las reformas les fueron presentadas entre un discurso técnico y de un lenguaje organizacional que las enarbolaba como la vía hacia una modernización educacional indispensable (Puiggrós, 1996).

Podemos resumir que en el campo de la educación la perspectiva neoliberal deposita imposiciones económicas, lo que se advierte en que se antepone a la educación democrática el negocio -y el ahorro por parte de los gobiernos-. Al trocarse la educación en objeto de mercado, ingresa al terreno en que la competencia, eficiencia y calidad son términos habituales. Y, es así como organismos internacionales examinan a los sistemas educativos, en caso de identificar que se encuentran por debajo de los estándares, existen organizaciones privadas prestas a solventar las carencias.

Perspectivas de la calidad educativa

En el contexto neoliberal el término “calidad” ocupa un lugar destacado en el discurso de las políticas que compelen a la EMS, como afirma Aguilar (1992), una vez que la “calidad” se concibió y aprobó como un problema en cuestión, se colocó en la agenda pública para pasar a configurar los instrumentos, modos y objetivos de la decisión pública, es decir, configuró las opciones de acción.

Acuña y Pons (2016) mencionan que en México el concepto de calidad fue construido desde 1980 como línea de acción que se reproduce en los documentos rectores de la educación en México. Autores como Plá (2014), Esquer (2012) y Rodríguez (2016) mencionan que el tema de la calidad educativa adquirió relevancia como problema público pero que, al no definirse de manera clara, se convirtió en un término polisémico y multidimensional que puede ser empleado para referirse a

cualquier componente del ámbito educativo. En esa misma línea, Fernández y Monarca (2018), aplicando la perspectiva teórica de Ernesto Laclau, consideran la “calidad” como *significante vacío* y como punto nodal. Los significantes vacíos son aquellos que no tienen un significado fijo, sino que están sujetos a la disputa política, y que evocan una plenitud ausente, un bien deseable y no alcanzado (probablemente inalcanzable) y que une a toda la comunidad política al identificarse ésta con ese bien. Preguntan los autores ¿quién no desea la calidad?, ¿quién se posicionaría en contra de ella? El carácter de por sí ambiguo y abstracto de “calidad” la convierte inevitablemente en un *significante flotante*, que de acuerdo con Laclau, citado por Fernández y Monarca (2018), los múltiples actores políticos disputarán por definir su significado dentro de sus propios proyectos políticos.

Si concebimos la calidad como un *significante flotante* y como bien deseable, se puede identificar en los discursos de los organismos internacionales y nacionales, así como en los planteamientos teóricos que la abordan, las distintas perspectivas que adopta. Por ejemplo, para la UNESCO (2005), los dos principios que caracterizaban una educación de calidad son el desarrollo cognitivo de los estudiantes en términos de su capacidad para movilizarlos y la capacidad de adaptarse a situaciones inéditas y alcanzar en ellas soluciones satisfactorias. Mientras que para el INEE (2005), la calidad no solo radicaba en el nivel de aprendizaje de los alumnos, sino que reflejaba las relaciones de coherencia entre todos los componentes del propio sistema.

Posteriormente, la UNESCO (2007), concebía que vincular sólo las dimensiones de eficiencia y eficacia¹⁶ con la educación de calidad es insuficiente ya que, desde ese enfoque, la educación se considera como un producto y un servicio que debe satisfacer a los usuarios. En cambio, la educación de calidad “además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa” (UNESCO, 2007, p. 5). La *relevancia* implica el desarrollo de las competencias que las personas necesitan para participar en los diferentes ámbitos de la vida humana y construir proyectos de vida en relación con los otros; hay *pertinencia* cuando la enseñanza se flexibiliza a fin de que la educación responda a la diversidad de necesidades de los individuos y sus contextos y, la *equidad* supone asegurar la igualdad de oportunidades a toda la población para acceder a una educación de calidad, proporcionando los recursos necesarios a quienes lo requieren (UNESCO, 2007).

Por su parte Rodríguez (2016), destaca del concepto de calidad un carácter técnico y axiológico, el primero se refiere a los procedimientos técnicos-pedagógicos, mientras que el segundo hace referencia a los valores e intereses de las personas que pueden establecer lo que es una buena o mala calidad educativa, pero mediada por los valores y la visión de una sociedad o por los intereses de quienes operen el sistema educativo, por lo tanto la definición de calidad será en relación con los constructos que son modificados constantemente por los factores sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos del medio en el que se

¹⁶ Atributos de la acción pública que indican la medida en que los objetivos se alcanzan y, en que los recursos destinados a esta labor son usados adecuadamente (UNESCO, 2007).

desarrolle, pero finalmente la calidad remite a la valoración final de los procesos educativos, es decir en la observación y medición de los resultados.

En el abordaje de la calidad que hace Plá (2014), distingue dos dimensiones interrelacionadas, la técnica y la teórica. La primera trata de definir qué debe ser incluido como parte de la problemática y cómo puede evaluarse para observar su mejora o en su caso deterioro, y son los especialistas quienes no sólo marcan la frontera entre lo que se incluye y lo que se excluye de la calidad educativa, sino que también diseñan, clasifican y jerarquizan los diferentes indicadores para poder implementar evaluaciones. Resultando éstas en niveles de logro que determinan quién se acerca y quién se aleja de lo que los mismos especialistas han determinado como lo bueno, y es ello es lo que termina produciendo desigualdad y no diferencia, justo esto es lo que conlleva al problema teórico y, más exactamente, a la educación como parte constitutiva de la justicia social.

En los abordajes en torno a la calidad se identifica una necesidad por la valoración del producto final, por ello, como lo exponen Mejía y Mejía (2021), la evaluación es el insumo para la calidad educativa, ésta no solo es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, sino que ha ido más allá para constituirse como un referente en la configuración misma del sistema educativo, y en el establecimiento de lineamientos para el ejercicio de la educación en los distintos contextos en los que ella tiene lugar, además de constituirse como un recurso de política pública.

Aunque la UNESCO (2007), ya mencionaba que definir la calidad de la educación solamente por los resultados de aprendizaje en determinadas áreas

conllevaría el riesgo de sesgar tanto la formulación de políticas como la actividad docente. La UNESCO (2007) aludía a tres sesgos:

- 1) El *reduccionismo instrumental*, que soslaya aprendizajes vitales difíciles de medir mediante pruebas estandarizadas, tales como la creatividad o la resolución de conflictos, de esta manera se arriesga a empobrecer el sentido de la educación.
- 2) La *normatividad engañosa*, que implica conceder tal importancia a las mediciones, que los temas y el tipo de preguntas que ellas plantean se convierten en los objetivos generales, pues se valora sólo lo que es objeto de medición.
- 3) *Reduccionismo racionalista*, consistente en suponer que, si se modifican positivamente los factores educativos (interacción entre el docente y los alumnos y entre estos entre sí), se producirán mejoras en los aprendizajes de modo inmediato y mecánico.

En adición a lo anterior, lo que se mide, en última instancia, no es la educación, sino el servicio educativo. Para esta distinción, Yurén y colaboradoras (2007), basándose en la propuesta teórica de las esferas de la justicia de John Elster, afirman que ambos son bienes, sólo que, mientras el servicio educativo es asignable, la educación constituye un bien no asignable, aunque éste se modifica por la asignación del servicio. Es decir, la educación es un bien no asignable porque las aptitudes mentales y físicas se adquieren de manera individual, pero el servicio educativo, como bien asignable, debería ser apropiado, pero éste se vuelve escaso.

Para Yurén y colaboradoras (2007), la evaluación condiciona el financiamiento a las escuelas “todo se evalúa y, puesto que los bienes son escasos hay que competir por ellos” (p. 5), y lo que se hace es asignar el mejor servicio a quienes ya están en ventaja en la distribución de la educación. Al hacer esto se profundiza la

desigualdad y, una vez logrado este efecto, para paliar la situación a los que quedan en desventaja se les quiere compensar (Yurén, Espinosa y De la Cruz, 2007).

En otras palabras, ni los instrumentos de medición arrojan resultados sobre la educación, ni los paliativos van en dirección de incrementar la calidad en la educación. Pero lo que es real es el empobrecimiento de la educación en aras de lograr, a través de indicadores y evaluaciones, lo que las instancias que detentan el poder recomiendan para el sistema educativo.

Plá (2014) quien problematiza la historia de la fabricación de la calidad en cuanto problemática educativa, destaca que la noción de calidad educativa no se puede comprender sin la perspectiva de un cambio cultural y político que sucede en un complejo proceso de globalización del capitalismo contemporáneo, para el autor “la calidad de la educación es parte de la globalización, y sin globalización no hay calidad educativa y sin Estado-nación que la resignifique y la aplique tampoco” (2014, p. 35). Plá (2014) también concibe el concepto de calidad como un mecanismo de desigualdad, que produce inclusión diferencial y justifica esta diferenciación en términos de justicia social, las desigualdades son consideradas justas a través del mérito individual.

Se soslayan las dimensiones subjetivas, lo que explica que, el “debate de la calidad en el ámbito de las políticas se haya centrado en enfoques provenientes del campo económico, dando gran importancia a aspectos tales como eficacia, eficiencia o competitividad” (UNESCO, 2007, p. 26). Para Díaz-Barriga (1994) en un marco neoliberal, la evaluación se convierte en un reconocimiento administrativo al conocimiento. La RIEMS y la reforma de 2013, son ejemplos de esta perspectiva, por ello Puiggrós (1996) alude a que la calidad “es usada por el discurso neoliberal

como un instrumento de legitimación para la aplicación de premios y castigos en la tarea de disciplinar a la comunidad educativa para que acepte la reforma” (p. 98).

Hasta este punto, nuestro análisis da cuenta de cómo la calidad educativa permite hacer abstracción teórica desde distintos ángulos y cómo el concepto es matizado con tendencias neoliberales desde los discursos políticos que utilizan el concepto para mostrarnos que existe un ideal de educación y la evaluación para convencernos de lo lejos que estamos de él.

En ese sentido, la dimensión de equidad que la UNESCO (2007) incluye en el concepto de calidad, consistente en asegurar la igualdad de oportunidades a toda la población para acceder a una educación de calidad y proporcionar los recursos necesarios a quienes lo requieren, queda violentado cuando se obstaculiza la operacionalización de PREFECO como subsistema público pues, dicha oportunidad es cerrada para la porción de la población con menos recursos.

A su vez PREFECO, ante la necesidad de matrícula, la escasez de recursos, la competencia frente a otros planteles y la demanda de la población por “calidad” tanto en los servicios educativos como en la educación, ha tenido que construir su propia idea de calidad educativa a la que se propone acercarse. Ésta incluye un proceso de enseñanza-aprendizaje llevado con cualidades como la constancia y puntualidad, por docentes cuyos perfiles correspondan a las asignaturas, que coadyuven al desarrollo cognitivo, social y humano de los estudiantes, cuyo resultado sea el ingreso y permanencia en el nivel superior, además, de la búsqueda de equidad en el servicio.

En vista de la complejidad del panorama en que se encuentra inmerso el fenómeno educativo y en la búsqueda de su comprensión, se hace necesario desarticularlo, para ello recurrimos a la teoría de los campos, de Bourdieu (1997).

El campo político, su incidencia en el campo educativo

De acuerdo con Bourdieu (1997), existe un espacio social donde acontece la acción social; pero esta ocurre, al mismo tiempo, en campos concretos de acción. Existen múltiples campos, entre ellos: el económico, el educativo, el religioso, el científico y el político. Un campo es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Pero, además, el conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura del espacio social (Bourdieu, 1997).

Siguiendo al sociólogo francés, al interior de cada campo existen reglas específicas del juego que regulan la acción y que deben ser conocidas por aquellos que están inmersos y por quienes desean ingresar al campo. En cada uno, se valora un capital específico y se pone en juego su posesión. Cuanto mayor es la cantidad de capital, mejor será el posicionamiento dentro del campo. Así, las relaciones objetivas entre los agentes están dadas en función de la posición - dominante o dominada-, definida en torno a la competencia que los participantes enfrentan. La competencia incluye el volumen de capital con que éstos cuentan, la trayectoria recorrida dentro del campo y su capacidad para aplicar las reglas de este.

En el campo educativo, el capital que resulta valioso -y por el que se juega-, es el capital cultural en sus tres estados: objetivado, es decir, en forma material (libros, maquinaria, instrumentos, materiales educativos), estado institucionalizado

(títulos escolares) y en su estado incorporado o forma subjetivada (las disposiciones que quedan incorporadas en el organismo) (Bourdieu, 1999). En otras palabras, cada institución escolar, y cada subsistema busca acumular la mayor cantidad de capital cultural para mantenerse competente dentro del campo.

Sin embargo, no es suficiente con la posesión de capital cultural o seguir las reglas internas del juego para conseguir una posición y permanecer en el campo educativo, sino que, en la consecución o no, ejerce fuerte influencia la interrelación con otros campos. En la educación incide el campo económico, pues depende de presupuesto. Y, en tanto que las partidas presupuestales, indispensables para la operatividad del campo educativo, dependen de decisiones gubernamentales, entonces, las reglas de juego del campo político inciden en el campo educativo.

Bourdieu (2001), señala que el campo político descansa sobre una exclusión, sobre un desposeimiento, pues quienes tienen acceso a este campo -los profesionales-, están dotados de un excedente económico que les permite distraerse de las actividades productivas y ponerse en posición de portavoz. Además, los que ingresan en el campo político gozan de educación y de tiempo libre.

En el campo político existe una lógica propia, con intereses que se definen sea en la relación con la gente del mismo partido o contra la gente de los otros partidos. Son intereses ligados mucho más al microcosmos político que a los intereses de los votantes, de los ciudadanos. Cuanto más se autonomiza un espacio político, más tiende a funcionar conforme a los intereses inherentes al campo y se agranda la brecha con los profanos, los que están fuera de este campo (Bourdieu, 2001).

Por su parte, los profanos sospechan que los hombres políticos obedecen a intereses ligados al microcosmos político, sobre todo cuando mucho se embolsillan el dinero (los “negociados”) o favorecen a sus amigos, hacen nepotismo, entre otros ejemplos (Bourdieu, 2001). Sin embargo, ya que los políticos son justiciables del fallo popular, una parte de sus acciones permanece orientada hacia el público, por ello, periódicamente, entran en relación con aquellos que les dan delegación (Bourdieu, 2000).

Pero, así como en el campo educativo se juega el capital cultural, en el campo político se juega el capital reputacional, el renombre, de ser posible, el buen renombre. Se trata de un capital simbólico. El capital simbólico o, dicho de forma más adecuada como advierte Bourdieu (1999), el efecto simbólico de los capitales (económico, cultural, social), consiste en sacar de la insignificancia en cuanto carencia de importancia y sentido, a través de manifestaciones de reconocimiento social. En otras palabras, el capital simbólico consiste en “experimentar la sensación de ser *importante* para los demás y encontrar en esta especie de plebiscito permanente que constituyen las muestras incesantes de interés -ruegos, solicitudes, invitaciones- una especie de justificación continuada de existir” (Bourdieu, 1999, p. 317).

Desde esta perspectiva, en la competencia con los otros agentes del campo político por la acumulación de capital reputacional y, en el entendido de contemplar a los profanos, los profesionales nos presentan problemas políticos como importantes cuando, en realidad, son problemas importantes para los políticos, en especial porque les permiten hacer diferencias entre ellos a partir del capital reputacional, simbólico. Por tanto, el juego político tiene por objeto el monopolio de

la capacidad de hacer ver y hacer creer de otra manera (Bourdieu, 2001). Pero, los adversarios que compiten por el monopolio de la manipulación legítima de los bienes políticos portan un objetivo común aún más extenso: el poder sobre el Estado (Bourdieu, 2001).

En síntesis, lo educativo y lo político constituyen campos diferenciados, con reglas independientes, pero no son autónomos. Las relaciones que dichos campos sostienen se explican por un doble motivo: el profesional diseña políticas que requiere el campo educativo. Pero, los agentes del campo educativo, como el resto de los profanos, pueden otorgar a los profesionales capital reputacional, razón por la cual los profesionales atienden eventualmente a los profanos. No obstante, la relación existente entre el campo político y el educativo es de dominación: las escuelas y subsistemas, a fin de ser consideradas por el sistema educativo, han de observar las políticas prescriptas.

Sin embargo, en la realidad se observa que los diversos subsistemas pertenecientes a la EMS no viven de la misma forma los efectos de la dominación. La propuesta de Bourdieu (2007), explica esta diferencia de la siguiente manera. Como en cualquier otro campo, al interior del educativo, los agentes -las instituciones educativas- ocupan una posición de acuerdo con el volumen de capital que ostentan, la trayectoria que han recorrido y su capacidad para desempeñar las reglas del campo. De manera que existen jerarquías dentro del sistema escolar y la posición les inviste de mayor o menor poder, de capital simbólico (Bourdieu, 1999).

Esto aplica, de la misma manera, en la competencia que se libra de forma permanente entre las instituciones del campo educativo y en la interacción que

sostiene el campo educativo con el campo político. Conviene abordar esta interdependencia y sus implicaciones desde la perspectiva de Elias (1982).

El entramado de fuerzas entre los campos

Elias (1982) describe el espacio social y su configuración desde modelos de juego. En estos se dan entramados de relaciones interdependientes entre jugadores, en las cuales figuran equilibrios de poder. Respecto de este concepto afirma: “El poder no es un amuleto que uno posea y otro no; es una peculiaridad estructural de las relaciones humanas –de *todas* las relaciones humanas” (Elias, 1982, p. 87).

Si bien, un jugador no tiene poder absoluto sobre el otro, sí existe, en cambio, una diferencia entre las fuerzas en el juego que se inclinan a favor de uno de ellos, lo que determina la medida en que ese jugador puede influir con sus jugadas al otro. Por ello mismo, tendrá alto grado de control sobre el juego y sobre el contrincante. Pero, puesto que el juego incluye a más de un jugador, ninguno de los planes de ellos se llevará a cabo como plan individual, sino que el juego adquiere el carácter de proceso social cuya configuración es cambiante en cada jugada que realiza uno y otro. Dando como resultado “del entramado de jugadas de dos individuos un proceso de juego que no ha sido planeado por ninguno de los dos jugadores” (Elias, 1982, p. 96).

Desde esta perspectiva, la situación de cada subsistema obedecería al proceso de entramados de relaciones interdependientes entre los agentes provenientes del campo político y del campo educativo puesto que los actos de ambas partes sólo se explican en su mutua interdependencia. Y, de acuerdo con esta teoría, tal situación podría modificarse eventualmente según el tipo de jugadas realizadas por uno y otro de los jugadores.

Es evidente, como hemos dado cuenta en capítulos anteriores, que el jugador adscrito al campo político encarna al jugador con el diferencial de fuerzas a su favor, a partir de la prescripción de políticas para el sistema educativo. Pero, ciertamente, el éxito de las escuelas al enfrentar el juego con otros agentes del campo educativo o del campo político, estará en función del diferencial de fuerzas - la cantidad de capitales culturales de que disponen, incluido el capital simbólico, que confiere importancia, reconocimiento social al poseedor-.

Así, las escuelas obtienen del campo político valor y recompensas diferenciados. Y, si ello deriva en la desigual repartición de capital económico, las decisiones políticas contribuyen a engrosar el cúmulo de capitales que, junto con el propio reconocimiento del campo educativo, terminan por reafirmar las posiciones de las escuelas en el campo educativo. Al mismo tiempo las colocan en posición, o no, de sostenerse en el juego, de permanecer en el campo. Evidentemente, los subsistemas -y sus escuelas-, cuya posición se aleja de los intereses del grupo que ostenta el capital político son desfavorecidos debido al capital económico y simbólico que éstos podrían concederles.

Si bien es cierto que agentes del campo político pueden pasar al campo educativo y desenvolverse en él, al igual que el sentido inverso, en este trabajo se hace referencia a las ocasiones en que los agentes del campo educativo -de las instituciones desfavorecidas- hacen presencia en el político para reclamar su lugar en el mismo campo educativo. En la comprensión del fenómeno se hace necesario entender la manera en que dichos actores realizan acción política. Para ello abrevamos de la teoría de la dominación y contienda, de Brachet-Márquez (2012).

Contienda entre dominantes y dominados, necesaria en el orden social

Brachet-Márquez (2012) aporta elementos que permiten comprender la desigualdad entre el Estado y la sociedad civil como un proceso dado en el conjunto complejo de interacciones de agentes en el tiempo. La autora sostiene que los Estados crean e imponen reglas que establecen la desigualdad, a la vez que enfrentan la resistencia de diversos actores de la sociedad quienes, por medio de las contiendas, periódicamente logran renegociar las reglas. Así, la contienda significa “un enfrentamiento entre colectividades respecto de derechos o propiedades en disputa, en el que está involucrado el Estado” (Brachet-Márquez, 2012, p. 124).

Aunque, si las relaciones dinámicas y conflictivas entre Estado y sociedad civil o sectores de la sociedad civil reproducen un sistema social desigual, cuando esas relaciones desiguales se reequilibran o se reconfiguran mantienen, reproducen o transforman el orden social (Brachet-Márquez, 2012). Sin embargo, ello solo será posible por la existencia de una noción clave, la del agravio, o bien, el sentimiento de injusticia que, al ser percibido por los agentes sociales, posibilita la contienda contra el Estado (Brachet-Márquez, 2012). Así, la contienda involucra el desacuerdo en cuanto a quién tiene el reclamo legítimo y, por tanto, debería ganarle al contrincante (Arteaga y Brachet-Márquez, 2011).

En el fenómeno que nos ocupa, los actores de PREFECO son los agraviados, que buscan conseguir la reconfiguración de las reglas, por tanto, son quienes encarnan la contienda contra el Estado. A las colectividades agraviadas, las mueve su capacidad de agencia, es decir, la capacidad de deliberar, concertar coaliciones, buscar alianzas o negociación con oponentes o con el Estado (Arteaga y Brachet-Márquez, 2011). De manera tal que, la contienda, fundada en la capacidad de

agencia de los actores, permite el equilibrio de poderes entre los grupos dominantes y dominados. En suma, la contienda constituye el principio dinámico que hace la dominación a la vez sustentable y contestable: "por medio de la contienda, las reglas de la distribución desigual del poder y de los recursos materiales son alternadamente reproducidas y retadas, y tácita o activamente sancionadas por agentes estatales" (Brachet-Márquez, 2012, p. 145).

Pero, si bien la noción de desigualdad es inherente a las contiendas entre agentes de la sociedad y el Estado, pese a que el término se puede vincular con los diferenciales de poder entre los campos de acción, con las posiciones distintas dentro de ellos y con el volumen de capitales, conviene estudiar el concepto de desigualdad con mayor profundidad.

Desigualdad

De acuerdo con Reygadas (2004), la desigualdad se ha analizado de manera fragmentada, vista en los individuos, en las relaciones sociales o en las estructuras sociales, pero este antropólogo mexicano propone un marco multidimensional para el estudio del tema.

Según las teorías individualistas, los resultados desiguales que se alcanzan en un contexto social dado se explican por la distribución de atributos entre las personas, tanto de factores externos que permiten producir más riquezas: herramientas, medios de transporte, dinero; como internos: capacidad de trabajo, conocimientos, creatividad, inteligencia (Reygadas, 2004).

Para las teorías interaccionistas, la desigualdad es producto de las relaciones sociales e intercambios desiguales que generan relaciones de poder entre los grupos. Las instituciones económicas, políticas, sociales y culturales regulan la

apropiación de riquezas sociales pues influyen en la circulación e intercambio de conocimientos, cosas, personas. En adición al factor material entre poseedores y desposeídos, las interacciones sociales construyen dispositivos simbólicos que incluyen y excluyen de grupos de estatus a los que se les asigna estimación social positiva o negativa (estigmas) y que derivan en relaciones de poder (Reygadas, 2004). Así, a la manera de Bourdieu, se ubica a los grupos sociales en ciertas posiciones sociales que se convierten en barreras simbólicas entre ellos (Reygadas, 2004). De esta manera se establecen límites o fronteras que pueden ser físicas, legales (prohibiciones, concesiones, restricciones, derechos, entre otros) o de mecanismos simbólicos (Reygadas, 2004).

Por último, las teorías holísticas basan la explicación de la desigualdad en las características asimétricas de las estructuras sociales. Según estas teorías, algunos colectivos tienen mayores beneficios que otros debido a la capacidad de apropiación de la riqueza que esos agregados sociales tienen. Algunos factores que inciden en las capacidades colectivas de apropiación son: a) Las redes de conocimiento, que constituyen el patrimonio colectivo compuesto por los talentos, conocimientos y experiencias que los integrantes comparten; b) La escala, mediante la cual, las ganancias de una pequeña transacción se potencian debido al número de repeticiones; c) La innovación, recurso fundamental en las organizaciones dadas las características cambiantes del mundo globalizado; y d) La calidad de los servicios que se proporcionan a los consumidores que, al tiempo de ganar competitividad en el mercado, aumenta la riqueza que obtienen (Reygadas, 2004, pp. 20-21).

Sin embargo, desde cada una de estas perspectivas la observación de la desigualdad es parcial. Tal como observa el autor, existen estructuras de desigualdad que “constituyen arreglos institucionales y persistentes que regulan los mecanismos macrosociales de asignación de empleos, ingresos, ganancias, presupuestos, status, poder y prestigio entre las clases, los géneros, los grupos étnicos, las regiones y otros agregados sociales” (Reygadas, 2004, p. 22).

Reygadas (2004), aporta que la desigual capacidad de apropiación de un país, de una empresa, de una ciudad o de una organización depende de las combinaciones dadas entre los diversos factores: el conocimiento, los capitales, operación en redes de gran escala, capacidad de gestión, la imagen, entre muchos otros. La conjunción de capacidades determina las ventajas y desventajas del colectivo, el cual es más que la suma de las capacidades individuales. Además, subraya, no se trata solo de una competencia económica, sino que intervienen variables políticas y culturales. Asimismo, existen contiendas simbólicas que establecen la distribución desigual de los beneficios entre los diferentes sectores e individuos que conforman la sociedad (Reygadas, 2004).

Habiendo desplegado el panorama de la desigualdad se puede apreciar que, eventualmente, varios de los factores señalados que derivan en desigualdad concurren en un subsistema. Sin olvidar que la época en que ello acontece está cubierta por un manto de ideas globalizadoras y neoliberales que toma cierto matiz en el campo educativo.

Conclusiones del capítulo

El constructo teórico permite dar cuenta de que, la globalización y el neoliberalismo ejercen presiones al sistema educativo cuyos lineamientos, con ideologías volcadas a la economía, transforman a las instituciones, así como al tipo de servicio educativo que se ofrece a la sociedad. Ésta, alimentada por discursos que pintan como respuestas las sendas que conducen al desmantelamiento de la educación que apuntaba a la democracia, se encuentra lista para fungir como la clientela que exige “calidad” en la educación la cual, sin recursos de los gobiernos, queda como responsabilidad de las instituciones.

Con Bourdieu (1998), quedan al descubierto las tensiones dadas al interior del campo educativo, entre subsistemas, los cuales compiten con diferentes volúmenes de capitales culturales y trayectorias. Sin embargo, se observa el vínculo vertical entre campos de acción: el educativo y el político. El concepto de calidad, con enorme impacto en el campo educativo, al ser significante vacío no tiene un significado fijo (Fernández y Monarca, 2018), lo que es aprovechado por los políticos para rellenar con descripciones de un bien inalcanzable y, encima diferenciado entre perspectivas teóricas y proyectos políticos. A su vez, las escuelas quedan a expensas de las políticas públicas que elaboran los profesionales y que contribuyen a reproducir la desigualdad. Así, el sistema escolar legitima a aquellas escuelas o subsistemas que corresponden a los objetivos de un grupo o clase dominante y les facilita la operatividad dentro del campo educativo.

Por el contrario, las escuelas como PREFECO no favorecidas por las decisiones políticas, ante la ausencia de capitales económicos y simbólicos y la

competencia con planteles y subsistemas favorecidos, ha recurrido a una idea de calidad educativa con la que conservarse en el campo educativo.

En términos de Elías (1982), el equilibrio de poder se inclina en favor del campo político y sus jugadas llevan una posición dominante, en especial, sobre aquellas escuelas que ejercen una ínfima cantidad de poder, apenas para mantenerse dentro del juego (y dentro del campo educativo).

En el entramado de relaciones interdependientes entre ambos campos en un contexto de desigualdad y con la inclinación de poder al lado de los profesionales, eventualmente, estos cometen injusticia a actores del campo educativo. Los agravios (Brachet-Márquez, 2012), en adición a la facultad de acción (agencia) de dichos actores, dan paso a la generación de contiendas contra el campo político: el Estado.

Capítulo III. Diseño metodológico

Presentación

En este capítulo se describe el enfoque epistémico, las etapas y técnicas en que se realizó el trabajo de campo; los instrumentos para la recogida de datos y los criterios para seleccionar los informantes. Asimismo, se plantea el método para llevar a cabo el análisis de la información obtenida.

Enfoque epistémico: analítico- reconstructivo

Siguiendo a Yurén (2007), existen maneras distintas de enfocar la relación entre conocimiento y realidad de acuerdo con la finalidad que se persigue al construir conocimiento y la pretensión de validez que se desea alcanzar. De manera que hay enfoques o modos epistémicos diferenciados que condicionan el proceso de acopio de los datos, así como su tratamiento e interpretación o análisis. Esta investigación se apega al enfoque analítico-reconstructivo, procedimiento metódico que ofrece fuerza epistémica por el componente analítico que, a diferencia del holístico, - recomendable cuando se busca la intervención que transforme la realidad-, el análisis intenta apegarse a procedimientos que apoyen su pretensión de objetividad y garantizar la validez en el reconocimiento que una comunidad epistémica pertinente pueda otorgar a los hallazgos como verosímiles y a la argumentación como consistente (Yurén, 2007). Vale puntualizar que, la reconstrucción procedente del análisis no solo equivale a la comprensión de lo complejo dejándolo intacto, sino que concluye en una síntesis que implica una nueva construcción de ese todo complejo gracias al proceso de categorización.

El modo epistémico analítico-reconstructivo posee niveles de investigación (Yurén, 2007). El presente estudio busca sobrepasar los niveles exploratorio y descriptivo para ubicarse en los niveles explicativo y crítico. Con todas estas particularidades, este modo epistémico fue adecuado para estudiar la permanencia del subsistema PREFECO pues esta resulta en un entramado de factores (políticos, sociales, económicos) y de grupos de individuos que inciden en las condiciones de la operatividad y, por ende, facilitan u obstaculizan su existencia y permanencia. La reconstrucción de dicho entramado se realizó a partir del análisis de las narrativas recuperadas mediante entrevistas a varios actores de dos planteles en cuyas experiencias y situaciones de vida vinculadas al subsistema es posible identificar factores, elementos y dimensiones de la problemática. Sin embargo, para comprender las implicaciones de la permanencia de un subsistema de EMS fue necesario agrupar las partes analizadas para estudiarlas de manera integral, ahora siguiendo ese foco.

Es por eso, que adoptamos el método de la reconstrucción sintética (Yurén, 2005), es decir, pasar de lo abstracto (o momento analítico) a lo concreto (o momento de síntesis). De manera más llana, los constructos teóricos se desintegran mediante operaciones analíticas para luego ser interrelacionados en una nueva composición, una síntesis, la cual lleva inherente una posición por cuanto, según la autora, aporta un conjunto de pautas que hacen posible la crítica de la realidad existente (Yurén, 2005, p. 20).

La reconstrucción que se realizó corresponde a un proceso inductivo toda vez que nos movimos en el plano del descubrimiento y no en el de la confirmación,

al que se acerca el proceso deductivo (Yurén, 2007). Por lo tanto, la teoría fue utilizada como andamiaje para arrojar luz sobre la realidad y no como marco.

Problemática

Con respecto a la construcción del problema nos acercamos a los planteamientos de Zemelman (1987), quien propone la reconstrucción como una forma de razonamiento que va desde un ordenamiento previo y que se problematiza al buscar sus articulaciones para lo cual, señala, el razonamiento debe seleccionar un cuerpo de conceptos capaces de organizar la delimitación cada vez más inclusiva de las posibles articulaciones del problema de interés. Partiendo de ese método de reconstrucción, y apoyándonos en la revisión detallada de la literatura respecto a la EMS que permite identificar que el subsistema PREFECO no aparece como contexto de indagación en las investigaciones, en que salen a la luz las condiciones en que operan las escuelas de diferentes subsistemas y su relación con las políticas, además de que los escasos datos oficiales más los recuperados a partir de la encuesta permiten que la pregunta inicial que era ¿Cómo se forjan las condiciones de precariedad y cómo las viven los actores? se configurara en una problemática que incluyera conceptos ordenadores, mediadores y operativos.

De acuerdo con Zemelman (1987), existen conceptos que operan como ordenadores de la información y tienen la función de delimitar los campos de observación de la realidad. A la vez que estos conceptos nos proporcionan el contenido dado por su pertenencia a una estructura teórica, tienen la particularidad resultante de su función epistemológica correspondiente al campo de observación de la realidad recortado por esos conceptos. Entre los conceptos ordenadores, el

autor distingue aquellos que denomina conceptos base, los mediadores y los operativos. Los conceptos base son los de mayor nivel de abstracción y cuya función es la de determinar las posibles relaciones de articulación entre los diferentes niveles considerados en la problemática (Zemelman, 1987, pp. 43-44). En nuestro caso seleccionamos como conceptos base: espacio social, campos (político, educativo y social), agravio, contienda, acción social, capitales y desigualdad.

Los conceptos que Zemelman (1987), llama operativos permiten mediar entre la definición más abstracta (e inclusiva) y la determinación y organización de los observables. Como conceptos mediadores se seleccionaron los de: permanencia, política educativa, privatización, abandono, precariedad laboral, ingresos y flexibilidad laboral. Por último, los observables constituyeron los documentos oficiales, estadísticas y el discurso de los informantes donde se pueden reflejar los conceptos listados. Habiendo sido problematizada la pregunta inicial quedó determinada la perspectiva teórica y se plantearon los siguientes supuestos y preguntas de investigación.

Supuesto

A partir de la experiencia que se ha tenido de la participación como docente en el subsistema y del acercamiento y observación que, sin intenciones de investigación, se tuvo con algunos docentes y, posteriormente ya con base en entrevistas exploratorias y la revisión teórica, se desprende el siguiente supuesto:

La permanencia de las escuelas está determinada por varios factores. El factor económico impone control en nuestra sociedad derivada del sistema

capitalista lo que en el sistema educativo se refleja cuando se superpone la competencia y la ganancia al servicio educativo que puede ser prestado a los grupos en condiciones de vulnerabilidad. Pero lo anterior se subordina al factor político que toca directamente a la educación mediante las políticas que apoyan o desprotegen a determinados sectores dentro del sistema educativo en general y de la EMS en particular, con lo cual quedan determinadas las condiciones en que un subsistema opera a diferencia de otros, manifestándose en la situación laboral de los distintos actores de las escuelas y, en última instancia, en la certidumbre o no de la permanencia del propio plantel y del subsistema de que se trata.

Tras mencionar el supuesto del que partimos, podemos enunciar las siguientes preguntas.

Preguntas de investigación

La investigación se basa en la pregunta general:

¿Cuál ha sido la incidencia del campo político y del social en las condiciones en que el subsistema PREFECO opera dentro del campo educativo y cuál es el papel de los docentes ante dichas condiciones?

De ella se desprenden las siguientes preguntas específicas:

1. ¿De qué manera la política educativa implementada en el tipo medio superior ha condicionado la operatividad de las escuelas de PREFECO?
2. ¿Cuáles son las características particulares del subsistema y las condiciones en que desempeñan su labor los docentes de las PREFECO en Morelos?

3. ¿Qué acciones políticas, sociales-comunitarias y educativas han realizado los actores educativos de las PREFECO en Morelos para la permanencia del subsistema?

Objetivos

Nos proponemos reconstruir la incidencia del campo político y del social en las condiciones en que el subsistema PREFECO opera dentro del campo educativo y analizar el papel de los docentes ante dichas condiciones.

Descomponemos este objetivo general en los siguientes específicos para facilitar su cumplimiento:

1. Identificar la manera en que la política educativa implementada en el tipo medio superior ha condicionado la operatividad de las escuelas de PREFECO
2. Describir las características particulares del subsistema y las condiciones en que desempeñan su labor los docentes de las PREFECO en Morelos.
3. Categorizar las acciones políticas, sociales-comunitarias y educativas han realizado los actores educativos de las PREFECO en Morelos para la permanencia del subsistema.

Para resolver tales cuestionamientos se eligieron escenarios reales, es decir, planteles de PREFECO del estado de Morelos. Asimismo, se diseñó un marco metodológico sobre el que descansan las distintas actividades encaminadas a cumplir los propósitos de la investigación.

Enfoque cualitativo

El presente estudio se apega de manera predominante al paradigma cualitativo, que permite al sujeto una exposición más libre, sin limitarlo. Más bien, lo conduce de forma sutil hacia aquellos relatos de vida que coadyuvan a responder la pregunta de investigación. Tiene la virtud de proporcionar otros tipos de información además de la oral, pudiendo ser la contextual generada por el ambiente físico, la postura, los gestos y la apariencia de los sujetos la cual es captada mediante la observación (Bertaux, 1997).

Para este enfoque, el sujeto posee un lugar fundamental como un ser que se comprende de manera holística a sí mismo y a su entorno a través de la narración de sus propias vivencias. La narración es vista como la mirada personal del acontecer de los actos acerca de su vida pasada y sobre las expectativas a futuro. Es en ese sentido que la narración ofrece los elementos que motivan a la acción tanto individual como social de un individuo o grupo, por lo que aporta a la comprensión y no a la explicación del fenómeno (Vasilachis, 2006). El enfoque cualitativo pretende “lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga” (Álvarez-Gayou, 2003) guiando la necesidad de autenticidad -y no de validez, en que los hallazgos reproducen la realidad empírica- sino que busca que las personas expresen su sentir.

Como ya se expuso antes, la literatura muestra diversos ámbitos en que las reformas a la EMS se han hecho sentir en los docentes. Hacen falta, sin embargo, estudios sociológicos que den a conocer los casos particulares de los subsistemas, sabiendo que estos poseen condiciones diferenciadas, por ende, viven y sobreviven de maneras diversas cada una de las políticas que les son impuestas. Además,

engarzados con el momento histórico específico que atraviesa el país, el cual confiere crisoles peculiares que trastocan las experiencias y necesidades de los docentes adscritos a cada subsistema. Si bien, la sobrecarga de trabajo constituyó un denominador común en las escuelas y los profesores, en PREFECO ello se vivió de manera simultánea con el sostenimiento de luchas políticas a fin de que no les fueran cerrados los espacios en el campo educativo, a la par de planear estrategias para ganar la preferencia de las familias dentro de la sociedad para conseguir matricular estudiantes suficientes que permitieran cubrir los gastos necesarios para la operatividad de las escuelas.

La disciplina sociológica se sirve de la estadística que busca medir para ofrecer descripciones, pero al enfatizar en las generalidades deja fuera los casos aislados. Es por eso, que se sirve también de procedimientos de la lógica contraria, la que busca ahondar en las particularidades de un reducido número de casos. Como en el estudio que nos ocupa, visualizar las formas específicas en que dos planteles han hecho frente a los embates políticos, económicos y sociales inherentes a ser Preparatorias Federales por Cooperación en las zonas en que sus escuelas se inscriben y en las distintas fases por las que ha atravesado la EMS en México.

Fases de la investigación

El proceso de esta investigación se constituyó en las siguientes fases que no fueron del todo sucesivas y que en ciertos momentos se traslaparon:

- **Revisión de literatura**

Búsqueda de investigaciones que consideraran las PREFECO como escenario de estudio. La búsqueda se realizó en plataformas de revistas, en memorias de congresos sobre educación o temas sociales. Dada la escasez de resultados, se tomó la decisión de indagar en un radio más amplio, con estas investigaciones se elaboraron fichas analíticas y se clasificaron en ejes temáticos; también se pudieron detectar vacíos de información.

- **Contextualización de la Educación Media Superior**

En esta fase se analizaron y sistematizaron datos de instancias oficiales -como INEGI, SEP e INEE-, se hace una revisión de los planteamientos políticos dirigidos a la EMS en México y, ante los pocos datos localizados acerca del subsistema PREFECO estatal, se diseñó y se aplicó un cuestionario a docentes del subsistema en el estado de Morelos. Las preguntas fueron concernientes a la situación sociodemográfica y laboral de los profesores. La pretensión era llegar al total de los docentes¹⁷ y otorgar dicha descripción como parte de los aportes de la investigación al subsistema. La información se procesó con estadística descriptiva y con apoyo del software SPSS. Esta fase también incluyó la realización y aplicación de tres entrevistas exploratorias a profesores del plantel de Noroeste de Morelos, cuyas respuestas sirvieron para contextualizar al subsistema PREFECO.

¹⁷ Hasta marzo de 2020, la coordinación estatal de PREFECO registraba 225 docentes.

- **Levantamiento de dato cualitativo**

En esta etapa se realizaron 18 entrevistas en profundidad a distintos actores de dos planteles de PREFECO en Morelos: uno de la zona noroeste y otro del sureste. Entre los colaboradores se contó con personal administrativo, docentes, exdocentes, alumnos y exalumnos (véase tabla 1) con la intención de reconstruir el proceso que cada plantel ha seguido desde el origen, el cambio de políticas y las consecuencias resentidas en cada escuela perteneciente al subsistema, así como las acciones que se han realizado en la propia escuela, en la esfera política y en la comunidad en favor de la permanencia de PREFECO.

Tabla 1. Actores entrevistados de PREFECO

	Plantel del noroeste	Años de antigüedad	Plantel del sureste	Años de antigüedad
Directivos	1. Dante 2. Sofía 3. Carmen	25 32 18	1. David 2. Carlos	23 25
Docentes	1. Josefa 2. María 3. Antonio	23 22 20	1. Susana 2. Pedro 3. Conrado	28 27 31
Exdocentes	1. Marcos	14	1. César	27
Alumnos	1. Nataly	Semestre I	1. Virginia	Semestre V
Exalumnos sin beca	1. Luna	Gen.1983- 1986	1. Mirella	Gen. 2014-2017
Exalumnos con beca	1. Kevin	Gen. 2012- 2015	1. Florencio	Gen. 2009-2012

Nota. Elaboración propia.

El total de entrevistas fueron grabadas con la previa autorización de los informantes. De ellas, siete fueron presenciales y 11 virtuales. Trece entrevistas se hicieron en una sola sesión, mientras que el resto, de acuerdo con la disponibilidad de tiempo y de la disposición del informante, hubo un segundo acercamiento, de manera que las conversaciones tuvieron una duración de entre 80 y 186 minutos, dando un total de 20.27 hrs. Se siguió el proceso de análisis de datos cualitativos que recomienda Mejía (2011), en espiral: reducir la información mediante la

codificación, organización y selección de los que son útiles de acuerdo con el objeto de estudio; análisis descriptivo, lo que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; e interpretación para llegar, eventualmente, al establecimiento de enunciados o proposiciones, sean descriptivas y empíricas, o bien, explicativas y teóricas.

La codificación se realizó con ayuda del software Atlas.ti 9. El material se separó en dos grandes temáticas que responden a los capítulos de análisis. La primera contenía los códigos respectivos a PREFECO desde el campo educativo en confrontación con el campo político; la segunda temática consistía en las acciones de los planteles relacionadas con la comunidad en que se insertan. Posteriormente, los códigos se organizaron redes semánticas que fueron útiles para dar orden a los vínculos entre las dimensiones y los conceptos con distintos niveles de abstracción (Zemelman, 1987).

Una vez sistematizada la información, se procedió a la redacción del análisis mediante la unión de los relatos y los elementos teóricos que podían nombrar o explicar lo que los actores narraban. En este trabajo, el ingrediente histórico tuvo un papel preponderante puesto que en él descansa el proceso que atraviesa el tema de las PREFECO que enmarca las experiencias de los actores. Por ello fue de utilidad el método de la historiografía de Aróstegui (1995) puesto que no interesaba estudiar la situación actual o pasada de los planteles sino comparar entre lo anterior y lo posterior, lo que constituye la orientación fundamental de este método. Tal como

apunta Aróstegui (1995), se recuperan acontecimientos pasados para explicar la situación presente.

El escenario de investigación

Como quedó señalado en el primer capítulo, las Preparatorias Federales por Cooperación, iniciaron en México en 1938 como un proyecto cardenista con el objetivo de brindar bachillerato a jóvenes de zonas rurales o urbanas marginadas y la primera de ellas se fundó en Piedras Negras, Coahuila (Wikipedia en red). Como consecuencia de políticas de corte neoliberal, el Estado las fue abandonando hasta retirarles todo apoyo económico en el sexenio 2000-2006 (Silva, 2018). Actualmente son, básicamente, sostenidas por los padres de familia de los alumnos inscritos.

El subsistema PREFECO en Morelos. Afectado por políticas

En el estado de Morelos, los nueve planteles de PREFECO¹⁸ se inauguraron entre los sexenios de José López Portillo (1976-1982) y de Miguel de la Madrid (1982-1988), coyuntura, en México, entre el agotamiento de un modelo asistencialista y el inicio de otro con ideas neoliberales, en que la intervención del Estado es nula. Los planteles se ubican en municipios del sur, sureste y noroeste (véase mapa 1).

¹⁸ Morelos ocupa el segundo lugar en cantidad de planteles de PREFECO junto a Puebla, por debajo de Oaxaca e Hidalgo con sendos trece planteles (INEE, 2017).

Inicio	1978	1988	1987	1977	1977	1988	1978	1977	1978
Matrícula	235	373	520	432	1258	379	538	147	990
Docentes	11	37	16	23	41	23	25	19	30
Cooperación mensual	\$450	\$950	\$550	\$650	\$490	\$380	\$600	\$600	\$580

Nota. Elaboración propia con datos de coordinación PREFECO (2019).

En el ciclo escolar 2018-2019, en que se construyó el dato empírico, el plantel de Cuernavaca era el que cobraba la mensualidad más elevada (\$950), mientras que los de los municipios de Tepalcingo (\$380) y Axochiapan (\$450) cobraban las mensualidades más bajas. Este último plantel contaba con la plantilla docente más reducida (11), en contraposición con Temixco que ostentaba la más grande (41) a la par de su matrícula (1,258 alumnos). La proporción resulta de 21 alumnos por docente, no obstante, en tiempos como el de la contingencia por covid o debido a dificultades económicas, los planteles han llegado a tener grupos de más de 60 estudiantes en busca del ahorro de pago a profesores.

Debido a la falta de apoyo económico, dos planteles de PREFECO en Morelos (Yecapixtla y Mazatepec) se han cerrado y han sido convertidos en otros subsistemas (CECyTE y CEB respectivamente) [Entrevista a exdirector de un plantel de PREFECO del estado de Morelos] y el plantel de Axochiapan se encuentra en riesgo desde 2016 (La unión, 14 de abril de 2016) que, como ya se dijo, posee la plantilla docente más pequeña (11).

De acuerdo con Beck (1996), el Estado Social de Derecho, que concebía un empleo para toda la vida asegurado por derechos sociales, en la segunda modernidad lo sustituye el modelo de empleo flexible. Tal como sucede en

PREFECO que, como ya quedó expuesto con los resultados de nuestra encuesta, todos los profesores estaban contratados por hora, existe incertidumbre en cada semestre, pues las horas que imparten pueden incrementarse o disminuir según la matrícula o los cambios en las asignaturas que conforman el plan de estudios. Los planteles luchan por conservarse y por no despedir profesores ante la fluctuación de la matrícula, producto de la competencia con subsistemas más grandes en matrícula e infraestructura, que ofrecen gratuidad o precios módicos, en virtud del financiamiento gubernamental que reciben. Para PREFECO, bajar el precio de la colegiatura afecta el pago a los docentes, pero, la disminución de matrícula implica la unificación de grupos y por tanto disminución en las horas de clase que ofrecer a los profesores. Ello, aunado a los bajos sueldos explica que, 45.6% de los docentes encuestados llevaba laborando en PREFECO menos 4 años, en otras palabras, existe rotación de personal. Además, la proporción de hombres docentes en PREFECO (44.4%) por debajo de la media nacional (51.1%) del ciclo escolar 2017-2018 (INEE, 2019) se presta a la reflexión sobre el papel de proveedor adjudicado a los varones en la cultura patriarcal (Amorós, 1992), dificultado por el subempleo. Entre los docentes encuestados suele haber aportes de la pareja (47.8%), padre (20%) o madre (14.4%), lo que corrobora que las formas de responder ante la economía política de inseguridad del empleo, salario, patrimonio son individuales, es decir, existe individualización (Beck, 1996).

Selección de escuelas e informantes

De acuerdo con Flick (2007), el muestreo teórico es la estrategia metodológica que tiene como finalidad seleccionar el lugar de trabajo y los informantes con el objetivo de dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos. El muestreo teórico busca la particularidad y la profundidad en el tema (Flick, 2007).

Para la realización del trabajo empírico se eligieron dos planteles morelenses de PREFECO: uno del sureste y otro del noroeste del estado. Los criterios considerados para la elección fueron la distinta situación social, dada la zona en que están ubicados (semi rural y urbana); la proximidad de la fecha en que inician labores (1977 y 1982), las cooperaciones son las más elevadas entre las PREFECO del estado. Los informantes de los planteles se designaron bajo la “selección basada en criterios” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 94), es decir, determinar anticipadamente un conjunto de atributos en los informantes en relación con la pregunta de investigación. En este caso, se buscaba que tanto los docentes como los administrativos que laboran actualmente en PREFECO tuvieran cinco años de antigüedad o más, lo que podía asegurar que tienen conocimiento acerca de la situación de las PREFECO. El mismo criterio se pretendía en los exdocentes y se buscó incluir ambos sexos. En cuanto a los informantes exalumnos, se indagó a quienes habían estudiado en los años en que se otorgaba beca a los todos los estudiantes, mientras otros fueron solicitados por haber estudiado cuando ya no existía este beneficio, cuidando, de igual manera incluir ambos sexos.

Los instrumentos

El cuestionario para encuesta

El instrumento de medición se diseñó a partir de diferentes apartados: Datos socio demográficos, escala Likert y pregunta abierta. Véase Cuestionario de encuesta para docentes de PREFECO (Anexo 2). En la primera parte se tocan temas como la formación docente y condiciones para relacionarse con los estudiantes; la trayectoria profesional dentro del subsistema; aspectos socio económicos y respecto a su contratación en PREFECO. Una segunda parte del mismo cuestionario fue adaptada del Teacher Survey Data, Appendix C, pp. 177-184. McLaughlin y Talbert (2001). Professional Communities and the Work of High School Teaching. Mediante preguntas tipo Likert, con seis opciones de respuesta, se procura captar la percepción de los docentes respecto del ambiente laboral del plantel; los vínculos que existen con autoridades administrativas y colegas en su centro de trabajo; elementos sobre su socialización previa a la docencia y la vocación.

Una vez diseñado el instrumento, fue piloteado con doce maestros (del plantel del municipio de Zapata). El piloteo arrojó ciertas observaciones, las cuáles fueron atendidas.

Posteriormente, en marzo de 2020 -ya con el confinamiento por la pandemia de SARS-COV2 en marcha-, se envió a los docentes de los nueve planteles del estado de Morelos a través de la plataforma Google Forms. Según las posibilidades y disposición de los informantes para participar y responder al instrumento se

obtuvieron 90 respuestas¹⁹. Éstas fueron procesadas según los análisis descriptivos hechos por la plataforma.

De los nueve planteles de PREFECO en el estado de Morelos, la mayor parte de informantes se obtuvo de los planteles de Cuernavaca (33%) y Tepoztlán (28%); de los planteles de Temixco y Yautepec no se obtuvieron respuestas; y 3% no especificaron el municipio del plantel en que laboran.

En el cuestionario se dejó a consideración del (la) docente compartir sus datos para ser localizados en el futuro si deseaban colaborar en la fase cualitativa del trabajo de campo, a lo que se obtuvieron 31 respuestas afirmativas.

El cuestionario para entrevista

En la etapa cualitativa del trabajo de campo se hizo uso de la entrevista semiestructurada que, de acuerdo con Sautu (2003), permite:

el análisis de cómo se llevó a cabo el proceso decisorio, los conflictos internos, los diversos puntos de vista. Expectativas y percepciones de los actores; interpretaciones, funcionamiento real, sistemas de categorizaciones internas, prestigio, influencia, evaluación de roles o puestos (Sautu, 2003, p. 43).

En el cuestionario (véase anexo 2) se tocó el tema de las condiciones económicas y laborales existentes en el subsistema en que los docentes laboran a fin de que pudieran exponer sus percepciones al respecto, así como de las políticas económicas y educativas y las repercusiones observadas en el subsistema y en su propio caso como trabajador de éste. Tal información podría ayudar a detectar si su

¹⁹ El hecho de que hasta el momento no se tenga ninguna respuesta por parte de los docentes de los planteles ubicados en Axochiapan, Yautepec, Jonacatepec y Tepalcingo, aporta datos acerca de la posible condición en que éstos se encontraban, por lo cual se les dificulta responder un cuestionario en línea.

actitud es de alineación o resistencia a las políticas, si aplica los lineamientos prescritos por convicción o no, y los fines que persigue. Por último, se le planteó al docente la situación hipotética de dejar el subsistema, ello para observar las reacciones.

A los administrativos (directores, coordinadores, secretaria) y exdocentes se les pidió hacer una narrativa de la historia de su plantel, si era el caso, desde los orígenes, las experiencias y vivencias propias sobre las repercusiones de la aplicación de las distintas políticas en PREFECO a través del tiempo. Con estas entrevistas se pretendía reconstruir el proceso que cada escuela ha seguido en el ámbito político; pero también sus actuaciones, como colectivo, para responder en la esfera social, a saber, en la comunidad en que se inserta el plantel, con los estudiantes que se ha atendido a través del tiempo y para conocer distintas fases del plantel en diversos contextos desde las percepciones de los informantes y los roles que han ocupado en el plantel respectivo a lo largo de su vida o de manera simultánea: estudiantes, profesores, directivos, padres de familia-, el papel del grupo docente, sujetos de nuestro estudio.

Así, estas entrevistas fueron no estructuradas, puesto que, de acuerdo con el rol de cada uno de los informantes, y la narración sus experiencias, eran distintas las preguntas necesarias para dar forma al momento del proceso de la escuela y desde la esfera en la que cada persona se ha desempeñado.

Consideraciones éticas

Si bien, los comités de ética que otorgan regulaciones específicas para proteger a los participantes en la investigación, en ciencias sociales y en la investigación cualitativa también es necesaria la orientación ética porque trata con seres

humanos. Aunque, como apunta (Galeano, 2021), más que fijar pautas generales, que aparecen en los distintos códigos de ética:

se trata de pensar en la racionalidad de la acción, explicitar la intencionalidad, fijar límites, construir consensos válidos para condiciones, actores y momentos específicos; adoptar criterios, asumir responsabilidades, reflexionar sobre las situaciones y dilemas que la realización ética plantea en cada momento referente al trabajo investigativo (Galeano, 2021, p. 55).

En este trabajo se procuró, a lo largo del proceso de la investigación, la atención para con los participantes quienes proporcionaron su tiempo y cuyos datos y experiencias constituyeron pieza neural para la construcción de este. Para la fase de la encuesta, debido a la inminencia de la pandemia por SARSCOV2, destaca, por la naturaleza virtual de la solicitud, la elección de los participantes a responder o no el cuestionario.

Pero, además, el instrumento incluyó en la primera parte una breve explicación de la investigación, su finalidad y énfasis en la confidencialidad de los datos vertidos y en el uso de éstos para fines investigativos. Además, movidos por la convicción del derecho de la persona a decidir acerca de su participación y su información, la autonomía de los sujetos (Achío, 2005), se dejó a su consideración anotar su número telefónico en caso de que desearan participar en la segunda fase, la de la entrevista, de poseer los indicadores requeridos.

Lo anterior se concretó en la elaboración de un consentimiento informado (véase anexo 4) para que, previo a la entrevista, y después de otorgarles información acerca de la investigación y sus propósitos, los colaboradores lo leyeran y, en su caso, accedieran, otorgando su firma en los casos presenciales, y, en los

virtuales, dar el consentimiento de manera oral. Este documento incorporaba la aceptación de que el colaborador tenía conocimiento de la naturaleza de la investigación, y la voluntariedad de su participación en la misma; así como la garantía de que los resultados les serían comunicados. De igual manera, la carta contenía la autorización por parte del informante, para que los datos proporcionados en sus testimonios fueran analizados, discutidos y, eventualmente, publicados en esta tesis. Finalmente, se le aseguraba el cuidado, en todo momento, del anonimato y la confidencialidad.

Además, se pidió autorización a cada participante para usar la grabadora de voz durante la entrevista, fuera esta presencial o virtual. De hecho, en un caso presencial, la respuesta fue negativa y hubo que avenirse a tomar notas escritas. En busca de la salvaguarda de la identidad, se dispusieron claves con letras y números para cada uno de los participantes, para referenciarlos en el análisis. Pero, en vista de que su uso implicaba dificultad para la comprensión del texto, se decidió cambiar las claves por pseudónimos.

De acuerdo con Galeano (2021), que se inclina por la ética de la responsabilidad, el investigador debe considerar los posibles efectos que las decisiones traerán sobre los otros y sobre el mismo investigador y, en la medida de lo posible evitarlos o, por lo menos, minimizarlos. En ese respecto, se consideró el carácter delicado que acompaña al tema de esta investigación y, ante el deber ético de evitar posibles daños a los colaboradores por sus implicaciones (Achío, 2005), se consultó con algunos de los actores participantes, en atención a su respuesta se omitió el nombre de los municipios en que se ubican los planteles en estudio puesto que este dato podría conducir a la identificación de los personajes.

Método de análisis

El análisis de los datos cualitativos es una etapa central de la investigación, en nuestro trabajo para el tratamiento de los datos cualitativos empleamos un análisis interpretativo, que de acuerdo con Mejía (2011), implica entrelazar la teoría, los datos y las subjetividades de los participantes y los investigadores, con el objetivo de crear relaciones categóricas, redes semánticas y preguntas analíticas. Nos basamos en el proceso de análisis cualitativo que según Mejía (2011) se conforma por tres fases interrelacionadas: 1) la *reducción de datos*, que incluye edición, categorización, codificación, clasificación y la presentación de datos; 2) el *análisis descriptivo*, que permite elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; y la *interpretación*, que establece conclusiones teóricas y explicativas. Estas fases, como lo menciona Mejía (2011) se influyeron unas con otras, si bien en momentos eran procesos paralelos, o se concluía una para pasar a otra, con frecuencia, se volvía a la fase anterior y se reiniciaba con una información más acabada y profunda. El criterio del análisis fue tipo holístico, es decir se estudió el fenómeno con las dimensiones de la realidad, lo que requirió de múltiples lecturas del dato empírico con la intención de reconstruir la realidad, tal como lo expone Mejía (2011).

Capítulo IV. La inmersión de dos planteles morelenses de PREFECO en la dimensión política

Presentación

Si bien PREFECO, como subsistema de EMS, pertenece al campo educativo, este capítulo da cuenta de cómo los actores han llevado a cabo acciones políticas en dos planteles del estado de Morelos: uno del sureste y otro del noroeste. En las trayectorias históricas de ambos planteles se visualizaron tres etapas. En un primer momento, en sendas comunidades, se realizaron acciones políticas con el objetivo de solicitar una escuela de EMS ya que carecían de ellas. Una vez instauradas, funcionaron de manera regular avocándose a las actividades educativas y gozaron de beneficios como subsistema público, aunque en condiciones desiguales con otros subsistemas. Más tarde, en la tercera etapa, las PREFECO experimentan el agravio de ser desconocidas en su estatus de subsistema público; en consecuencia, los actores vuelven a realizar acciones políticas, ahora con el fin de que las Preparatorias Federales por Cooperación permanezcan en el campo educativo.

Las acciones políticas emprendidas por los actores de los mencionados planteles primero en sus orígenes y, posteriormente, en la etapa del desconocimiento del subsistema por parte del gobierno, se sintetizan en la siguiente tabla (véase tabla 3).

Las perspectivas teóricas que coadyuvan al entendimiento de las acciones realizadas en la trayectoria de estos planteles son: primero, la teoría de los campos de Bourdieu (1997), de manera específica el campo educativo y el campo político, expuestos en el capítulo anterior. Pero, nos servimos de la teoría de dominación y

contienda de Brachet-Márquez (2012) para explicar las acciones que los actores de PREFECO realizan en respuesta a mecanismos venidos del campo político y que se constituyen en una especie de lucha.

TABLA 3

ACCIONES POLÍTICAS DE PREFECO EN MORELOS EN SU LUCHA POR PERMANECER EN EL CAMPO EDUCATIVO

Etapa	Acciones de gobierno	Acciones de PREFECO	
		Zona sureste	Zona noroeste
Origen	Solicitar terreno propio para otorgar clave que permitiera operar	Obtener donación de terreno mediante convenio con autoridades de la comunidad (1977)	Obtener donación de terreno mediante convenio con autoridades de la comunidad (1982)
		Conseguir título de propiedad del ejido con apoyo de egresado que laboraba en gobierno	
	Utilizar el terreno donado para construir plantel de subsistema estatal		Pedir prestado un espacio a Bienes Comunales del pueblo
	Negar clave por ausencia de terreno		Pedir claves prestadas a otros planteles de PREFECO
Cambio de estatus, de público a	Proponer convertirse en otros subsistemas a cambio de plazas y apoyo	Unirse para seguir siendo PREFECO	Unirse para seguir siendo PREFECO
		Apoyarse en el patronato para generar fondos	Apoyarse en el patronato para generar fondos
		Convertirse en asociación civil y buscar capacitación	Convertirse en asociación civil y buscar capacitación

privado (2000)	Retirar apoyos a PREFECO	Obtener beneficios por prestar las instalaciones a instancias de gobierno o particulares	Obtener beneficios por prestar las instalaciones a instancias de gobierno o particulares
			Buscar las donaciones de empresas trasnacionales
	Excluir a los docentes de las capacitaciones	Establecer acuerdos con universidades particulares y con la UAEM	Establecer acuerdos con universidades particulares y con la UAEM
	Retiro de becas a los alumnos		Conseguir becas para los egresados en universidades particulares

Nota. Elaboración propia con base en material empírico.

Los inicios. Los fundadores y sus capitales

Desde el origen de los planteles, el del sureste (1977) y el del noroeste (1982), fue necesaria la gestión ante instancias federales de gobierno. En ambos casos, dicha gestión fue realizada por grupos con ciertos capitales, sobre todo políticos, que les permitieron moverse en el campo y conseguir el objetivo. Por ejemplo, un requisito para poder recibir una clave e iniciar a trabajar como institución educativa fue la consecución del terreno.

En el caso de la preparatoria del sureste, ésta se asienta en una superficie de 650 mil metros cuadrados que anteriormente fueron tierras de cultivo y, gracias a un convenio realizado entre el grupo de personas interesadas en crear una institución de nivel medio superior y la Junta de mejoras de la comunidad, se consiguió su donación por parte del comisariado ejidal.

Pese a que dicha donación, construcción y traslado al mencionado predio ocurrió luego de algunos años de ocupar casas prestadas, la posesión del lugar aún no está a nombre de la asociación civil, los trámites continúan. Pero en este proceso se ha recurrido al capital social. Un alumno egresado de la PREFECO, que logró conseguir un puesto político, otorgó a las autoridades del plantel una copia de la donación del terreno: “Y gracias a esa copia, ahorita ya tenemos un certificado, título de propiedad del ejido y ya nomás ahora falta convertirlo para que ya sea a nombre de la asociación civil” [David].

Por su parte, el plantel del noroeste continúa hasta la fecha operando en un terreno de 1,389 m², prestado por la unidad de Bienes comunales de la comunidad, aunque las ampliaciones y mejoras a la infraestructura se han dado gracias a las gestiones de quienes dirigen el plantel. No obstante, en su momento el comité²⁰ que gestionó la preparatoria en el poblado logró también la donación de un predio por parte de Bienes comunales. La carta de posesión era requerida por la UEMS (Unidad de Educación Media Superior) para hacerse acreedores a un presupuesto de \$65 millones de pesos aprobado para la construcción de la PREFECO en ese poblado. Sin embargo, el propio gobierno se agenció el terreno para la edificación de un plantel de EMS, pero no del subsistema PREFECO. El gobernador del estado en turno manejó la información de esta manera:

Yo quiero que ese terreno sea para el Colegio de Bachilleres, para iniciar ahí.

–Oiga, pero... - Es lo mismo. Es de la misma familia: el Colegio de Bachilleres, Preparatorias Federales, preparatorias particulares. Es lo mismo.

²⁰ Ya constituido como Patronato Pro-Construcción de la Escuela Preparatoria, legalizado ante notario público y con permiso de la Secretaría de Relaciones Exteriores [Marcos].

Así que [este pueblo] va a tener su Colegio de Bachilleres y ustedes, su planta de maestros. Sus alumnos, se van a venir a Colegio de Bachilleres. Hasta va a ser más barato. -Nos dejamos engañar. No, pues ahí está el terreno. De volada empezó la construcción. Creo que tenía escondido el papel [Marcos].

Pese a que, a la privación del inmueble por el gobierno estatal se aunaron tanto la pérdida del presupuesto aprobado por la federación para la construcción del edificio de PREFECO en Chamilpa, como la negativa de la clave, el grupo buscó alternativas para continuar funcionando: “Pedimos prestado el edificio de [... una de las escuelas primarias del pueblo]. Allá el director [...] nos dio chance de que ahí [en el turno vespertino] se impartieran las clases” [Marcos]. Asimismo, para resolver el problema de la clave “Se recurrió a la preparatoria [PREFECO de un municipio aledaño], en México dieron esa opción: pidan prestada la clave y háganse como una extensión de alguna preparatoria” [Marcos].

Así, desde la puesta en marcha del proyecto se deja ver que el espacio que ocupan las PREFECO en el campo educativo se ganó atendiendo lineamientos políticos, pero también sorteando dificultades ocasionadas por miembros del mismo campo político. Todo ello fue solventado gracias a los capitales sociales y políticos de quienes solicitaron, por un lado, un edificio para iniciar un primer ciclo escolar, por el otro, claves prestadas a tres planteles morelenses de PREFECO hasta obtener la propia años más tarde, en 1988.

En otras palabras, dichos agentes de ambos planteles, aunque en situaciones distintas, tuvieron la capacidad de moverse en dos campos simultáneamente: en el político y el educativo. No obstante, la autoridad con que

ellos contaban en cada uno era diferenciada. En el campo educativo poseían el mayor control, puesto que, en ambos casos los grupos fueron liderados por profesores. En el sureste, por un profesor rural quien también inició la secundaria del poblado; y, en el noroeste, por una profesora y comunera quien logró que se abrieran también, otros planteles (se han omitido sus nombres para proteger la identidad de los participantes).

Ambos líderes, al ser profesores, contemplaban la educación como un servicio necesario para mejorar la calidad de vida de los pobladores de sus comunidades. Pero, además éstos mismos, tenían la experiencia y el conocimiento para realizar gestiones -acciones políticas- ante las autoridades de sus respectivos poblados y ante el gobierno, representado por las instancias educativas del momento.

El siguiente testimonio muestra cualidades de la profesora pionera en la fundación del plantel de PREFECO de la zona noroeste: “La maestra tenía mucho poder de convocatoria, líder en su momento. Entonces es como entusiasmo a los comuneros de la época ¿no? para poder otorgar las instalaciones para que ahí se abriera una preparatoria” [Luna]. De esta manera se explica cómo gracias a algunos individuos y a sus capitales fue posible reunir los recursos materiales y cumplimentar los requisitos burocráticos exigidos desde el campo político para iniciar el proyecto educativo que constituye cada plantel de PREFECO.

Lo educativo al amparo de lo político

En las primeras décadas de funcionamiento, estos dos planteles de PREFECO recibieron apoyo por parte del gobierno, lo que denota que el subsistema se encontraba en buena relación con el campo político: “Cuando nacieron las preparatorias, las PREFECOs, a nivel nacional nacen con el cobijo de la federación. Y se van otorgando partidas presupuestales, claves, mobiliario, infraestructura, todo” [Dante]. Otros testimonios dicen: “digamos que nos apoyaban con un 50% y el otro 50% lo pagaban los padres de familia de la institución” [Sofía].

Los subsidios incluían los servicios de agua y luz eléctrica, insumos para el mantenimiento de los planteles tales como pintura, material para impermeabilización, herrería o en su momento, papelería: los cartuchos de las máquinas de escribir y material para laboratorio. Una colaboradora del plantel sureste recuerda que “había suficiente material. Mucho reactivo también. Alcanzaba para todo” [Susana]. El subsistema recibía también una cierta cantidad económica anual, aunque los recursos estaban controlados:

el dinero que daba la unidad [Unidad de Educación Media Superior] era para compra de equipo, de laboratorio, de cómputo o de biblioteca. Para apoyo. No daban mucho. Pues, alcanzaba para comprar unos diez libros para la biblioteca y nada más. Y debidamente comprobados, que fueran proveedores que proveían al gobierno federal [Marcos].

No puedo agarrar un peso de ahí para pagar la mano de obra porque me están levantando la barda. O sea, te doy el peso, sí. Úsalo para comprar material. Tú tienes que buscar el apoyo para pagar la mano de obra [Sofía].

Aun con las restricciones, gracias al financiamiento hubo mejoras materiales en los planteles citados. Y también el apoyo se reflejó en las condiciones laborales de los docentes: “hacías un laboratorio, esto, aquello, era de eso. Una barda, lo que fuera. Inclusive, a veces se disfrazaban para darles un poquito, un aguinaldo, al maestro” [Pedro].

Los apoyos monetarios anuales recibidos eran modestos, y más lo eran al ser divididos entre los anteriormente once planteles de PREFECO (actualmente quedan nueve) en el estado de Morelos. El último financiamiento fue apenas de 30 mil pesos -antes del año 2000-. Sin embargo, cuando estas escuelas aún se encontraban amparados por los gobiernos, se vieron beneficiadas con otros apoyos. Como el de la techumbre, que se otorgó a ambos planteles ya con dificultades a raíz de que, para esos momentos, ya no era claro para muchas instancias si a las PREFECO les correspondía o no, recibir ese o algún otro beneficio, puesto que ya había iniciado la política que los apartaba de los subsistemas públicos.

Así, en el plantel del sureste la techumbre se aprobó mientras se consideraba subsistema público. Luego, cuando aún no se instalaba, se les notificó que debían regresar los fondos o bien, comprobarlos puesto que, como escuela privada no podían ejercer el presupuesto. “Yo fui uno de los últimos en comprobar. No era fácil encontrar facturas. Hubo gente que nos estuvo ayudando” [Carlos]. No sin muchas dificultades, la techumbre pudo ser terminada. “Luego decía, ¡chin, de haber sabido todas estas broncas, yo no lo hago! Pero pues en su momento [el representante de gobierno] me dijo –sí. Luego me dijo, no” [Carlos].

Las becas a los estudiantes constituyen otro ejemplo de los derechos con que el campo político facultaba a las PREFECO como subsistema público. Varias

generaciones de estudiantes fueron beneficiados con las becas federales bajo los distintos nombres que tomaron los programas en los periodos presidenciales: Solidaridad, en el gobierno de Carlos Salinas en 1992; Progresá (Programa de Educación, Salud y Alimentación) con Ernesto Zedillo en 1997; Oportunidades (Programa de Desarrollo Humano Oportunidades) desde 2002 con Vicente Fox y hasta 2012 al término de la administración de Felipe Calderón; y Prospera (Programa de Inclusión Social) en 2014 ya con Enrique Peña (Hernández, De la Garza, Zamudio y Yaschine, 2019).

Ese beneficio, recibido por todos los estudiantes de PREFECO antes de que la EMS pasara a ser obligatoria en 2012 y hasta un par de ciclos escolares después de la política, facilitó a muchos estudiantes la conclusión de la preparatoria. Como da cuenta el siguiente testimonio de un egresado del plantel de la zona noroeste:

Esa beca a mí me ayudó mucho porque yo pagaba colegiaturas de \$1200, y la beca eran 800 pesos [...] Así como caía la beca, iba para las colegiaturas. Entonces, yo prácticamente con esa beca, fue para pagar mi preparatoria. Me ayudó un buen. Porque de otra forma sí iba a estar difícil [Kevin].

De igual manera expresa un egresado del plantel del sureste acerca de compañeros a quienes más beneficiaba la beca.

[...] había unos amigos que sí estaban de muchísimo más escasos recursos y que a veces no llevaban ni para comer. Entonces ya nomás estaban esperando pues la beca. Y le digo, ¿Qué tanto podrían ser 500, 600 pesos, si eran mensuales? O sea, no era mucho también. Pero pues ya para sus pasajes o algo sí les ayudaba [Florencio].

Si bien, el subsidio y el presupuesto otorgado a PREFECO era insuficiente y en nada proporcional a las partidas entregadas a otros subsistemas del estado, el hecho de que formaran parte de la lista de favorecidos por el sistema representaba cierto respaldo del campo político.

No obstante, la dimensión política también se hace sentir cuando dicha relación se rompe y el subsistema queda excluido de los anteriores beneficios.

PREFECO, fuera de la gracia del campo político

Sin que se conozcan puntualmente las causas por los actores de las PREFECO, beneficios que anteriormente les eran convalidados les empezaron a ser retirados. Como el recurso destinado para material didáctico para los docentes que dejó de proveerse, aproximadamente, desde 1990.

Parece ser que a una escuela de Veracruz [...] le retuvieron su pago [para] los maestros y demandaron a la Dirección General de Bachillerato. La Dirección General de Bachillerato tal parece que no autorizó ya en los siguientes años el recurso que llegaba para los profesores [David].

A continuación, se enuncian acontecimientos que pueden dar cuenta de cómo el campo político aparta de su favor al subsistema. Pero a su vez existen otros sucesos que, siguiendo a Brachet-Márquez (2012), bien podrían ser catalogados como agravios a las PREFECO del estado de Morelos, cometidos por miembros del campo político, los llamados profesionales (Bourdieu, 2001). Las entrevistas dan cuenta de situaciones que perjudicaron a los planteles en estudio.

La primera de ellas, que quedó mencionada más arriba, tomó lugar en los inicios con la apropiación del predio destinado a la construcción del plantel de

PREFECO en el noroeste. El gobierno del estado utilizó el bien donado por la comunidad al comité proconstrucción de la PREFECO y en ese lugar erigir un plantel de Colegio de Bachilleres. En cambio, el plantel de PREFECO, habiendo perdido el terreno y la oportunidad de construcción de sus instalaciones, continúa operando en un lugar del que no es dueño.

En otro evento se da una contradicción entre miembros del campo político en la que una parte asigna recursos al subsistema PREFECO, al tiempo que otra parte impide que éste llegue a recibirla:

la asociación civil [de PREFECO] de antes empezó a bronquearse con la DGB porque la Secretaría de Hacienda, en la última partida presupuestal que teníamos que recibir, un monto de cuarenta millones de pesos para todas las PREFECOS, cuarenta millones de pesos que nunca recibimos [Dante].

Carlos Enrique Santos Ancira, el director de la DGB (2002-2018)²¹, optó por evadir la responsabilidad y al subsistema ante dicho conflicto:

Nunca nos recibió. No solamente no nos recibió, sino nunca tuvo la delicadeza de saber cómo estábamos. Nunca lo conocimos, nunca se presentó y fue el sexenio de Fox, el sexenio de Calderón y el sexenio de Peña Nieto. O sea, 18 años que estuvimos de la mano de Dios, alejados por parte de la DGB por un tipo que desvió los recursos. Y que decidió invertir los recursos de PREFECOS en otras instituciones cuando además estaba etiquetado [...] [Dante].

²¹ Dato recuperado de la Plataforma Nacional de Transparencia (enero, 2022).

Posteriormente se daría el desconocimiento a PREFECO como subsistema público cuando en la Ley General de Educación del 2000, PREFECO es omitido de la lista de subsistemas públicos, es decir, los que cuentan con un sostenimiento gubernamental. Del desconocimiento de la Dirección General de Bachillerato hacia las PREFECO se desprenden muchas otras consecuencias.

Una circunstancia que indica la existencia de la dimensión política en el campo educativo -y el confrontamiento de fuerzas-, además del retiro del financiamiento al subsistema, es la exclusión: “antes hacía congresos la DGB y nos invitaba a todas las preparatorias [PREFECO] y hacíamos cosas maravillosas. Después de [el periodo de] Fox, nos dejó de hacer eso” [Dante].

Los docentes de PREFECO ya no eran invitados a los cursos de actualización, como los de otros subsistemas públicos:

hace años, [...] se nos impartían cursos que tenían validez oficial a nivel nacional, que tenían una validez curricular, venía firmado por el en ese entonces el director de la Dirección General del Bachillerato o por lo menos de la persona responsable de las cuestiones académicas. [...] aunque los cursos nosotros lo pagábamos. Pero, como que nos hacían sentirnos parte de. Ahora ni eso [Carlos].

Solo que el hecho se presta a la confusión puesto que la exclusión de las PREFECO no fue dada de manera oficial y abierta, de manera que ello quedara claro para el resto de las instancias en el campo político. Lo anterior se resume en el siguiente testimonio:

tampoco, la misma Secretaría de Educación deroga a las Preparatorias Federales por Cooperación, o sea, no dice: a partir de hoy las Preparatorias

Federales por Cooperación desaparecerán y pasarán a ser parte de lo público o pasarán a ser parte de lo privado [Dante].

El financiamiento de los subsistemas, de acuerdo con la SEP, puede ser federal, estatal, privado o mixto, como se describió en el segundo capítulo. En el caso de PREFECO:

no tenemos financiamiento privado, no tenemos un financiamiento gubernamental, pero es mixto. El nuestro es mixto porque el certificado, la incorporación, los programas nos los da la SEP gratis. O sea, él (la SEP) nos tiene ahí, le reportamos a él [Dante].

La ambigüedad inicia al interior del propio gobierno en sus distintos niveles. El siguiente fragmento muestra una conversación entre un alto funcionario del sistema educativo y un representante de PREFECO:

¿Qué clave tienen? Y yo le decía 17SBC: Sistema de Bachillerato por Cooperación. -Y esa clave, me dice, ¿Quién se las dio?- Le dije: el gobierno federal. -¿Y, entonces, son federales? Si fueran particulares, la clave [...] tendría que decir: sistema de bachillerato P.: Particular. Entonces dice –el mismo gobierno está hecho pelotas con ustedes [Dante].

No obstante, la no inclusión dentro de las escuelas públicas es suficiente para dejar desprotegidas a las PREFECO y la confusión entre los integrantes del campo político resulta en trato diferenciado al subsistema: “del 2008 hacia acá nos volvieron a retirar el apoyo porque, ahora las autoridades federales y estatales no saben qué pasa con las PREFECO, si somos estatales, o públicas, o si somos particulares, entonces estamos como en el limbo” [Sofía]. “Desafortunadamente, el gobierno, tanto estatal como federal, como no nos tiene identificados como una

escuela federal, para ellos somos escuelas particulares, como que no le toman cariño. De hecho, yo todavía no entiendo qué subsistema somos” [David].

Lo cierto es que, al no aparecer entre los subsistemas públicos, en automático convertía a PREFECO en subsistema privado. Esta condición hizo desvanecer los derechos que poseían. Tal como las becas a los estudiantes. A partir de la entrada del gobierno actual, Andrés Manuel López, PREFECO no aparece en las listas de subsistemas beneficiados. “Las becas que ya habíamos ganado con el gobierno de Peña Nieto, ahora [...] nos las vuelven a quitar por el desconocimiento de que nosotros existimos” [Dante]. Lo anterior, pese a que “Nos han llegado los procesos para realizar, nosotros los realizamos, pero no estamos en sus listas” [Sofía].

Las acciones llevadas a cabo como políticas con respecto al subsistema PREFECO, aprobadas por quienes detentan cargos en el gobierno, tienen a su vez eco en otras instancias e implicaciones para el funcionamiento del subsistema. Por ejemplo, el servicio eléctrico, antes subsidiado por el gobierno federal²² y que, desde 2002, es cubierto con los recursos de cada plantel. Pero, de manera contradictoria, este servicio se cobra a las PREFECO con un impuesto que aplica a las escuelas federales: “un impuesto raro, para Preparatorias Federales o para instituciones federales en donde se tiene que pagar más, pero entonces ya no sé, ¿Somos federales o nos tazan como particulares?” [Dante].

De igual manera, hubo repercusión en el régimen fiscal:

²² Mediante un convenio con Luz y Fuerza del Centro y la Comisión Federal de Electricidad (Vallejo, 2007).

Aparte de que nos obligan como institución a tener un seguro (qué bueno para nosotros), pero que también viene a afectar, de cierta manera, las arcas de la escuela. Ahora viene lo que es el SAT, también. Pues también tenemos que comprobar y tenemos que pagar nuestros impuestos [Carlos].

Se habla de una salida económica de entre 18 y 20 mil pesos bimensuales como pago del seguro para algunos de los actores administrativos. Asimismo, desde el cambio de estatus, PREFECO pasó a un nuevo régimen en el SAT.

[...] nos metieron a un régimen diferente en Hacienda y ahorita tenemos que pagar una multa porque no entramos nosotros con ese régimen. No entramos porque ni siquiera sabíamos que teníamos que estar bajo ese régimen y no nos dijeron [Carmen].

La multa del SAT asciende a 500 mil pesos anuales, con un mínimo de tres años retroactivos. Siempre bajo la amenaza de cerrar el plantel, en caso de incumplimiento de los pagos. En lo anterior puede verse, en términos de Elias (1982), un conflicto entre jugadores de dos campos distintos. Y, como es de esperarse, los individuos que se mueven en el campo educativo no dominan las reglas del campo político -ni de otros como el administrativo o el económico-.

De ahí que el jugador del campo político, haciendo uso del poder que su posición le confiere, coloca al jugador del campo educativo -a PREFECO- en una posición en que, para seguir en el juego es obligado a ajustarse a reglas que rebasan el reglamento del juego inicial. Ello se nota en la situación vivida por la PREFECO de otro municipio morelense, cuya caja estuvo intervenida por el seguro social en espera de hacer cumplir la reforma hecha al Seguro Social y a Hacienda.

Para evitar la situación problemática, los otros planteles buscan la forma de ajustarse a la nueva reglamentación y continuar dentro del juego.

Podría parecer obvio que cualquier subsistema, como parte del sistema educativo, contribuye a alcanzar el objetivo en común, pero ello es cierto sólo desde el punto de vista del campo educativo. Sin embargo, en el caso que exponemos, el problema de permanencia rebasa la sola dimensión de la educación.

Los subsistemas. El trasfondo político

Otro evento que no puede dejarse de lado en la dimensión política es la preferencia dada al subsistema Colegio de Bachilleres en detrimento del subsistema PREFECO. Antonio Riva Palacio, gobernador del estado de Morelos (1988-1994) expresó a las autoridades de la PREFECO de Chamilpa: “tengo un proyecto muy bueno en educación. Quiero traerme unos diez planteles de Colegio de Bachilleres para el estado” [Marcos].

En seguida, el primer plantel se crea en Cuernavaca como un “organismo público descentralizado, con personalidad jurídica y patrimonio propios” (DOF, 1988, p. 10) bajo el decreto fechado el 14 de septiembre de 1988²³. El art. 4º. del mismo documento señala que, el patrimonio de este subsistema se constituiría de “los fondos que le asigne el Gobierno Federal, el Gobierno del Estado, los ingresos que obtenga por los servicios que preste y los bienes e ingresos que adquiera a cualquier título” (DOF, 1988, p. 11).

²³ Actualmente existen trece planteles de COBAEM escolarizados en el estado, ubicados en los siguientes lugares: Cuernavaca, Jiutepec, Oacalco, Cuautla, Amacuzac, Tlaltizapán, Tepalcingo, Tehuixtla, Atlatlahucan, Santa Rosa 30, Jantetelco, Xochitepec y Chinameca (COBAEM, 2010).

Con estas acciones, el propio sistema escolar, manejado por los actores con mayor poder dentro del campo político (Bourdieu, 2001), generó desigualdad entre los subsistemas de Bachilleres y PREFECO, colocando al primero sobre el segundo y provocando, a la par, rivalidades entre ellos. En otras palabras, el sistema reproduce la estructura social (Bourdieu y Passeron, 2003).

Amén de ello, la posición geográfica los obliga a competir por la matrícula. A menos de un kilómetro del plantel de PREFECO de la zona noroeste, fue ubicado un plantel de Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (COBAEM): “se abre la inscripción para bachilleres y, pues baja la matrícula de la prepa. Lógico, allá, cuando iban y pedían informes: -No, aquí van a pagar, creo que \$300 al año. Mientras aquí [en PREFECO] eran 300, pero mensuales” [Marcos]. De igual forma, en la zona sureste, dos planteles de CECYTE fueron construidos muy cerca de escuelas PREFECO, lo que ha enfadado a los actores:

Yo digo que es algo ilógico. Hombre, pues si una PREFECO me está quitando carga, no tengo problemas con maestros, no tengo tanto problema de estar dándoles dinero, pues la dejo. Y ya me quito, no construyo un CECYTE, lo hago en otra comunidad que a lo mejor sí lo necesita [Marcos].

Parece claro que los subsistemas, aun cuando otorgan servicios de educación con características similares (bachillerato general, escolarizado), no convienen de la misma manera a la clase política.

los Colegios de Bachilleres, [...] son los que abandera el estado; se crea el CBETI, el CBETA, son los que abandera la federación... Entonces pareciera que los alumnos no tienen una identidad, son estatales o federales, cuando realmente somos mexicanos. Y ellos nos ven como banderas [Dante].

Cierre de planteles de PREFECO y negación de cambio de adscripción

A causa de las políticas y, además, de las carencias que enfrentaron como consecuencia, algunos planteles de PREFECO cerraron sus puertas. Eventualmente, los gobiernos rehabilitaron los espacios para hacerlos funcionar bajo denominaciones diferentes.

había otra preparatoria [PREFECO] que se llamaba José María Morelos y Pavón que estaba en Mazatepec. Esa preparatoria desaparece, supongo que porque ya no tuvieron matrícula básica para poder seguir en función. Y, posteriormente ahí en ese lugar, tengo entendido que pusieron un Centro de Estudios de Bachillerato [Sofía].

Por su parte, en el sureste hubo intentos de los gobiernos panistas por convertir a las escuelas PREFECO en CECYTE²⁴ con el discurso de brindarles apoyo y derechos a sus docentes. “Nos ofrecían, a nosotros como maestros, una plaza. Pero fuimos tan orgullosos que no quisimos. Nosotros nos reunimos y no quisimos que desaparecieran la PREFECO” [Pedro]. Pero otros planteles como el de Yecapixtla, desaparecieron. Se construyó un edificio contiguo de la antigua PREFECO, que fue inaugurado como CECYTE.

De hecho, al ser de las PREFECO con mayor extensión en el estado, la preparatoria en estudio de la zona sureste llegó a recibir varias invitaciones: “Desgraciadamente siempre los presidentes han tratado de convertir la preparatoria en una escuela oficial, una escuela de gobierno [...] A donde los alumnos y los

²⁴ Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos. Subsistema dependiente de la SEP y financiado por gobierno federal. En Morelos inician en 1997 y actualmente cuenta con cinco planteles en los municipios de Ciudad Ayala, Yecapixtla, Emiliano Zapata y Axochiapan (cecytemorelos, enero 2022).

padres de familia pues no tengan que sacar nada de su bolsillo para pagar colegiaturas” [Carlos]. La idea de la educación gratuita parece favorable hacia la población que demanda EMS, sin embargo, cabe preguntarse ¿por qué no apoyar la EMS gratuita desde las PREFECO? La respuesta podría resultar obvia para los miembros del campo político, pero no para los ajenos.

Por otro lado, en la negativa de los profesores y directivos de PREFECO, a convertirse en otro subsistema, sobresale un trasfondo laboral y la experiencia de algunos planteles que aceptaron la oferta: “Tenemos el caso de la PREFECO de Yecapixtla que se convirtió [en CECYTE] pero al momento de hacerse el convenio para convertirse en una institución de gobierno, la planta docente fue desplazada” [Carlos].

Además de que se implican las propiedades de los planteles de PREFECO. [...] se dio un tiempo para decidir si querías ceder todos tus bienes a la SEP para que la SEP decidiera qué iba a pasar con las instalaciones, equipo, mobiliario, maestros, alumnos y todo; y la otra era pues quédate como privado, pero pues ya van a ser otras reglas del juego [Dante].

En el caso del plantel ubicado en el noroeste, donde no se cuenta con escrituras del terreno que utilizan por ser terrenos comunales, esa condición ha protegido al predio: “Si yo tengo escrituras y la escuela se cierra, yo tengo que entregar esas escrituras a la SEP, porque van a estar las escrituras a nombre de la SEP y entonces, se pierde todo” [Sofía].

Ambos planteles en estudio se han negado a acceder convertirse en otro subsistema distinto de PREFECO. Pero, la decisión que el personal adopta, de continuar como PREFECO, precisa de un análisis con mayor profundidad. ¿Qué

hay detrás de ese “orgullo” que manifiestan para prolongar la vida del subsistema? ¿Tendrá mayor fuerza el proyecto que representa a una idea de clase, o bien obedece a fines individuales que convergen en un plantel?

Si bien, como ha quedado expuesto, las condiciones laborales en estas instituciones son precarias, la experiencia los ha llevado a saber que la posibilidad de continuar con el puesto de trabajo les da la permanencia del plantel bajo la personalidad de PREFECO.

Sin embargo, también pareciera que es justo la esencia del subsistema PREFECO, lo que provoca incomodidad a la clase política sin permitirse considerar sus aportes ni la opción de apoyarlas. “Quieren desaparecer a las PREFECO. No sé por qué. Es un apoyo muy bueno para el gobierno ¿no? Se quita cargo, pero, dicen no, es que tienen muy poca población, mejor vamos a aprovechar el edificio” [Marcos]. Aunque a las escuelas particulares no se les ponga dicha condición: “Yo conozco privadas que tienen 90 alumnos y no pasa nada” [Dante].

Así, los planteles del subsistema operan en la incertidumbre y en lo que parece un camino hacia una inevitable desaparición.

quisiera todos los días llamarle al presidente y decirle a ver si en algún momento voltea y nos hace caso ¿no? pero eso es como imposible. Ya lo estuvimos haciendo y nada y nada y nada. Al contrario, cada día es: No. Ya no vas a ser Preparatorias Federales, ahora van a ser particulares, y ya no tienen derecho a becas, y ya no tienen derecho a esto y ya no tienen derecho a lo otro [Carmen].

Los dirigentes de los planteles tienen claro que, para permanecer funcionando en el campo de la educación, deben utilizar los recursos de que disponen para hacer frente a las jugadas del lado político.

Las jugadas de PREFECO en el campo político

Desde hace más de dos décadas, los dirigentes han defendido el proyecto inicial y han buscado la manera de continuarlo, apelando a sus capitales: “nos convertimos en asociación civil a nivel nacional para contrarrestar justamente estas cosas y empezamos a capacitarnos” [Dante]. Habiendo percibido el agravio que legitiman las reglas impuestas por el Estado, y con el conflicto en marcha, los agentes de PREFECO optan por entrar en contienda para renegociar las reglas e intentar generar un cambio en la sociedad (Brachet-Márquez, 2012).

Se crearon cargos jerárquicos y designaron a autoridades de los mismos planteles para coordinar acciones consistentes en llevar el caso a funcionarios representantes de la esfera política. Dicho de otra manera, PREFECO combinó las acciones del ámbito educativo con otras del ámbito político sosteniendo una resistencia:

con Rodolfo Tuirán²⁵ queríamos hacer que la ley de educación volviera a tomarnos en cuenta. Se visitó a los de la Cámara de senadores, a los de la Cámara de diputados que tenían que ver justamente con el asunto de la cartera de educación para que las preparatorias [PREFECO] pudieran pues ser tomadas en cuenta. No lo logramos. Lo único que se logró es que las becas volvieran a preparatorias federales. [Dante].

²⁵ Subsecretario de Educación Media Superior durante la presidencia de Enrique Peña Nieto (2012-2018).

En sendos planteles los líderes contaron con los padres de familia organizados en patronato, “la función del patronato era, lograr que sus hijos [...] estuvieran en mejores condiciones buscando apoyos” [Luna]. A la par, los dirigentes han buscado solucionar las exigencias del propio campo educativo, con acciones como la actualización de los docentes a través de acuerdos con instituciones particulares o autónomas.

Tenemos un convenio con la Universidad del Estado de Morelos, en la sede de aquí del sureste. De repente ellos pues se les da el servicio social, las prácticas sobre todo y, bueno yo hago ese intercambio: yo te presto mis alumnos para que experimentes, [se ríe] pero viene la contraparte: yo necesito que me mandes a tus docentes, a tus maestros, a tus doctores, a que les impartan cursos a mis docentes [Carlos].

De igual manera han podido contar con estos servicios o con recursos materiales a cambio de prestar las instalaciones a instancias de gobierno o particulares: “presté las instalaciones y a cambio me donaron una cancha de usos múltiples” [David]. Incluso se pactan acuerdos para beneficio de los estudiantes que egresan:

si me dices te voy a dar 50% de beca para tus alumnos, ¡ah!, yo te lo voy a agradecer, porque ya no van a ser mis alumnos, van a ser tuyos [...] pero trátalos bien. Y ya, le dije, pero no te vengo a pedir, te vengo a ofrecer mis espacios [Dante].

Ocasionalmente, las instancias de gobierno disponen de las instalaciones de las PREFECO como instituciones públicas.

[...] eso sí, -oye, en tu prepa, que ahí se lleven a cabo las votaciones; tu prepa que sea... [ante las amenazas del volcán Popocatepetl] albergue, una sede para que la gente, que vengan. Préstanos tus instalaciones para el INEGI, préstanos... y yo siempre –sí, sí. Pero cuando uno busca apoyos, apoyos de que, de repente yo quiero una impermeabilización, te hacen dar vueltas, te dan dos mil pesos, pues no, para qué quiero, de una impermeabilización de una nave que mide doce metros por cuarenta [David].

Por su parte, los actores de PREFECO buscan otras alternativas para solventar los gastos y carencias de sus planteles. “Yo estoy luchando [...] para que la Secretaría de Hacienda me dé mi carta donataria, que es una carta que te permite recibir donaciones a nivel nacional e internacional [Dante].

Las empresas socialmente responsables, tales como Coca-Cola o Cementos de México, entre otras, brindan capacitación o mobiliario a las instituciones que lo requieren. A cambio, Hacienda les aplica descuento en sus impuestos en la proporción en que ascienden los apoyos. Para recibir tales ayudas, PREFECO tiene que contar con una carta donataria otorgada por hacienda, la que es difícil conseguir, puesto que, a la SHCP no le conviene dar cartas porque se pierde la recaudación de impuestos de esas empresas.

No se niega que dentro del subsistema PREFECO existe poca transparencia, que no existe una vigilancia ni un esquema que les obligue a seguir los lineamientos impuestos como en el caso de los subsistemas públicos a sus planteles.

hay un coordinador [...] Pero [...] no es su jefe, [...] no hay una estructura normativa donde [...] diga - a ver, no vas a una reunión y te voy a sancionar. Es una buena voluntad, [...] el problema es que al existir esto, al darse esto,

finalmente cada quien ejerce el poder como quiera. Pero no hay una visión clara, no hay una misión clara [Pedro].

El hecho también podría significar que el subsistema no ha sido objeto de atención por parte del campo político para esclarecer la situación.

Pero de todo ello está la complacencia del gobierno, la indiferencia, yo diría ¿no? a un subsistema. Y esa indiferencia lleva a: pues haz lo que tú quieras, cobra lo que tú quieras, no sé, ¿rinde cuentas? No rindas cuentas, pues es tu bronca. [De hecho] Si tú buscas una estructura normativa de PREFECOs, no existe. No hay un marco normativo, o sea, hay muchos errores ¿no? Pero también hay mucha complicidad porque así ha servido en cierta medida. O sea, a veces las cosas están así porque también conviene ¿no es cierto? Y finalmente hay poder [Pedro].

Si bien, como quedó asentado en el DOF del 3 de febrero de 1940, las PREFECO habrían de recibir sustento de la federación, estados, municipios. Gradualmente las dependencias se fueron desentendiendo y, en la actualidad cada uno justifica que es responsabilidad de otros: “Yo (el gobierno del estado) por qué voy a dar, porque son federales. Entonces, y la federación menos ¿no? Yo ¿qué voy a hacer en este caso en diferentes estados de la república? a poner orden” [Pedro]. En medio de la incertidumbre, se hacen presentes las percepciones de quienes se identifican con las PREFECO: “somos los patitos feos. De cierta manera nos ven como los hijos adoptados, digo yo, no queridos. Aunque pertenecemos a sus lineamientos, aunque no nos dejan ser, ellos no nos apoyan. No nos apoyan” [Carlos].

Por otro lado, existe una postura más radical venida de aquellos que tienen conocimiento de la negación sistemáticamente de los apoyos:

si tú le cambias el chip a toda la escuela, [...] y el día de mañana llegas y te paras con gobierno con las nueve PREFECOs, con todos los alumnos, con todos los profesores: -A ver, somos sector gobierno, nos tienes que apoyar, te hemos demostrado a nivel estatal que tenemos tal calidad ¿Qué pasó? y quiero mi pinche apoyo. Si no, va a haber problemas. [...] Te van a voltear a ver, para deshacerte o para apoyarte, pero te van a voltear a ver [Kevin].

Conclusiones del capítulo

El capítulo muestra, con evidencia empírica, la manera en que PREFECO, un subsistema EMS que, si bien pertenece al campo educativo, su historia ha estado fuertemente influenciada por decisiones tomadas desde el campo político. El fenómeno fue descrito como un entramado de relaciones (Elias, 1982) pues el análisis hecho desde uno solo de sus componentes estaría sesgado.

Usando palabras de Elias (1982), el juego que sostienen estos dos jugadores, PREFECO y el campo político, ha tomado posiciones distintas a lo largo del tiempo. Pasando por un juego cordial en que ambos equipos mantienen trato respetuoso para el contrincante; luego, cuando la jugada del equipo político embiste al subsistema colocándolo en una posición desesperada mediante el uso de políticas; para después PREFECO realizar tácticas para resistir en el juego. La partida aún no termina, los posibles finales son: que el campo político ceda para dar la victoria a subsistema reconociéndolo como público; que el subsistema cambie de equipo y se convierta en privado; o bien, que el campo político elimine definitivamente del juego a las PREFECO, terminando así el enfrentamiento.

Por lo expuesto en las trayectorias de los dos planteles, el diferencial de poder se inclina hacia el campo político en tanto que jala los hilos del Estado. Así, las reglas que impone, que reposan en las políticas, son determinantes para el campo educativo pese a no ser comprendidas por sus actores.

Ante la negativa de PREFECO a la desaparición y a convertirse en subsistema privado, resaltan las acciones desplegadas por parte de los actores. Éstas constituyen una alternativa de sobrevivencia mediante el uso de distintos capitales, la organización, las relaciones con otros sectores de la sociedad tales como los padres de familia, miembros de la comunidad donde se insertan, autoridades de escuelas de nivel superior, entre otros. Con ellas, los agentes de ambos planteles de PREFECO se han movido entre el campo educativo y el político.

Pero también resulta importante la actuación de PREFECO en el campo social en que los planteles se inscriben y en los que las historias de los casos estudiados han tomado cursos distintos, ello se muestra en el siguiente capítulo.

Capítulo V. Estrategias de contienda de los actores de PREFECO en el espacio social

Presentación

En este documento de tesis se observa como fenómeno el proceso de permanencia de dos planteles de PREFECO en el estado de Morelos. En el capítulo anterior se visualizó la forma en que las prácticas de los actores de PREFECO rebasan el campo educativo para ingresar en el campo político, cuyas reglas dificultan el objetivo de permanencia de los planteles.

En este capítulo se visualiza cómo cada uno de ellos se ha caracterizado y posicionado en el espacio social en que se inscriben en diferentes etapas de su trayectoria. Pero ello, como consecuencia de las acciones emprendidas por los actores de las PREFECO a fin de contrarrestar situaciones problemáticas que obstaculizan la permanencia de los planteles (véase tabla 4). Dichas estrategias están orientadas a la búsqueda de un prestigio social y, una estrategia que, eventualmente se ha empleado es la generación de redes.

El entramado teórico del que se abreva es el de la desigualdad propuesta por Reygadas (2004), dada la posición de PREFECO frente a otras instituciones educativas de EMS públicas y privadas. Bourdieu permite mostrar que, según el volumen de capital de los actores, las escuelas serán posicionadas en el espacio social; mientras que desde Elias (1982), se discute la interdependencia comunidad-escuela, la interdependencia funcional promueve equilibrios de poder que derivan en acciones. Sin embargo, éstas quedan supeditadas, reguladas y estructuradas

por un proceso más amplio: la globalización, en que se retoma a Rizvi y Lingard (2013).

TABLA 4

Acciones realizadas por actores de PREFECO dirigidas a obtener recursos y subsistir a la competencia con otros subsistemas

Situaciones problemáticas	Acciones de actores de PREFECO	
	Sureste (1977)	Noroeste (1982)
Necesidad de ingresos a través de la matrícula	Aceptar a población rezagada para estudiar o concluir la preparatoria (adultos trabajadores o jóvenes rechazados, reprobados o expulsados de otras escuelas)	
	Generar redes familiares y de amistad para promoción e ingreso a la institución	
	Ajustar las colegiaturas acordes al contexto socioeconómico	
	Cobrar inscripción, certificados, exámenes	
Desprestigio/Demanda de calidad educativa	Planta docente	
	Retener a profesores con experiencia aceptando sus peticiones particulares	Integrar a la planta docente a profesionistas egresados de la PREFECO (como ejemplo de competencia académica) Recibir estudiantes de posgrado (becarios de CONACYT) como docentes
	Vínculo con la UAEM y universidades particulares: solicitar a especialistas a dar charlas y conferencias a los estudiantes; impartir temas de actualización a los docentes	
	Reforzar actividades que incrementen el aprendizaje	Cuidar la congruencia entre el perfil profesional y la materia a impartir
	Solicitar de los profesores clases que rescaten el valor humano	Reducir la capacidad de los grupos a fin de mejorar la atención del profesor a los alumnos
	Vigilar que los aprendizajes esperados se cumplan	Ajustar el mapa curricular incorporando materias nuevas o ampliando la carga horaria a aquéllas que consideran necesarias en los estudios superiores
	Exhortar a los profesores a tener compromiso para impartir sus clases de manera constante	
	Vigilar la disciplina en uniformes, procurar presentación	

Nota. Elaboración propia con base en material empírico.

La posición de desigualdad de las PREFECO ante las instituciones de EMS

La modificación de estatus administrativo ejecutado por el campo político al subsistema le lleva a pasar de público a privado (con el apellido de subsidiado) y a contar con más constricciones que derechos. Ello colocó a las PREFECO en una posición de desigualdad frente al resto de los subsistemas que imparten EMS en el país, tanto con los públicos como con los privados.

De acuerdo con Reygadas (2004), la desigualdad se reproduce en espacios colectivos en torno a fronteras que separan a los grupos. Las fronteras pueden ser físicas, legales (prohibiciones, concesiones, restricciones, derechos, entre otros) e incluso de mecanismos simbólicos (estigmas, distinciones en la decoración de los espacios, entre otros). “Estas fronteras rigen los flujos de las personas, los conocimientos, las mercancías, los objetos, los servicios, el trabajo, los símbolos y todo aquello que sea susceptible de intercambio” (Reygadas, 2004, p. 15).

De esa manera, la desigualdad entre PREFECO y los subsistemas públicos, descansa sobre fronteras legales impuestas por el gobierno federal, pasando por la SEP hasta la DGB. El mecanismo legal conlleva restricciones de derechos y libertades que se aplican de manera diferenciada a las escuelas de PREFECO. Derechos como el otorgamiento de becas para los estudiantes, la inclusión de los docentes en los programas de actualización y/o capacitación, la concesión de subsidios para el funcionamiento de los planteles o materiales para el mantenimiento de la infraestructura, entre otros, se convirtieron en frontera que, si en un tiempo unía a PREFECO a los subsistemas públicos en otro momento los separa de ellos. Esta desigualdad se acentúa ante las instituciones privadas,

habiendo quedado en franca zona de competencia con estos establecimientos por la matrícula y por la permanencia en el campo educativo.

La desigualdad entre PREFECO y los colegios particulares es multifactorial (Reygadas, 2004) y se visualiza a partir de sus distintas capacidades para apropiarse de riqueza que engrosan el volumen de capital económico de los establecimientos. Eventualmente, se puede ver desde su infraestructura, equipos y tecnología. Pero ello mismo puede vincularse con el capital cultural demandado por la población y con el capital simbólico (Bourdieu, 1999): el prestigio que, aunque invisible, es percibido por las familias y las lleva a ser atraídas o no hacia las escuelas. Por lo que conforma otra frontera de desigualdad entre ellas.

En el caso de ambos planteles de PREFECO en estudio, su volumen de capital económico les limita a ofrecer el servicio educativo con austeridad, tal como se mostró en el capítulo anterior. Aun cuando sus esfuerzos están encaminados al cumplimiento de las políticas públicas que prescriben calidad en la educación según los estándares globales, el capital económico con el que cuentan, aunado a otros factores de apropiación de riqueza -la escala, innovación y flexibilidad (Reygadas, 2004) - delimita fuertemente el lado de la frontera en que se encuentran, así como el sector de la población que constituye su mercado y, por ende, la posibilidad de ingresos.

Diferencia entre capitales de los planteles de PREFECO

No obstante que los dos planteles morelenses en estudio pertenecen al mismo subsistema, marcado por las condiciones antes mencionadas, las percepciones que se ventilan en cada comunidad donde se alojan son diferenciadas. El plantel del

sureste se percibe en la región, que es para gente de clase económica alta. Incluso, estudiantes de un subsistema público aledaño se refieren a la PREFECO como “la *High School*”, “la *Beverly Hills*” o que “ahí van puros hijos de papi” [Mirella].

Las razones enunciadas por colaboradores que participan en el plantel se acercan a la cuestión material: la extensión de sus instalaciones (hectárea y media) y sus edificios a dos plantas, que “se ve como una escuela pues, de una universidad” [Pedro]. Además, porque algunos estudiantes llegaban al plantel en automóvil. Aunque pertenece al terreno del capital económico, tales percepciones expandidas mediante el lenguaje abonan a la imagen, al prestigio, capital simbólico, lo que funge como publicidad entre la población.

Algunos profesores completan lo anterior con la situación económica de los usuarios:

económicamente, en las PREFECOs los chavos, se ve que viven más cómodamente. [...] en la PREFECO, un chavo nunca se presentó y me dijo: - profe, présteme para comprarme una torta, no he almorzado, o présteme para mi pasaje, no tengo. En cambio, [en otras escuelas] se ven esas cuestiones [Pedro].

Sin embargo, pese a que sus espacios podrían dar cabida a más estudiantes potenciando las ganancias (la escala), ni la fama ni el tamaño que ostenta el plantel corresponde con la cantidad de alumnos que actualmente atiende. Pero, como apunta Reygadas (2004), median otros factores en la competencia con otras escuelas, tales como el conocimiento, la calidad y la innovación, lo que produce acumulación de riqueza pero que exige previa inversión de capital económico el cual está por debajo del de otros competidores.

Y esta situación obedece al régimen en el cual quedó inscripto el subsistema desde su diseño -por cooperación- (DOF, 1940). La situación económica fue siempre ajustada o carente a razón de que resultaban insuficientes tanto el financiamiento que durante dos décadas recibieron por parte del gobierno como las cooperaciones de los padres. Éstas debían ser módicas puesto que PREFECO surgió de cara a cubrir la necesidad educativa de la población de escasos ingresos por lo que, con frecuencia operaban en números rojos. El subsistema surgió en una base de desigualdad.

No obstante, la cooperación que los padres aportan por el servicio de educación constituye otra razón que justifica la percepción de la comunidad de la región del sureste respecto del plantel y quienes en él estudian, pues “no cualquiera paga una colegiatura de \$650 pesos, mensuales” [Virginia, estudiante actual]. A pesar de ello, los comentarios no corresponden en cuanto al volumen de capital cultural que se produce en el plantel. Los señalamientos apuntan a una baja calidad de la enseñanza: “ahí todos salen, de la prepa, no importa que, digamos, no seas un alumno tan sobresaliente, o que seas regular, de que sales, sales” [Mirella]. En la comparación con otras escuelas con mayor calidad, esta se convierte en la frontera que marca la desigualdad entre ambos (Reygadas, 2004).

Ha quedado manifiesta la incidencia del contexto socioeconómico en la desigualdad entre las escuelas. Y lo reafirma el hecho de que, si bien en ambas comunidades en que se insertan los planteles en estudio se solicitan cooperaciones, estas difieren de acuerdo con las condiciones dadas en cada contexto, así como la percepción que de ellas tienen los pobladores. Si para el contexto de Sureste el monto que aportan los usuarios de la PREFECO manifiesta su alto nivel económico,

en el plantel del noroeste la tarifa (\$1100 mensuales) es la más alta entre las PREFECO de Morelos. Sin embargo, la imagen que proyectaba en el rumbo durante las primeras décadas de su existencia era opuesta a la del sureste.

Evidentemente, su localización en zona urbanizada y cercana a la capital del estado explica la elevación de los costos de los servicios necesarios para el funcionamiento del plantel. Además, en el sureste, por ejemplo, el plantel no paga el servicio de agua puesto que en su predio cuentan con dos pozos que abastecen del recurso. Por otro lado, la diferencia en el tamaño de las instalaciones constituye otro rasgo que explica lo gravoso de la aportación en el plantel del noroeste: la escuela abarca la décima parte de la que ostenta la del sureste. La magnitud de los gastos se reparte entre una menor cantidad de alumnos que la escuela atiende, limitada por la cuestión espacial. Queda fuera la capacidad de escala (Reygadas, 2004) para apropiarse de riqueza, con la que la cuantía de alumnos compensaría lo reducido de las cooperaciones.

Con independencia de las aportaciones, la imagen de la PREFECO del noroeste, sobre todo en los primeros años, se vio perjudicada. Una de las razones fue la propia reputación del poblado en que se ubica el plantel: “era cuna de malandros [...] aquí se junta puro maldito, que era un desmadre su vida. Entonces siento que, hasta cierto punto era de: -es que estás en esa zona, tú eres así-” [Kevin]. Ello se reflejaba, incluso, en la fachada del establecimiento en malas condiciones, pero “me cuesta mucho cambiarla, porque si yo la pinto mañana, pasado mañana va a estar grafiteada y eso es mucho dinero” [Dante].

Se observa la ausencia de capital económico que, aunada al mecanismo simbólico del estigma, se multiplicaban las razones para distinguirla de otras

escuelas. La idea despectiva de los lugareños hacia dicha escuela se expresaba en el sobrenombre de “la sinfu” (la sin futuro), evidente producto de la comparación con otros establecimientos cercanos. A diferencia del plantel del sureste, donde la comunidad colocaba a la PREFECO por encima de un plantel público del rumbo, en la del noroeste sucedía al contrario.

Una escuela cercana perteneciente a un subsistema público gozaba de un renombre privilegiado y estudiar en ella era la aspiración de los jóvenes y de sus padres en los alrededores. Pese a la corta distancia física con tal plantel de PREFECO, sus posiciones se alejaban tanto en razón económica como simbólica:

eran los “fresas”, eran los niños de lana, a pesar de que [la escuela] era de gobierno [...] y nosotros, PREFECO, éramos los rezagados, los que Bachilleres botaba, los que CETIS botaba, los que prepa 2 botaba, los que no tenían en dónde estudiar. Decían -no, pues ya aquí, aunque yo pague pa’ pasar- y eso te decían [Kevin].

Lo anterior muestra la lejanía en el espacio social entre dicha escuela que contaba con reconocimiento social, capital simbólico (Bourdieu, 1999), en contraste con la fama negativa de la PREFECO lo que se erigía como frontera entre ambas.

Mientras en el caso del plantel del noroeste los estigmas retiraban los flujos de personas debido a los rumores acerca del tipo de estudiantes y su ubicación geográfica y social -y no tanto por el monto de la cooperación-, en el plantel del sureste, la fama atraía a algunos al tiempo que retiraba a aquéllos de los estratos más vulnerables por la imposibilidad de pagar, pese a que la aportación mensual solicitada fuera más baja que la del plantel del noroeste.

Si bien, la aportación económica de las familias estipulada en los lineamientos de base del subsistema PREFECO ya los colocaba en posición de desigualdad en la atracción de alumnos respecto del resto de escuelas públicas, ello se acentuó con los mecanismos legales (pérdida de derechos como el de las becas y el financiamiento) derivados del desconocimiento del subsistema como público. El cambio a estatus privado obligó a PREFECO a elevar el monto de las aportaciones, aunque con restricciones puesto que se mantiene el lineamiento de la accesibilidad de las cooperaciones (por lo que no se denominan colegiaturas) según el tipo de población para la que el proyecto fue pensado.

Pero, al ser inscriptos en el ámbito privado, la insuficiencia de capital económico en forma de bienes materiales (infraestructura, equipo) limitaba la adaptación a los avances tecnológicos y por ende la posibilidad de ofrecer servicios de calidad, capital cultural, tal como exigía el contexto global y las escuelas del sector privado con las que competía en el campo educativo atravesado por reglas neoliberales. Es preciso poner en perspectiva este ambiente que transforma las necesidades y demandas sociales, las cuales constituyen otro frente que penetra al campo educativo.

Neoliberalismo en la sociedad. La educación como inversión

En la sociedad actual la riqueza constituye una aspiración importante. Para aumentar las posibilidades de apropiación y retención de las riquezas, de acuerdo con Reygadas (2004), los recursos externos tienen una incidencia central, pero son los recursos interiorizados los que son decisivos porque “condicionan el uso y aprovechamiento de los recursos externos” (Reygadas, 2004, p. 8). Lo anterior lleva

directamente a explicar la importancia que la escuela cobra en las sociedades capitalistas.

Mediante el otorgamiento de certificaciones, la escuela legitima las capacidades o capital cultural (Bourdieu, 1997) que en ella se obtiene o incrementa. En nuestras sociedades democráticas los méritos escolares son fuente de *estatus* (Reygadas, 2004) puesto que otorgan prestigio social, el cual resulta un bienpreciado, aunque al ser desigualmente distribuido ocasiona desigualdades.

De manera que, como en otras sociedades que convergen hacia el pensamiento neoliberal, la escuela es relevante porque constituye una institución legitimadora de capacidades que coadyuvan a apropiarse de riqueza, pero, sobre todo, y en última instancia, que permiten al individuo “participar de manera activa y productiva en la economía globalizada y el mercado laboral” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 163). De hecho, en la actualidad existe un “discurso general sobre la naturaleza cambiante de la economía global, caracterizada como ‘basada en el conocimiento’ y que al parecer requiere niveles más elevados de educación y formación que nunca” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 185).

En este orden de cosas, el ser humano se convierte en capital humano. La persona adquiere valor por sus conocimientos, de ahí que la tendencia apunta a invertir permanentemente en la propia educación en un proceso que dura toda la vida (Rizvi y Lingard, 2013). Lo anterior, en línea con la obligatoriedad de la EMS en México, deriva en una necesidad de la población, y en especial de los padres de familia, no solo de apropiarse de un lugar en la escuela sino de garantizar a sus hijos las capacidades necesarias para desenvolverse a la postre en el campo laboral.

Los subsistemas públicos que brindan EMS, si bien, filtran con los exámenes a quienes alcanzan los estándares preestablecidos, satisfacen la necesidad de cursar el tipo educativo a una porción de la población demandante. Por su parte, en otros estratos sociales, en el sector privado, la demanda de los padres rebasa la búsqueda de un lugar en una escuela donde sus hijos cursen la EMS, su demanda se sitúa en el plano de la calidad del servicio educativo.

En otras palabras, en el imaginario social neoliberal no solo las escuelas tienen pretensiones –y obligación²⁶- de alcanzar los ideales impuestos por otras latitudes que lideran el campo educativo en el planeta, sino que los propios consumidores locales hacen suyas tales exigencias y esta demanda se convierte en la condición para elegir el establecimiento y, por ende, en un factor de competencia mediante los recursos propios. Mientras en el mismo contexto neoliberal la posición asumida por el Estado respecto de la educación para todos se limita a “asegurar que los mercados funcionen con eficiencia y en aumentar las opciones de los “ciudadanos consumidores”” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 213).

En esta especie de convergencia global hacia el pensamiento neoliberal en la educación (Rizvi y Lingard, 2013), el mercado solicita aptitudes, las cuales son colocadas en los propósitos de la educación en los países, la población elige con base en sus necesidades (distancia a la que se ubican los establecimientos, tiempo) y posibilidades económicas dónde invertir en la educación de sus hijos; mientras que las escuelas buscan cumplir los objetivos con más o menos factores a su favor para atraer matrícula con la cual persistir en el campo educativo.

²⁶ A través de las políticas públicas, como señalan Rizvi y Lingard (2013) “los sistemas educativos se muestran receptivos a las necesidades del mercado laboral de la economía global” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 141).

Las ideas de privatización y opciones en la educación, que descansan sobre el énfasis en el mercado, “han sido fomentados como la mayor panacea para los desafíos a los que se enfrenta la educación en la era de la globalización” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 109) en que los gobiernos destacan la eficiencia que se puede obtener de la transferencia de servicios al sector privado. Así, PREFECO se encuentra en la arena de juego (Elias, 1982) con otros jugadores -escuelas y consumidores- con los que existen interdependencias y en cuyo entramado por conservarse dentro del juego, de manera inevitable, se dan equilibrios de poder.

En una sociedad basada en el conocimiento (Rizvi y Lingard, 2013), la población tiene la necesidad de buscar educación. En este tenor, el proceso de definir las reglas del juego para las escuelas, es decir, la regulación:

no se ejerce solamente “de arriba hacia abajo” a través de los mecanismos de orientación, coordinación y control del sistema educativo fijados por las autoridades políticas (mediante la distribución de los recursos y los límites), sino también de “abajo hacia arriba”, a través de las prácticas de los actores de base o “ejecutores”, quienes pueden definir sus propias reglas, además de reinterpretar, resistir o infringir reglas de las autoridades políticas (Veleda, 2012, p. 44-45).

En resumen, el ingreso a la EMS no solo es necesario por la obligatoriedad que marca la política, sino porque la sociedad actual exige la certificación de los capitales culturales para el acceso al mercado laboral del mundo globalizado. Si bien, algunas familias desean cubrir el requisito, otras tienen estándares altos que satisfacer con las escuelas. En este panorama la escuela legitimadora adquiere importancia en la medida de su eficiencia, pero las escuelas compiten entre ellas

por la obtención de matrícula, mediante el diferencial de capitales con que cuentan. Mientras tanto, los gobiernos neoliberales relajan su responsabilidad de brindar educación a todos eligiendo la resolución de la privatización. De esa manera, ven a los usuarios como consumidores a los que solo hay que facilitarles “opciones” educativas. De suerte que, tanto la población como las escuelas enfrentan desigualdades sociales. En el caso que nos ocupa, los planteles han hecho frente a diversas situaciones problemáticas como las que se presentan en los próximos apartados.

Necesidad de ingresos a través de la matrícula

Para toda escuela, la existencia de matrícula justifica su existencia misma. Para PREFECO, aún como escuela pública, era menester un mínimo de estudiantes para mantener el registro ante la SEP, pero además por la entrada económica ingresada vía las cooperaciones. Los recursos proporcionados por el gobierno al subsistema estaban destinados a cubrir necesidades específicas de los planteles. En cambio, el sueldo de los profesores y otros gastos de mantenimiento de los equipos y funcionamiento de los edificios los sufragaban las cooperaciones de los padres. Así, cada estudiante representaba aportaciones para coadyudar a sostener la operatividad del plantel.

En ambos planteles de PREFECO, la atracción de estudiantes ha sido un factor de preocupación y ocupación en la agenda de los dirigentes. De manera que, en sus inicios, una estrategia fue la flexibilización del ingreso a las PREFECO. En ambos planteles se aceptaba indiscriminadamente a quienes deseaban integrarse a la matrícula, aunque los aspirantes no se apegaran a los requisitos propuestos

por el sistema público. Tales como la edad y los estándares de capital cultural reportados mediante un examen de ingreso.

Flexibilización del ingreso a los planteles

El relajamiento de los requisitos para el ingreso de alumnos a PREFECO constituyó la primera acción tomada por los directivos de los planteles a fin de contar con alumnos inscritos para ganar la autorización e iniciar las labores: entrar en el campo educativo. En adelante, para aumentar la matrícula y ganar sustento, además de mantenerse en el campo.

Conviene tener presente que, en los años en que los referidos planteles iniciaron (1977 y 1982), la EMS era opcional al igual que la educación secundaria, cuya obligatoriedad se daría hasta 1993 y casi dos décadas más tarde la de la EMS (DOF, 2012). De modo que la población que solicitaba acceso a este tipo educativo era escasa y diversa. Muchos de ellos mayores de edad, con años de haber concluido la educación secundaria, algunos con dependientes económicos, trabajadores con necesidad de crecer en su vida laboral. Los siguientes testimonios son de egresados de las primeras generaciones del plantel del noroeste y del sureste, respectivamente: “en mi grupo éramos 52 gentes y solo tres éramos de la edad, los demás ya eran grandes” [Antonio]. “[...] tuve una compañera, que la recuerdo porque ella era enfermera, ya tenía hijos, pero hijos ya grandes y estaba en la prepa, fue mi compañera” [Conrado].

De igual manera, en ambos planteles, se aceptó a jóvenes con trayectorias irregulares (reprobación o expulsión) en el sistema escolar debido al bajo éxito académico: “PREFECO empezó a trabajar teniendo a los chavos que no querían en

otro lado. PREFECO los cobijó” [Kevin]. O bien, aquellos que tenían la edad ideal pero que no alcanzaban las puntuaciones en los exámenes de ingreso solicitadas en otros subsistemas públicos.

algunos eran rechazados de la prepa uno, de la prepa dos, otros que habían dejado de estudiar [...]. Otros [alumnos] sí, venían que habían hecho examen de admisión en la prepa uno o prepa dos, no lo pasaron y esta era una opción [Marcos].

Sin embargo, dicha característica, constituía un motivo de desprestigio para los planteles como ya quedó asentado, lo que ahuyentaba a quienes buscaban de la escuela capital simbólico. Cabe aclarar que en la actualidad -producto de la política de obligatoriedad- se ha modificado la característica de la edad de la población estudiantil de los planteles (15-18 años). Actualmente, suelen ser menos los casos de jóvenes con mayor edad y menor el número de años con que rebasan el estándar.

En cuanto al prestigio, en la PREFECO del noroeste se ha ido elevando el número de aspirantes con trayectorias escolares regulares y con capitales culturales más elevados o provenientes de colegios particulares, eligen el plantel como primera opción. No obstante que ello abona al volumen de capital simbólico, la cantidad de estudiantes resulta un rasgo de incertidumbre en cada semestre ante el temor de ser insuficiente tanto para sustentar el funcionamiento de los establecimientos como para dar cumplimiento a la exigencia de la DGB de un mínimo de estudiantes bajo amenaza de cerrar los planteles.

También existen casos de alumnos con situaciones especiales, que subrepticamente presentan menores volúmenes de capital cultural. No obstante,

sus cooperaciones y pagos de inscripción, exámenes y certificados coadyuvan a solventar los gastos básicos.

PREFECO colaborador en la segregación

Como ya se ha mencionado, la ubicación geográfica de los planteles en estudio obedeció al contexto de las zonas con poblaciones de escasos recursos. En los orígenes del plantel, el ambiente del sureste era predominantemente rural y el del noroeste tenía rasgos de marginación.

Pese a que en los primeros años las cooperaciones solicitadas a los padres de familia eran más accesibles en virtud de los financiamientos que les eran otorgados por los gobiernos, era evidente el esfuerzo económico que las familias de estratos socioeconómicos bajos hacían para que sus hijos cursaran la preparatoria, como se muestra en los siguientes testimonios del plantel del sureste:

en quinto y sexto semestre ya íbamos en la tarde, entonces los compañeros me decían que tenían que ir a trabajar en las mañanas para poder juntar para su colegiatura. O viceversa, los que iban a la escuela en la mañana, llegaban a su casa y se iban a trabajar [Florencio].

[Un alumno] Me platicaba que su mamá, en las tardes noches, se iba a vender huevos de la gallina, para poder juntar para el pasaje de ese niño, para que al otro día se viniera a la prepa. [...] otros que me decían, -yo me iba a la hora del receso a la biblioteca, porque no tenía para comprar y me daba pena que mis compañeros me invitaran-, porque ellos pensaban que el compañerito pues también iba apurado ¿no? y compraba nada más para él [Susana].

Lo mismo ocurría en el plantel del noroeste, “muchas veces los de mi generación decían, pues es que no puedo, no completo la mensualidad. Y nos daban la oportunidad ¿no? Incluso había maestros que decían -yo te completo la cooperación para que pagues, pero sales” [Luna].

Tanto el capital económico como el cultural y el simbólico de las familias que utilizaban los servicios del subsistema en cuestión, también podrían diferenciarse de otras y ubicarse en el espacio social el cual se relaciona por homología a un conjunto de prácticas o de bienes que los distingue de otros. Y esto no es menor, pues “el espacio social es la realidad primera y la última, ya que dirige hasta las representaciones que los agentes sociales pueden tener sobre ella” (Bourdieu, 1997, p. 36).

Al respecto, las familias son cuerpos articulados tendientes a perpetuar su ser social con sus poderes y privilegios (o ausencia de ellos) “esta tendencia está en el principio de las *estrategias de reproducción*, estrategias matrimoniales, estrategias de sucesión, estrategias económicas y, en fin, sobre todo, estrategias educativas” (Bourdieu, 1997, p. 95).

En este sentido, los planteles de PREFECO constituyeron la opción para quienes, en ausencia de ellas, su posibilidad de cursar la EMS sería imposible dadas las condiciones económicas. Lo anterior se puede observar en el sureste, donde la ausencia de otras opciones de EMS cercanas y la dificultad económica que representa para los pobladores el traslado llevaron a muchos lugareños a ingresar en dicho plantel pese a su aspiración por asistir a otra escuela. “Yo quería ir a la preparatoria de Cuautla [perteneciente a la universidad], pero mis papás [...]

como era una preparatoria que estaba lejos de mi municipio, está como a una hora aproximadamente, pues vieron que no era viable” [Mirella].

De esta manera, se va dando lo que Veleda (2012) denomina la segregación educativa, que comprende la “separación y concentración de los alumnos según su nivel socioeconómico en circuitos educativos -grupos de instituciones, turnos o secciones-, que brindan condiciones de aprendizaje, experiencias de socialización y saberes asimétricamente diferentes” (Veleda, 2012, pp. 24-25).

Así lo han demostrado en el ámbito nacional los resultados del Exani-I²⁷, con cuyo examen se proponía regular el ingreso a la EMS y distribuir a los jóvenes en los distintos subsistemas y modalidades (incluidos los menos deseados y prestigiados) de acuerdo con el puntaje obtenido y sus preferencias personales. Se observó que a menor ingreso familiar es menor el promedio de aciertos obtenidos, concluyendo que este examen “beneficia a jóvenes de los grupos sociales más favorecidos, impide la igualdad de oportunidades frente a la escuela y que propicia itinerarios escolares que segmentan la educación ofrecida por el sistema” (Villa, 2010, p. 295).

De manera tal que, los jóvenes que proceden de familias de escasos recursos son replegados en ciertas instituciones escolares que gozan de poco prestigio. Por otro lado, estas escuelas son las que reciben a este tipo de estudiantes o donde el ingreso es asequible económicamente a sus familias. En el

²⁷ Examen único para el ingreso a la educación media superior, elaborado por Ceneval. Su aplicación inicia en el sexenio de Zedillo (1994-2000), este instrumento de selección se crea en respuesta a la política de mejorar los indicadores de calidad, pertinencia y equidad (Villa, 2010, p. 293).

caso del plantel de PREFECO del sureste es más palpable que, cuando hubo becas para los estudiantes, ésta les posibilitaba continuar los estudios de EMS.

Hubo un momento que teníamos casi 38 poblaciones, que atendía la prepa. Ahorita ha disminuido, precisamente porque la beca no la tenemos, y porque muchos estudiantes, yo creo que no están estudiando, los que han salido de la secundaria [David].

[...] anteriormente venían de otros poblados [...] Hay un pobladito que se llama San Gabriel, municipio de Jonacatepec. Es de escasos recursos, mucho, mucho, mucho. ¿sí? Hay otro pobladito que se llama Telixtac. Ya no es municipio de nosotros, pero queda cerca. [...] son indígenas [Susana].

También es cierto que la reclusión espacial en estas escuelas conduce fácilmente a la población de estudiantes y a las familias a la estigmatización (Maya, 2003). Los alumnos pobres asisten a escuelas pobres, el bajo volumen de capital cultural mediante las bajas capacidades dificulta a las escuelas elevar la calidad, todo ello deriva en desprestigio, otro factor de desigualdad con otras escuelas. Las fronteras entre grupos -y escuelas- facilitarán la creación de estereotipos y discriminación y el riesgo de ser víctima de discriminación.

El cambio de régimen. Ingreso al mundo neoliberal

Una vez que los financiamientos por parte del estado quedaron suprimidos el sostenimiento de las instalaciones, las contribuciones y el pago de servicios se tornaron en problema individual de cada establecimiento. La supervivencia quedó sostenida en la capacidad de cada escuela para apropiarse de riqueza. En palabras de Reygadas (2004), los recursos individuales externos que poseían (locales,

máquinas) y los internos (la capacidad de trabajo) pasan a ser el único medio para producir riqueza suficiente para mantenerse en pie.

Para las PREFECO, el ambiente de competencia en el campo educativo con los subsistemas públicos y con las escuelas privadas se intensificó. Tal como refiere Bourdieu, (2001), en el campo educativo la competencia implica producir y mostrar capital cultural, moneda de cambio dentro del campo educativo, que no solo permite mantenerse dentro del campo, sino escalar posiciones.

Para las PREFECO, en cambio, la competencia por generar capital cultural no solo se libraba para ganar mayor volumen de éste, sino como estrategia para no desaparecer. La elevación de la calidad educativa significaría la atracción de alumnos, de cuya cantidad y características socioeconómicas depende: “su supervivencia, el plantel docente, la disponibilidad de recursos materiales, las condiciones de enseñanza-aprendizaje y su prestigio” (Veleda, 2012, p. 46).

Siguiendo a Rizvi y Lingard, (2013), en el capitalismo neoliberal el incremento de la eficiencia económica constituye una razón que justifica la privatización, -por lo menos en el discurso-. La justificación de los gobiernos es que mediante las fuerzas de mercado y la competitividad se obtiene lo mejor de los empleados, un mejor rendimiento y control organizacional:

cuando un sector público se ve obligado a competir con contratistas privados, por fuerza la provisión de servicios es más eficiente; cuando las instituciones públicas son lanzadas a los entornos de mercado, se vuelven más ágiles e innovadoras en términos de organización, y adquieren mayor compromiso respecto a las reformas (Rizvi y Lingard, 2013, p. 109).

En términos del capitalismo neoliberal, con la política de la privatización, los planteles de PREFECO se convirtieron en una opción en el terreno en que prima la libertad de las personas para decidir entre las opciones, libertad que es dada por la capacidad de adquisición. En ese sentido, en las escuelas toma un papel relevante la clase socioeconómica de la población (Veleda, 2012) y, por tanto, deja fuera a las clases populares. El hecho podría explicar la relativa transformación de las matrículas actuales en los planteles de PREFECO en estudio, donde parece ya no haber presencia de estudiantes de escasos recursos.

En lo que Bauman (2003) llama modernidad tardía, el consumo se vuelve una tendencia cultural inherente -bajo la máscara de libertad de elección- siendo cada vez más una obligación, una moral, un medio paradigmático de construcción identitaria y como fuente principal de distinción social.

De manera que, la población que puede elegir puede condicionar a los establecimientos su preferencia con sus demandas de calidad, las cuales corresponden a las impuestas por las políticas públicas. Ambas exigencias de calidad a las escuelas -las dadas por los padres y por el campo político- en obediencia a tendencias e ideologías globales. Así, los ideales que las sociedades aspiran alcanzar a través de la educación, así como los móviles que establecen tales ideales, al tiempo que someten a las escuelas a presión institucional, aparecen vinculados a fenómenos más estructurales.

El supuesto es que, como se ha visto en apartados anteriores, la presencia del neoliberalismo global abarca todos los campos del espacio social. Y, al educativo llega por vía política, pero también por la vía de la comunidad. En la vía

política, dotada de poder, los inexorables lineamientos globales se hacen acatar en las escuelas mediante las políticas educativas.

Por otro lado, las tendencias globales y neoliberales dominantes infiltradas en el imaginario de la comunidad y en sus demandas no resultan indiferentes, sino que son resentidas y obligadas a tomarse en cuenta por las escuelas dada su relación de dependencia con la comunidad en virtud de que la elección de ésta determina la existencia de aquéllas. De ahí que, como apunta Veleda (2012), “las familias no son solo objeto de las prácticas selectivas de las escuelas: ellas también son protagonistas de la segregación mediante la elección de la escuela para sus hijos” (Veleda, 2012, p. 183).

Siguiendo a la misma autora, este fenómeno, se identifica principalmente en las clases medias, entre las cuales, las familias que cuentan con mayores porciones de capital económico buscan acercarse a las escuelas que les ofrecen educación de calidad puesto que es en la educación donde ven posibilidades de movilidad social y se esfuerzan por enviar a sus hijos a las escuelas de la clase más alta que la propia (Veleda, 2012). En ese tenor, la dinámica de la sociedad que apunta a las tendencias globales queda manifiesta en objetivos concretos de las familias y la escuela es aceptada o rechazada con base en su creencia de si las acerca o las aleja de su realización.

Es siguiente testimonio ejemplifica la forma en que, familias que en un momento eligieron el plantel, más tarde se abstienen de inscribir en él a otro de sus hijos, contribuyendo a la exclusión del plantel.

Por esas críticas que teníamos de la prepa, la [hermana] que sigue después de mí estudió en el CBTis 76 de Cuautla. Ahí entró y ahí culminó, [...] sigue un

hermano, él estudió en Bachilleres de Jantetelco. También ya terminó y la más pequeña acaba de entrar a la Tlacuili [escuela particular] [Florencio].

En ese sentido, la parte material e inmaterial de las escuelas (Veleda, 2012) que constituyen características sustanciales resultado de procesos y sujetos a condiciones eventualmente ajenas a cada plantel se convierten en factores determinantes en las decisiones de las familias. Es decir, el capital económico, el capital cultural y el capital simbólico (Bourdieu, 1999) fungen como cartas de presentación. En la parte material, las condiciones de los espacios escolares ofertados para recibir a los alumnos, que descansan en los recursos (capital económico) y que se ven a simple vista. Por su parte, el capital cultural y el simbólico quedan contenidos en el prestigio que persigue a las escuelas y a sus integrantes.

De ahí que “los establecimientos escolares son más segregadores que los diferentes barrios de la ciudad” (Veleda, 2012, p. 10) puesto que, mediante la mutua selección, quedan clasificadas las personas bajo un renombre más o menos prestigiado a la vez que va confinando a las clases más desfavorecidas, con menor volumen de capital económico y cultural.

De manera que, en el fenómeno del neoliberalismo global confluyen varios eventos que definen la posición de los planteles de PREFECO en el espacio social. La privatización del subsistema y la consecuente competencia encarnizada en el campo educativo por la atracción de alumnos que otorguen liquidez a las escuelas; la expectativa de la población de elevar la clase social y utilizar para ello la educación, por lo que se prefieren escuelas con recursos materiales y prestigio; y, a considerar la educación como un producto de consumo entre quienes poseen el capital económico para elegir entre las opciones de establecimiento.

Solo que, aquel sector de la población que estimuló el nacimiento de PREFECO va quedando fuera de la agenda de sus servicios por la ausencia de capitales económicos necesarios en su permanencia. Tal como apuntan Rizvi y Lingard (2013), la privatización “ha comprometido el objetivo de acceso e igualdad y ha extendido las desigualdades no solo en todas las naciones, sino también en las propias comunidades” (Rizvi y Lingard, 2013, p. 114).

En otro escenario, la fracción del alumnado con bajos volúmenes de capitales culturales aceptada para cubrir la cuota de sostenimiento dificulta la competencia ante la demanda de calidad educativa que satisfaga los estándares requeridos por el campo político para mantener el registro en la DGB; que logre el nivel y prestigio para mantenerse en competencia con las escuelas de naturaleza empresarial del rumbo; que satisfaga las demandas de aquellos que buscan opciones. Pero, en su lugar, se da cabida a la equidad, se brinda el derecho a la educación, a la integración y a la cohesión social entre públicos distintos (UNESCO, 2007); todo aquello que, otros establecimientos, niegan desde la selección de los estudiantes.

Para satisfacer las demandas de los grupos que pueden elegir y pagar escuela, otra situación problemática que se hizo presente fue la demanda de calidad educativa.

Apuesta por la calidad educativa

A la par con la lucha contra el desprestigio, los líderes de las PREFECO en estudio apostaron a las acciones que llevaran a ofrecer servicios educativos de mejor calidad. Para este efecto, fue necesario trabajar en la generación de capital cultural. Una acción que se observó en ambas escuelas es que los directivos utilizaron los

capitales con que contaban, sobre todo, el capital social movilizando relaciones con egresados y profesionistas. En el plantel del noroeste:

[...] se comentaba: la preparatoria [...] no sirve y no sirve y no sirve. Entonces, cuando sale la primera generación [de egresados de PREFECO] de la universidad, me jalo a un administrador, me jalo a un biólogo, me jalo a un químico, a un contador: ven a darles una plática a los alumnos, ven a decirles tu experiencia que tuviste como alumno [...] así me fui haciendo de credibilidad en los alumnos [Marcos].

Además de egresados del mismo plantel y profesionistas conocidos de ellos, más las relaciones de amistad propias fueron conformando redes sociales que permitieron asegurar una planta docente con características deseables en los perfiles, trayectoria e incluso en proceso de profesionalización (cursando posgrados). Lo anterior se nota con mayor fuerza en el plantel del noroeste debido a la cercanía con la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM).

Fue cuestión de persistencia, de exigencia de los directivos hacia su personal administrativo y docente con el fin de que su competencia se centrara en la calidad académica ofrecida: “el 100% de nuestros maestros cubre una parte que dice la RIEMS, el perfil. De la carrera que tú hayas egresado, es la materia que tú estás dando” [Carmen].

Para PREFECO resultaría más rentable armar grupos con la mayor cantidad de alumnos para reducir los costos en el pago de profesores y maximizar el aprovechamiento de electricidad y otros recursos. Ello cobraría mayor justificación en el plantel de Noroeste que por su espacio reducido, le es imposible contar con una matrícula numerosa. No obstante, en este plantel se implementó la estrategia

de reducir la capacidad de los grupos a fin de mejorar la atención del profesor a los alumnos.

¿La SEP me está pidiendo calidad educativa? [...] hoy tengo 33 alumnos en cada salón para darle calidad a los alumnos. Y entonces tú me dices: no, es que tu prepa va muy mal porque está bajando la matrícula. No, no está bajando la matrícula, yo la bajé para darle calidad [Dante].

Ello aunado a la constancia de la impartición de las clases, que pasa de la exigencia administrativa al compromiso personal de los docentes.

A pesar de que aquí la escuela, pues realmente no se les paga como se les debiera pagar a los docentes, pues, aun así, pues ellos están aquí y ellos continúan y tratan de, aunque estén enfermos, de cumplir. Se hace, al mismo tiempo, como una responsabilidad de ellos hacia sus alumnos [Carmen].

Además, solicitar disciplina en el cumplimiento de horarios y ajustar las currículas todo, de cara a ofrecer mayores rendimientos académicos. Lo anterior se ha reflejado en mejora de la eficiencia terminal (75%), uno de los indicadores de calidad educativa [Dante].

El volumen de capital cultural no parece ser el mismo entre ambos planteles y cobra mayor relevancia en el plantel del noroeste en donde en la actualidad respalda al capital simbólico que ha aumentado en comparación con los primeros años. De manera tal que ha logrado cierto movimiento dentro del espacio social.

se posicionó tan bien la preparatoria, que ya no recibía, o sea, ya su matrícula no se alimentaba solamente de rechazados, sino que se alimentaba precisamente de personas que ya buscaban la preparatoria federal porque había trabajado mucho en la parte educativa [Luna].

El proceso de la modificación del estatus del plantel fue lento y requirió más de una década de trayectoria. Aun no se logra plenamente. Como apunta un exalumno:

[Falta] que los chavos se la crean, que sepan que están haciendo algo bien, en una institución importante, que no están en cualquier preparatoria, que están en una preparatoria grande y no grande por sus espacios, grande por la calidad de personas que tiene y por la calidad de enseñanza que da. No necesitan más. Esa PREFECO tiene muchísimo, muchísimo [Kevin].

Pero las estrategias que han podido implementarse sin disponer de igual volumen de capital económico no puede ser explicado más que a través del capital social de los dirigentes.

Redes sociales como estrategia de ingresos y permanencia

La lucha que los actores de los planteles han sostenido por más de dos décadas por la permanencia en el campo educativo delineado por tendencias globales y neoliberales en condiciones particulares de marginación y desigualdad legal, económica y simbólica (Reygadas, 2004), no ha sido una lucha en solitario. Si bien hace falta el liderazgo en la resistencia, esta ha sido compartida con otros actores más, sea de los propios planteles de PREFECO o fuera de ellos.

Lomnitz (1978), observó cómo, entre los marginados, se crean grupos de relativa fuerza que denomina redes de intercambio recíproco. Se trata de un patrón que agrupa a varias familias en nudos de alta intensidad de intercambio conformando una pequeña estructura colectiva. Al interior de las redes de intercambio recíproco, los participantes intercambian bienes, servicios e información con los otros participantes de la red. En su formación o desintegración un factor

psico-social importante es la confianza que “presupone un cierto grado de familiaridad (proximidad social), oportunidad (proximidad física) y compatibilidad de carencias (proximidad económica)” (Lomnitz, 1978, p. 134).

Ello ha sido posible por las acciones de los actores en cada uno de los establecimientos en virtud del capital social de los dirigentes. La construcción de redes ha sido útil en beneficio de los planteles en los distintos momentos y situaciones problemáticas que se han sorteado gracias al apoyo de agentes de la comunidad: autoridades de los poblados, padres de familia, profesores, alumnos y egresados; asimismo con instituciones de educación superior tanto públicas como privadas.

Los distintos agentes que conforman la red de intercambio, al tiempo que han recibido de PREFECO educación, empleo, servicio, entre otros, a cambio le otorgan posteriormente apoyo en forma de docencia, charlas científicas en sus eventos, recomendación con amigos, etc. no a cambio de dinero sino como un intercambio.

En la elevación de la calidad las redes de intercambio recíproco han facilitado el ingreso y, -eventualmente la antigüedad- de profesionistas egresados o de facultades universitarias con las que se mantiene la red. Algunos docentes especializados o experimentados colaboran en la precariedad de las condiciones de laboral ofrecida por los planteles porque no son movidos tanto por el pago como por la distancia social (amistad, compadrazgo).

cuando me invitaron a la preparatoria por cooperación, yo fui, pero no porque era ganar un dinero o tener una buena remuneración ¿sí? sino simplemente porque yo había salido de esa preparatoria [Conrado].

En estas redes suele existir la distancia económica que fortalece las redes, ya que, según la autora, “la reciprocidad exige una condición de igualdad de

necesidades; de lo contrario, la relación se interrumpe o evoluciona en dirección a una dirección patrón/cliente” (Lomnitz, 1978, p. 134). En otras palabras, los agentes se identifican con la situación de precariedad, de desigualdad, de contienda, lo que les permite sentirse parte del colectivo.

Para el objetivo de atraer matrícula, los planteles no cuentan con recursos para hacer promoción. Sin embargo, los propios alumnos se encargan de promocionar la escuela entre sus propias redes familiares y de amistad. Ello, evidentemente de la mano con la posible satisfacción de lo recibido en la escuela.

[...] yo dije: -no. No. Esta escuela no. ¡No, cuál fue mi sorpresa! Todo diferente, te escuchan, te ayudan, te orientan por dónde caminar, tus docentes están preparados, no son como en otros lados, y bueno. Dice, así es que cuando mis hijos terminen de crecer, ahí van a estar [Sofía].

Mi papá fue ahí y ahorita yo estoy yendo ahí y yo veo que enseñan bastante bien [Mirella].

Conclusiones del capítulo

En el análisis del fenómeno de los planteles estudiados de PREFECO en su contienda con el campo político por la permanencia en el campo educativo no se puede dejar de lado la importancia que guarda el espacio social y la posición de cada escuela dentro de este, aunque el capítulo da cuenta de que la posición es dinámica.

Las PREFECO enfrentaron una situación de privatización y, por ende, ingresaron al juego de la competencia neoliberal en posición de desigualdad con otras instituciones de EMS, con visos de marginación y escasos capitales económicos, culturales y simbólicos. Por lo anterior, al analizar la problemática de

cada una de las escuelas resulta crucial en su comprensión la etapa de que se hable y las tendencias globales que atraviesan el contexto de las sociedades.

Ello matiza de forma específica tanto las situaciones problemáticas como las estrategias seguidas por sus actores, tales como elevar el prestigio de la escuela apoyándose de redes de intercambio con otros actores con el fin último de convertirse en planteles que satisfagan los imaginarios de los agentes que representan el poder político y de la comunidad, de cuya elección depende, más que la apropiación de riqueza como en los colegios particulares, la solvencia de los gastos, a la par del mínimo de matrícula requerida y en conclusión, la permanencia de cada escuela.

El mismo contexto ha exigido a los actores de PREFECO modificar sus prácticas y, mediante la construcción de redes de intercambio recíproco con distintos agentes provenientes de la comunidad en que se insertan, ha sido posible moverse en el espacio social pese a la permanente escasez de recursos económicos.

Queda a la reflexión el hecho de que, al jugar el juego del capitalismo, ante la necesidad por aumentar el capital cultural y la dependencia económica de las matrículas, las PREFECO han debido aumentar el monto de las cooperaciones y con ello, poner fronteras a una porción de la población que se ve imposibilitada para pagar por la educación. De esta manera, en su lucha por continuar y así resistir a las tendencias neoliberales que ven en la educación un negocio, los propios planteles de PREFECO se convierten en segregadores de los estratos socioeconómicos pobres, razón de la existencia del subsistema.

No obstante, vale recalcar que las estrategias diseñadas y lideradas por actores de los planteles, así como la movilización de los propios capitales sociales a través de las redes con otros actores que suman al volumen de capital, son las que han permitido hasta el momento la continuación de las funciones de dichas escuelas y que, sin tales acciones, probablemente, los planteles ya habrían desaparecido.

Conclusiones generales

El objetivo de esta tesis consistió reconstruir la incidencia del campo político y del social en las condiciones en que el subsistema PREFECO opera dentro del campo educativo y analizar el papel de los docentes ante dichas condiciones. Cabe mencionar que este objetivo se fue ajustando a lo largo del proceso de la investigación, del cual, vale la pena hacer un recuento.

Qué y cómo se investigó

La pregunta general sobre la que descansa la presente investigación es: ¿Cuál ha sido la incidencia del campo político y del social en las condiciones en que opera el subsistema PREFECO dentro del campo educativo y cuál es el papel de los docentes ante dichas condiciones?

Para la problematización de la pregunta nos acercamos a Zemelman (1987), para organizar conceptualmente la realidad a investigar. En primer lugar, los que llama conceptos ordenadores dan orden a la información y delimitan los campos de observación de la realidad ya que proporcionan el contenido dado por su pertenencia a una estructura teórica. En el caso que nos ocupa el cuerpo de conceptos que dieron luz a la problemática fue tomado, básicamente de la sociología.

Pero los conceptos poseen distintos niveles de abstracción, los de mayor nivel de abstracción son conceptos base Zemelman (1987). Éstos permiten determinar relaciones de articulación entre los diferentes niveles considerados en la problemática. En el presente estudio se eligieron como conceptos base los

siguientes: espacio social, campos (político, educativo y social), agravio, contienda, acción social, capitales y desigualdad.

En un nivel de menor abstracción se encuentran los conceptos operativos (Zemelman, 1987), éstos permiten mediar entre la definición más abstracta (e inclusiva) y los observables. Los conceptos mediadores seleccionados fueron los de: permanencia, política educativa, privatización, abandono, precariedad y flexibilidad laborales. Mientras que los observables fueron los documentos oficiales, estadísticas y el discurso de los informantes, donde se pudieron reflejar los conceptos listados.

Los conceptos seleccionados tanto para hacer el recorte de la realidad a estudiar como para la crítica del problema, provinieron de las ciencias sociales y, sobre todo, de la sociología y antropología. Los autores principales de quienes se recuperaron los conceptos fueron, entre otros, de Bourdieu (espacio social, campos, educativo, político y social; capital cultural, económico y simbólico), Brachet-Márquez (agravio, contienda, dominación), Reygadas (desigualdad), Elias (juegos), Puiggrós (política educativa, calidad).

La respuesta a la pregunta hizo necesario un cuerpo de datos empíricos, el cual se consiguió, primero, con la colaboración de docentes de PREFECO de varios planteles del estado de Morelos que respondieron a una encuesta. También se aplicaron entrevistas exploratorias a algunos docentes del plantel del noroeste del estado de Morelos. Con el panorama dado, gracias a sus discursos y a los datos de la encuesta, se pudo afinar el cuestionario que se aplicó en forma de entrevista a profundidad a dieciocho actores diversos -directivos, administrativos, docentes,

exdocentes, alumnos y exalumnos- de dos planteles de PREFECO: uno del sureste y otro del noroeste.

En la fase del análisis se combinaron métodos. El de Mejía (2011), que sirvió de guía en el análisis de datos cualitativos. Se procedió mediante la codificación, organización y selección de la información útil de acuerdo con el objeto de estudio; posteriormente siguiendo el paso del análisis descriptivo, que permitió elaborar conclusiones empíricas y descriptivas; por último, la etapa de la interpretación, que permitió establecer proposiciones, algunas descriptivas y empíricas, otras, explicativas y teóricas. Asimismo, nos servimos del método historiográfico de Aróstegui (1995) que orientó la organización del texto para hacer la distinción entre situaciones pasadas y actuales de los planteles de PREFECO. A la vez que se comparaba entre ellas desde los conceptos que interesaba para analizar el proceso. Se aplicó también, el método de análisis de política educativa de Rizvi y Lingard (2013), para realizar la crítica a la implementación y resultados políticos de la política educativa.

La investigación realizada se apega al enfoque epistémico analítico-reconstrutivo (Yurén, 2007). Éste consiste en un análisis de lo complejo que concluye en una síntesis que implica una nueva construcción de ese todo haciendo uso de los niveles explicativo y crítico. Debido a la escasez de investigación básica, acerca de las PREFECO, la reconstrucción correspondió a un proceso inductivo, es decir, hubo que moverse en el plano del descubrimiento (Yurén, 2007), y el andamiaje teórico fue indispensable para lograr una nueva composición del fenómeno. De esa manera, se consiguió una síntesis, capaz de explicar el fenómeno que ocurre en las PREFECO, a la vez que una crítica a esa realidad.

La metodología predominante en la investigación es la cualitativa y se realizó en diversas fases, que no fueron necesariamente lineales. La revisión de la literatura, con apoyo de fichas analíticas sirvió para detectar vacíos de investigación. La aplicación de la encuesta permitió la realización de un diagnóstico del subsistema PREFECO en el estado de Morelos en cuanto a la situación sociodemográfica y laboral de los docentes. Y, con las entrevistas exploratorias quedó al descubierto la necesidad de llegar a otros actores y de poner el foco en planteles específicos a fin de afinar los casos. Por tanto, se seleccionaron las escuelas y las características deseadas en los informantes. La fase que correspondió a la aplicación de entrevistas en profundidad permitió recuperar el dato empírico que nos permitió dar cumplimiento a los objetivos de esta investigación. Vale mencionar que en el proceso que siguió la investigación, tuvieron lugar las consideraciones éticas (Galeano, 2021) para explicitar la intencionalidad a los colaboradores, fijar límites, adoptar criterios, reflexionar sobre las situaciones y dilemas que la realización ética plantea en cada momento.

Hallazgos y aportaciones teóricas

Lo que mostró la revisión de las investigaciones

La búsqueda y selección de trabajos de investigación dio cuenta de que ha crecido el volumen de estudios que ponen su foco sobre los docentes de EMS, en temas como los de implementación de políticas, profesionalización, calidad educativa, salud física y psicológica y la caracterización del buen docente. Entre los resultados se pueden mencionar los siguientes: la implementación de políticas educativas transforma todos los aspectos vinculados con el desempeño docente, que pueden

producir motivación o traer efectos opuestos como desestabilización, decepción y resistencia. Las instituciones pueden debilitar o potenciar la reconstrucción del rol docente en momentos de cambios profundos. Resalta el papel del contexto - situación geográfica, condiciones laborales y la relación que guardan con el propio sistema-, pues desde él, los docentes perciben y actúan ante las reformas. Las innovaciones, TIC, requeridas como parte de las políticas orientadas al aumento de calidad de los docentes los convierte en nóveles, sin embargo, existe disposición de éstos para aprender; sin embargo, son preponderantes los recursos y apoyos materiales en la disminución de la brecha digital. En muchas organizaciones educativas la innovación en las aulas se dificulta por la priorización de las pruebas de medición y la sobrecarga de trabajo, es el compromiso con la profesión y la motivación personal del docente lo que permite innovar. La aplicación de evaluación docente para garantizar la calidad resultó en temor al señalamiento de los aspectos débiles que, eventualmente contribuyó en la mejora de su ejercicio, pero en otros casos, ahuyentó a los enseñantes. O bien, les afectó en su salud física y mental. La suma de los elementos de la función docente, cargados de subjetividad, configuran la identidad del sujeto docente de EMS. Ésta guarda a su vez, vínculos afectivos e institucionales y una serie de valores obtenidos desde la familia. Por último, el desempeño de un buen docente requiere motivación, voluntad, valores éticos, compromiso y resiliencia.

Producto de la revisión, se detectó la necesidad de investigar las consecuencias de la aplicación de políticas vinculadas con ideologías globalizadoras y neoliberales en subsistemas de EMS con contextos específicos, con situaciones políticas y sociales particulares. En la cuestión contextual, la EMS

en México ha resentido la aplicación de políticas que siguen lineamientos internacionales. Pese al discurso de calidad en las políticas educativas, se develan consecuencias tales como la disminución de presupuesto, la repercusión en los ritmos de crecimiento de la matrícula con la política de la obligatoriedad en 2012 y el de la población docente por política del servicio profesional docente en 2013.

La EMS enfrenta el reto de la cobertura y la eficiencia terminal a la vez que la demanda de educación, para lo cual se han abierto planteles. A la par, los del subsistema PREFECO se han reducido como consecuencia de la privatización. En los planteles que aun operan, los actores laboran en condiciones de precariedad - incertidumbre laboral, bajos salarios, ausencia de seguridad, flexibilización de la contratación -, lo que aumenta la rotación del personal.

Aporte teórico

Gracias al aparato teórico conceptual, se puede distinguir que las políticas educativas son abanderadas con el concepto de calidad, dicho concepto lo caracterizamos como un significado flotante y como un bien deseado, al adquirir las características de significado flotante las perspectivas que adoptan los organismos nacional e internacionales así como los abordajes teóricos son distintas, pero predomina una preocupación por medir el resultado final a través de procesos de evaluación, esto es lo que caracteriza a la calidad en un contexto neoliberal propiciando y acentuando la desigualdad entre los subsistemas de la EMS. Nuestra postura es que, para entender la calidad educativa se tiene que distinguir entre los bienes asignables y no asignables, poniendo en claro que el servicio educativo es el primero y la educación es el segundo, y que la educación, es decir, la adquisición de capacidades y habilidades, no se logra mediante el otorgamiento de recursos

compensatorios, pero su falta de adquisición se pone en mayor riesgo sin el otorgamiento de recursos compensatorios. Y reconocer que las evaluaciones, como afirman Yurén, Espinosa y De la Cruz (2007), lo que hacen es profundizar la desigualdad al asignar el mejor servicio a quienes ya están en ventaja, como sucedió con el desconocimiento del subsistema estudiado.

En este panorama se recupera la teoría de Bourdieu (1997), que visualiza en el espacio social, el campo político y el campo educativo como espacios sociales de acción, con influencias recíprocas y con relaciones de dominación entre ellos. La investigación dio cuenta de que el campo político posee un diferencial de poder mayor que domina al campo educativo. De manera que el sistema educativo se encuentra subordinado a las disposiciones de los actores del campo político, lo cual se ejemplifica con las reformas implementadas en la EMS. Entre los privilegios de que gozan los actores del campo político, está el de poder ingresar sin restricciones al campo educativo, sin embargo, a los actores del campo educativo se les restringe la entrada al campo político. Las inconformidades que llegan a padecer solo las pueden manifestar a través de resistencias, de contiendas o abandono del campo.

Siguiendo a Elias (1982), se da un entramado de relaciones interdependientes entre los agentes provenientes del campo político y del campo educativo en que el proceso de juego no ha sido planeado por ninguno de los dos jugadores. Con Brachet-Márquez (2012) se sostiene que el Estado crea e impone reglas que establecen la desigualdad, mientras los actores ejercen resistencias por medio de contiendas. Es así como se comprende la contienda de PREFECO contra el Estado que representa al campo político. Al tiempo que sus actores realizan acciones de educación, han realizado en distintas etapas de la trayectoria de los

planteles, acciones políticas con que han logrado permanecer en el campo educativo.

Con la teoría sobre la desigualdad, de Reygadas (2004), ha sido posible comprender que la desigual capacidad de apropiación de las PREFECO depende de la combinación dada entre diversos factores: el conocimiento, los capitales, operación en redes de gran escala, capacidad de gestión, la imagen, entre otros. Subrayando que no se trata solo de una competencia económica, sino que intervienen variables políticas y culturales.

De suerte que el subsistema opera, en condiciones desiguales, en una atmósfera de competencia con otros subsistemas por la matrícula a la que intenta ofrecer los servicios educativos con los criterios exigidos por satisfacer la calidad educativa en un contexto neoliberal que las propias familias han adoptado. En el juego, en que PREFECO se disputa la permanencia, se sacrifica a la población desfavorecida que no puede pagar, por ende, el acceso a la igualdad de la educación.

Algunas acciones emprendidas por los actores en el campo social, para lograr la permanencia, ha sido la flexibilización del ingreso en detrimento del capital cultural y del simbólico, pues llevaron a los planteles a sufrir el estigma de ser escuelas de baja calidad en las cuales no era deseable ingresar. Lo anterior ha podido ser solventado con otras acciones en las que entran en juego las redes (capital social) de los dirigentes. En palabras de Lomnitz (1978), redes de intercambio recíproco, en que los participantes intercambian bienes, servicios e información con los otros participantes de la red.

Aportación metodológica

La combinación de métodos resultó provechosa. Se aplicó, simultáneamente, el enfoque epistémico analítico-reconstrutivo (Yurén, 2007) que exigía hacer el análisis de lo complejo para la reconstrucción en una síntesis en que se abordó el cuerpo de conceptos teóricos. En la reconstrucción se retomó el método de la historiografía de Aróstegui (1995) para dividir la trayectoria histórica de los planteles en etapas y desde ellas poder comparar las situaciones entre momentos históricos de cada plantel y entre los planteles.

Pero ello no habría sido posible sin el método de análisis de datos cualitativos de Mejía (2011), pues la codificación y selección de la información facilitó seleccionar los fragmentos de los discursos que, o bien introducían los conceptos o temáticas, o bien, los constataban. La finalidad del nuevo discurso era describir, explicar o criticar la realidad que rodea al fenómeno que se estudiaba.

El análisis con estadística descriptiva de la encuesta fue de utilidad puesto que sirvió de base para comprender el contexto al que nos enfrentábamos con el subsistema en el estado de Morelos, objeto de la investigación, para profundizar en temáticas -como la búsqueda del trasfondo de las condiciones laborales precarias- en que las experiencias de los participantes fueron invaluable para comprender la problemática: agravios, desconocimiento, desigualdad, desde la percepción, vivencias y en palabras de quienes lo vivieron y sintieron. De tal manera que se pudo transitar de lo frío del número a las experiencias vividas por los participantes.

Hallazgos

Los planteles de PREFECO encarnan un caso de desigualdad consistente en que, habiendo sido creado como un subsistema para la población que se encuentra en

desventaja en la distribución de la educación, se decide asignarle menos bienes y, más tarde a retirárselos, ahondando la zanja de desigualdad con los planteles de otros subsistemas. Solo que, a diferencia de lo que afirman Yurén y otras (2007), aquí no existe competencia por los bienes mediante la evaluación, pues PREFECO no es invitado al juego de la evaluación, así las acciones que realizan sus actores parecen estar siendo ejecutadas a los márgenes del terreno de juego, de manera que no hay paliativos para compensar, pues ello implicaría reconocer la preferencia, por parte de los actores del campo político, hacia subsistemas que están en ventaja.

Pese a todo, el servicio educativo que se otorga en los planteles de PREFECO constituye fuentes de empleo para los actores que en ellos laboran. Para los actores de este subsistema, la permanencia en PREFECO simboliza la certeza de continuar realizando lo que han hecho desde hace varios años o décadas.

El significado de las redes

Los vínculos afectivos de los participantes con su respectivo plantel de PREFECO, explican el sentimiento personal del agravio cuando el subsistema y, concretamente, su plantel ha sido tratado de forma desigual por los actores del campo político o ante los estigmas negativos de que sus planteles han sido objeto. Pero los vínculos afectivos son construidos mediante la relación entre los actores de PREFECO con quienes conforman redes y gracias al apoyo recibido en el plantel. En el caso de los estudiantes, desde la acogida aun como alumnos irregulares, expulsados o rechazados de otros establecimientos. Para estos egresados, que hoy cuentan con una carrera universitaria, la PREFECO fue la posibilitadora de este futuro que, de no haber sido aceptados, habría sido incierto.

El resultado de la privatización de PREFECO

Vale la reflexión de que, la aceptación en el plantel de alumnos irregulares y desfavorecidos se ubica en las décadas en que todos los estudiantes eran becados, lo cual les facilitaba pagar la cooperación mensual. Es evidente que en la actualidad existen alumnos con las mismas características, pero que, dada la situación de privatización, su aceptación en las PREFECO se vuelve, al menos, complicada. Pero ello confronta el proyecto bajo el que se originó el subsistema.

Sin embargo, el cierre de esta opción de EMS para la población más vulnerable resulta en consecuencia de la aplicación de políticas neoliberales a la educación, en contraste con el reto de alcanzar la cobertura y otorgar el derecho de EMS y la obligatoriedad impuesta por el mismo Estado, desde el campo político.

Las políticas han afectado el factor más vulnerable de PREFECO, la del capital económico, obstaculizando así su operatividad; no obstante, los dirigentes han puesto en marcha acciones para preservar el nombre y el proyecto de PREFECO.

El despliegue de acciones de los actores de PREFECO

Las acciones que estos actores han emprendido se desarrollan tanto en el campo educativo como en el político y en el social. Las entrevistas sacan a la luz evidencia de que, eventualmente, los docentes aportaron bienes económicos -dinero o útiles escolares- para que los alumnos de escasos recursos continuaran sus estudios, además del tiempo no remunerado que dedicaron cuando fue necesario apoyarlos. Con tales acciones contribuían a la eficiencia terminal.

En adición, tal como se mostró en la tabla 1, de los actores entrevistados, los docentes tenían entre 20 y 31 años de antigüedad en PREFECO. Todos ellos han

experimentado las distintas etapas del subsistema: como beneficiarios de los gobiernos en que la situación era más llevadera; la del retiro de los apoyos y el desconocimiento, en que a la vez que la precariedad ganaba terreno, se les exigía profesionalización y actualizaciones -como al resto de los subsistemas- que ya no era facilitada por el Estado y que era -y es- realizada con medios propios o reciben gracias a las relaciones de sus dirigentes con actores de Instituciones de Educación Superior (IES). En la medida de sus posibilidades, el profesorado de PREFECO se prepara para otorgar educación con las características que los gobiernos en turno le imputan a la calidad mediante las políticas.

En el campo político, los dirigentes de los planteles han emprendido acciones que van desde visitar a funcionarios de dicho campo en busca de concesiones, soluciones, explicaciones; resistir a las proposiciones venidas de políticos sobre mejorar las condiciones laborales a cambio de dejar la adscripción de PREFECO; sortear las políticas que dificultan la operatividad y la permanencia de los planteles; o bien, todas ellas. Asimismo, han respondido a los condicionamientos impuestos a PREFECO ya como subsistema privado pese a que ello implique desembolsos, por ejemplo, la participación en el PROFORDEMS y la evaluación de algunos planteles para candidatearse como miembros del Sistema Nacional del Bachillerato; incluir capacitaciones para el trabajo en las escuelas, entre otros.

En el campo social las acciones han consistido en la conformación de redes con actores de la sociedad para conseguir la mejora o la permanencia de los planteles. Actores como los padres de familia constituidos en el patronato, que tuvo gran poder de decisión en los planteles durante los primeros años en que éstos operaron. Con los propios alumnos que, cuando egresan se convierten en

promotores de las escuelas lo cual coadyuva a conservar la matrícula; muchos de ellos cuando egresan de la universidad, se insertan como profesores. De hecho, tres de los ocho docentes entrevistados son egresados de sus planteles. Asimismo, las redes con funcionarios de universidades que ocasionalmente brindan cursos de actualización a los docentes y participan en los eventos académicos, con lo que ganan capital cultural y simbólico.

Capitales de las PREFECO

Lo anterior muestra que los actores de los planteles, pese a operar en condiciones desiguales y en un ámbito de competencia que caracteriza al tiempo actual, si bien no cuentan con el capital económico, poseen capital humano, social y simbólico con los que han desafiado los retos para lograr la permanencia. De esa manera, además de las asignaturas, los actores de PREFECO enseñan con el ejemplo diario, la persistencia. No obstante, hay que decir, son muchos los embates a resistir y los dirigentes y otros actores han sido los mismos desde hace más de veinte años. Lo anterior en el sentido en que, como revelaron las investigaciones, la conjunción de situaciones problemáticas trae afectaciones en la salud, lo que se comprobó en las entrevistas. En suma, la permanencia de los planteles de PREFECO es mérito de los actores, del despliegue de sus capitales y de su privación, pues a la vez que el proyecto de PREFECO requiere colaboradores dispuestos a defenderlo mediante acciones simultáneas en distintos campos, éste solo puede ofrecer condiciones laborales precarias. Por su parte, es menester que los actores del campo político visualicen la contribución que hace el subsistema al propósito de otorgar EMS a cada morelense en edad de cursarla. Y, ya que los bienes son escasos, si no es

posible otorgar de nuevo los apoyos, al menos se abstengan de obstaculizar el servicio de EMS que proveen estas instituciones no lucrativas.

Problemas enfrentados, límites y aportes de la investigación

El primer problema que se presentó fue el de la complejidad de la situación en que se inscribe el subsistema de interés. Debido a la poca claridad de su situación legal y administrativa con las instituciones que rigen la EMS y de sus reglas de operación producto del cambio de adscripción, de subsistema público a privado subsidiado, fue difícil la construcción del tema, primero en la mente, para después comunicarlo y lograr convencer de que la particularidad del caso valía la pena de ser estudiado.

Sin duda, la pandemia por covid resultó un importante obstáculo en la realización del trabajo de campo, lo cual eliminó la posibilidad de realizar observaciones en los planteles ya que permanecieron cerrados debido al confinamiento. Ello significó un hueco, sobre todo en el plantel del sureste al que se desconocía y se trabajó solo con información oral de las y los participantes y algunos informes escritos que ellos mismos nos facilitaron.

La misma situación limitó la detección de los informantes con las características que se requerían y la realización de las entrevistas de forma presencial. La dificultad fue resuelta con la técnica de “bola de nieve”, posible gracias a los mismos informantes que, a su vez, recomendaban y me contactaban con sus conocidos.

Tales entrevistas (9) se realizaron en forma virtual, mientras que las correspondientes a los colaboradores del plantel del noroeste se pudieron llevar a cabo, en su mayoría (7) de manera presencial por la cercanía y conocimiento de

ellos puesto que, quien escribe ha laborado en dicho plantel. Aun así, fue difícil contactar a los exalumnos.

Pero, de esta misma experiencia como docente en un plantel de PREFECO se desprende otra dificultad, la de la identificación personal con el fenómeno, que implicó en repetidas ocasiones recordar la vigilancia epistemológica para cuidar la objetividad y dejar de lado los sentimientos y las deducciones propias.

Vetas por explorar

Ciertamente, el objetivo propuesto se cumplió: se pudieron reconstruir las acciones realizadas en los campos político y social que inciden en las condiciones en que operan las escuelas PREFECO y que los actores han llevado a cabo a fin de que el subsistema permanezca. No obstante, no queda claro por cuánto tiempo podrán permanecer estos planteles -y el mismo subsistema- en el campo educativo, dado que las evidencias señalan cómo en el transcurso de los años, otros planteles de PREFECO han desaparecido o han sido adscritos a otros subsistemas. Queda abierta la pregunta de ¿por qué los actores del campo político otorgan recursos a las escuelas de PREFECO cuando dejan de serlo y se convierten en un subsistema distinto?

Por otro lado, la investigación hace notar un espacio vacío en cuanto a los actores. Falta comprender los móviles (ideas, creencias, valores: disposiciones) que les permiten tomar acciones, sea por compromiso con el proyecto, por obligación o simulación. De igual manera, en el caso de los docentes, valdría la pena indagar su decisión de permanecer laborando en los planteles de PREFECO pese a las condiciones de precariedad, descritas en los capítulos de este trabajo. Si bien, las tendencias globales y neoliberales ejercen fuerza en los planteles a través de las

políticas y del imaginario social, falta dar cuenta de los factores que inciden en la decisión y disposiciones de las y los docentes para mantenerse en PREFECO y tomar parte en la contienda por la permanencia del subsistema. En cualquier caso, conocer la configuración del sistema disposicional de los actores que laboran en el subsistema PREFECO.

Por último, convendría realizar más investigaciones de corte sociológico en otros subsistemas a fin de revelar las condiciones en las que operan de acuerdo con la inclinación o no que hacia ellos tiene el campo político manifestado en forma de apoyos y presupuesto. Y saber si existe correlación con los resultados que se obtienen en la educación que se ofrece. Asimismo, indagar desde diversos actores -que se mueven dentro y fuera de las escuelas: padres de familia, egresados- a fin de continuar la visualización de entramados que subyacen a los ámbitos educativos en interrelación con los campos político y social.

Referencias

- Achío, M. (2005). Ética de la investigación en ciencias sociales: repensando en temas viejos. *Revista Perspectivas Bioéticas*, 8(15).
- Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, L. (2016). La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente. *Atenas*, 1(41).
<https://www.redalyc.org/journal/4780/478055151001/478055151001.pdf>
- Aguilar, V., L. (1992). El estudio de las Políticas Públicas. En Lasswell, H. *La orientación hacia las políticas* (79-103), Miguel Ángel Porrúa.
- Aldrete-Rodríguez, M. G., González-Baltazar, R., León-Cortés, S., Contreras-Estrada, M., Hidalgo-Santacruz, G., Pérez-Aldrete, J. A., y Galván-Salcedo, M. G. (2016). Condiciones de trabajo y salud de los docentes de enseñanza media superior de una universidad pública. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 53-58.
- Aldrete Rodríguez, M. G., Vázquez Becerra, L. N., Aranda Beltrán, C., Contreras Estrada, M. I., y Oramas Viera, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Cubana de Salud y Trabajo* 13(1), 19-26.
<http://www.medigraphic.com/pdfs/revcubsaltra/cst-2012/cst121c.pdf>
- Álvarez-Gayou Jugerson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós Educador.
- Amorós, C. (1992). Notas para una teoría nominalista del patriarcado, *Asparkía*, Investigación feminista, 1, 42-58.
- Andrade Cázares, R. A. (2011). El proceso de diseño curricular con enfoque de competencias. El caso del Bachillerato General de la Universidad de

- Guadalajara. [Ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. D. F., México.
- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Grijalbo Mondadori.
- Arteaga, J. y Brachet-Márquez, V. (2011). *Dominación y contienda. Seis estudios de pugnas y transformaciones (1910-2010)*. Colegio de México.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. FCE.
- Bauman, Z. (2003). *Consumismo, trabajo y nuevos pobres*. Gedisa.
- Beck, U. (1996). Teoría de la modernización reflexiva. En J. Beriaín (Comp.). *Las Consecuencias perversas de la modernidad (pp. 223-265)*. Anthropos.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Traducido por Godofredo González. Edicions Bellaterra.
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Forum: qualitative social research*, 6(1).
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto* (M. C. Ruiz de Elvira, Trad.). Taurus.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). *Sobre el campo político*. Trad. Cristina Chávez Morales. Press Universitaires de Lyon.
- Bourdieu, P. (2001). *El campo político*. Plural editores.

- Bourdieu, P. (2007) (1980). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Brachet-Márquez, V. (2012). Contienda y dominación: una propuesta para teorizar la desigualdad. *Estudios Sociológicos*, 30, 111-156. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59858907006>
- Cadena Vargas, E. (2005). El neoliberalismo en México: saldos económicos y sociales. *Quivera*, 7(1), 198-236.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40170107>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (30 de septiembre de 2019). Ley General de Educación [LGE]. Diario Oficial de la Federación.
<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Cárdenas Guzmán, I. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Los rasgos de una profesionalización ¿precaria? Un acercamiento a los profesores del bachillerato [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.
- Cervantes Holguín, E. (2011, del 7 al 11 de noviembre). El profesorado de ciencias en la educación media superior: la reconstrucción de la práctica docente [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.
- Coiffier López, F. Y. y Padilla González, L. E. (2013, 18 al 22 de noviembre). La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: una mirada desde la formación del docente [Ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México.

Cámara de diputados del H. Congreso de la unión. (25/IV/23). *Ley del Seguro*

Social. Diario Oficial de la Federación.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LSS.pdf>

Cámara de diputados del H. Congreso de la unión. (12/11/21). *Ley del Impuesto*

sobre la Renta. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LISR.pdf>

Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente

en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação &*

Sociedade, 30(107), 409-426.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313702006>

DGB (2014). *Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO'S)*. [https://](https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias_federales_por_cooperacion.php)

[www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias_federales_por_](https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias_federales_por_cooperacion.php)

[cooperacion.php](https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias_federales_por_cooperacion.php)

Díaz Barriga, A. (1994). Una polémica en relación al examen. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 5, 161–181.

Díaz Medina, A. R. (2019, del 18 al 22 de noviembre). La formación no profesional

de los asesores de preparatoria abierta como punto de reflexión en torno a

la configuración de su identidad. [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de*

Investigación Educativa, Acapulco, México.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0351.pdf>

Díaz Ordaz Castillejos, E. M., Lara Piña, F., y Hernández Reyes, N. L. (2011, del 7

al 11 de noviembre). La educación lingüística y literaria en el contexto de la

RIEMS [Ponencia] *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F.

México.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_02/0697.pdf

Díaz Ordaz Castillejos, E. M. y Pons Bonals, L. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 167-191. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746008.pdf>

Dirección General CECyTE Morelos. (2023).

<http://cecytemorelos.edu.mx/cm/index.php/planteles/>

Domínguez Ayala, S. I. (2014). Los sentidos del bachillerato en México:

Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1).

<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/88/136>

Dopico, E. (2015). Organización escolar- innovación educativa ¿Truco-trato?.

Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, (2).

<http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/index>

Eirín Nemiña, R., García Ruso, H. M. y Montero Mesa, L. (2009). Profesores

principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*.

Revista de currículum y formación del profesorado. 13(1).

<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART7.pdf>

Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Gedisa.

Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., y Fonseca, C. D. (2015). El docente y

el enfoque de competencias en la educación media superior. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 11(24), 13-19.

<http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/75/114>

- Escalón Portilla, E. y Gaudiano, E. (2017). La escuela como actor social en las luchas contra el extractivismo. Prácticas político-pedagógicas desde la educación comunitaria en Oaxaca, México. *Revista Diálogos sobre educación*, 8(15), 1-28.
<http://dialogossobreeduccion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/418/439>
- Esquer, F., y Esquer, B. (2012). Reflexiones sobre la calidad de la educación y sus referentes: el caso de México. *Educere*, 16(53), 43-52.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/35623538006>
- Fernández, N. y Monarca, H. (2018). Política educativa y discursos sobre calidad: usos y resignificaciones en el caso. En Héctor Monarca (Coord.). *Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 12-44). Dykinson e-book. <https://www.dykinson.com/cart/download/ebooks/8765/>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. 75-86
- Fonseca Bautista, C. D. e Ibarra Uribe, L. M. (2017). La evaluación docente como política que demerita y estigmatiza el trabajo de los profesores. Un estudio de caso [Ponencia] XXXI Congreso ALAS. *Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociedad*. Montevideo, Uruguay.
http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/0489_cesar_dario_fonseca.pdf
- Fonseca Bautista, C. D., Piña Osorio, J. M. y Pérez Aguilar, M. G. (2019). Particularidades del oficio docente en tres subsistemas de educación media superior [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0311.pdf>

- Galeano Marín, M. E. (2021). *Investigación cualitativa: Preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Giles Chávez, V. (2014). *Expectativas y creencias de profesores sobre el éxito y fracaso escolar en Educación Media Superior* [Tesis de doctorado en educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Gobierno del estado de Morelos. (1988, 14 de septiembre). Decreto que crea el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos. *Periódico oficial Tierra y Libertad*, p. 10.
http://www.transparenciamorelos.mx/sites/default/files/DecretodeCreacion1988_2.pdf
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez Herrera, R., Luit González, F. J. y Ordóñez Novelo, J. A. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Desarrollo de competencias del Sistema Nacional del Bachillerato incorporando aulas virtuales en la práctica educativa. [Ponencia] XI Congreso Nacional *de Investigación Educativa*, D.F. México.
- González Melchor, J. C. y González Melchor, M. A. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Practicar la enseñanza de la historia, las concepciones de los profesores del IEMS [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.

González Rojas, L. (2015). *(Im)posibilidades y experiencias en la construcción de una escuela con prácticas educativas alternativas*. [Tesis de maestría en investigación aplicada, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez].

Gutiérrez, J. M. (2019). *La Globalización y el mundo del trabajo: Impacto y consecuencias psicológicas*. [Documento de la Cátedra Psicología del Trabajo- FaPsi].

Guzmán Ballesteros, E. I. (2019, del 18 al 22 de noviembre). Identificación de las dimensiones del compromiso organizacional en el docente de educación media superior y superior [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, México.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1050.pdf>

Guzmán Ramírez, C., Ramírez Gordillo, M. D., y Padilla González, L. E. (2011, del 7 al 11 de noviembre). El síndrome de desgaste profesional (burnout) en profesores de educación media superior de la ciudad de Aguascalientes [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.

Hernández Valderrama, C. y Herrera Aponte, M. T. (2011). Trabajo docente y respeto a la dignidad en el contexto de la educación media venezolana. *EDUCARE*, 15(3), 3-26.

Herrera Mijangos, S. N. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Historia, cultura, rol y sufrimiento. Análisis del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal (IEMS) [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.

- Hoyos Aguilar, V. (2011, del 7 al 11 de noviembre). La práctica de la enseñanza de las matemáticas en el nivel medio superior usando tecnologías digitales [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.
- Ibarra Uribe, L. M. (2015). El docente de educación media superior frente a los nuevos retos. El caso del bachillerato tecnológico industrial en Morelos (pp. 61-92). En C. D. Fonseca Bautista y L. M. Ibarra Uribe (coords.). *Docentes, estudiantes y egresados del Bachillerato Tecnológico Industrial en el Marco curricular Común*. COSDAC/Juan Pablos Editor.
- INEE (2005). *La calidad de la educación básica en México 2005*. INEE.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B203.pdf>
- INEE (2015a). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. SEP.
- INEE (2015b). *Reforma educativa. Marco normativo. Junta de gobierno del INEE*.
https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/docs/docs_INEE/Reforma_Educativa_Marco_normativo.pdf
- INEE (2017). *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. Autor.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>
- INEE (2018). *Panorama educativo de México 2017. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. Autor.
<https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B116.pdf>
- INEE (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. Autor.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

Kuttner, R. (2001). El papel de los gobiernos en la economía global. En Giddens y Hutton (Eds.). *En el límite de la vida el capitalismo global*. Tusquets.

Lino Téllez, M. A. (2020). *Análisis de la enseñanza de la Historia de México I en la PREFECO "Melchor Ocampo" 2017-2018, y propuesta didáctica basada en la pedagogía crítica*. [Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].

http://bibliotecavirtual.dgb.umich.mx:8083/jspui/bitstream/DGB_UMICH/2859/1/IIH-M-2020-0165.pdf

Lira Rangel, A. (2019, del 18 al 22 de noviembre). Configuración del sujeto docente del bachillerato tecnológico estatal [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, México.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0349.pdf>

Lomnitz, L. (1978). Mecanismos de articulación entre el sector informal y el sector formal urbano. *Revista mexicana de sociología*, 40(1), pp. 131-153.

<https://www.jstor.org/stable/3539837>

López Bonilla, G. y Tinajero Villavicencio, G. (2009, del 21-25 de septiembre).

Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la reforma [Ponencia]. *X Congreso nacional de investigación educativa*.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido01.htm>

López-Figueroa, M. (2014). *Enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*. [Tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente].

https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1272/III_Mauricio_L%C3%B3pez_F.pdf?sequence=2

- Macías Esparza, A. C. y Valdés Dávila, M. G. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Sintética. Revista electrónica de Educación*.
http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulo&lang=es&id=647_reconstruccion_del_rol_docente_de_la_educacion_media_superior_de_ensenante_tradicional_a_ensenante_mediador
- McLaughlin, M. W. y Talbert, J. E. (2001). *Professional Communities and the work of High School Teaching*. University of Chicago Press, Chicago.
- Mejía, A. L. y Mejía, E. J. (2021). Evaluación y calidad educativa: Avances, limitaciones y retos actuales, *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 702-715. Universidad Nacional. CIDE.
<https://www.redalyc.org/journal/1941/194169815038/html/>
- Mejía Navarrete, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista latinoamericana de Metodología de la investigación social*, 1(1), 47-60.
<http://jbposgrado.org/icuali/An%E1lisis%20de%20datos%20cualitativos%20problemas%20centrales.pdf>
- Mojica Romero, I. L. (2018). *Condiciones de implementación de las competencias en subsistemas de educación media superior en el estado de Morelos, a la luz de la RIEMS* [Tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].

- Nabor Sayavedra, E. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Ética y valores profesionales. El docente del bachillerato tecnológico [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.
- Oviedo González, E. (2014). Formación y Certificación Docente en el Nivel Medio Superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 01. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/105/153>
- Peña Salazar, M. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Cómo desarrollar y evaluar competencias del Sistema Nacional de Bachillerato [Ponencia]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/index.htm>
- Piña Osorio, J. M., Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., y Fonseca Bautista, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tla-melaua* 10(41).
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-69162017000100158&script=sci_arttext&tlng=pt
- Plá, S. (2014). Calidad educativa y didáctica de la historia en los gobiernos neoconservadores en México 2000-2012. *Revista Tempo e Argumento*, 6(11), 162-192. <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338131531007.pdf>
- Posadas Velázquez, R. (2016). Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck. *Estudios Políticos*, 37. 33-35.
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva sociedad*, 146. 90-101.
- Ramírez Pérez, J. A, Reducindo Laredo, J. y De la Cruz Reyes, M. (2023). Campo educativo, campo político y contienda de las PREFECO ante omisiones del

- Estado. En S. Vargas Velázquez, D. Mindek y J. A. Ramírez Pérez (coords.). *Desigualdades sociales, resistencias y luchas contra ellas* (pp.151- 191). <http://libros.uaem.mx/archivos/epub/desigualdades-sociales/desigualdades-sociales.pdf>
- Reducindo Laredo, J. (2018). *La mirada de funcionarios y expertos sobre la conciliación de la vida laboral y privada de las y los docentes de Educación Media Superior en el estado de Morelos* [Tesis de maestría en Investigación Educativa, Universidad Autónoma del Estado de Morelos].
- Reygadas, L. (2004). Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional. *Política y cultura*, (22). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26702202>
- Ricaño Reyes, E. y Carpinteyro Díaz, J. B. (2013, del 18 al 22 de noviembre). Las competencias: los significados que le otorgan los docentes de Educación Media Superior en el marco de las RIEMS Ponencia]. *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Chihuahua, México.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- Rodríguez Camarena, C. S. (2016). Análisis del concepto educación de calidad en la Constitución Mexicana. *Ciencia Jurídica* (9). Universidad de Guanajuato. <http://www.cienciajuridica.ugto.mx/index.php/CJ/article/view/179/169>
- Rodríguez López, J. (2011, del 7 al 11 de noviembre). Estrategias de enseñanza utilizadas por los docentes en la educación media superior [Ponencia] *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, D.F. México.
- Sánchez Moreno, M. y López Yáñez, J. (2010). Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la escuela. *Profesorado. Revista de*

Currículum y Formación de Profesorado, 14(1), 93-110.

<http://www.redalyc.org/pdf/567/56714113006.pdf>

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría*. Lumiere.

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria__objetivos_y_metodos_en_investigacion__sautu_ruth.pdf

SEGOB (3 de febrero de 1940). *Ley orgánica de educación*, reglamentaria de los artículos 3º; 27, fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales. Diario Oficial de la Federación, 3 de febrero de 1940. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf

SEGOB (21 de octubre de 2008). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato*. Diario Oficial de la Federación.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5064951&fecha=21/10/2008#gsc.tab=0

SEGOB (23 de enero de 2009). *Acuerdo 480*. Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5078335&fecha=23/01/2009#gsc.tab=0

SEGOB (9 de diciembre de 2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012#gsc.tab=0

SEGOB (4 de septiembre de 2012). *Acuerdo 653*. Diario Oficial de la Federación.

http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5266314&fecha=04/09/2012

SEGOB (11 de agosto de 2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*

[LGSPD]. Diario Oficial de la Federación.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

13

SEGOB (30 de septiembre de 2019). *Ley General de Educación [LGE]*. Diario

Oficial de la Federación.

<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

SEGOB (24 de marzo de 2020). *Acuerdo por el que se establecen las medidas preventivas que se deberán implementar para la mitigación y control de los riesgos para la salud que implica la enfermedad por el virus SARS-Cov2 (COVID-19)*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5590339&fecha=24/03/2020#gsc.tab=0

SEGOB (7 de diciembre de 2022). *Resolución del H. Consejo de Representantes de la Comisión Nacional de los Salarios Mínimos que fija los salarios mínimos generales y profesionales que habrán de regir a partir del 1 de enero de 2023*.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5673550&fecha=07/12/2022#gsc.tab=0

SEP (4 de agosto de 2023). *Boletín 152*. No hay amparo que impida a la SEP aplicar propuesta pedagógica y distribuir los libros de texto gratuitos: Leticia Ramírez Amaya. SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-152>

SEP (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*.

https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2017_2018_bolsillo.pdf

SEP (24 de octubre de 2008). *Acuerdo 447*. Diario Oficial de la Federación.

<https://transparencia.info.jalisco.gob.mx/sites/default/files/u149/ACUERDO%20447.pdf>

SEP-SEMS (2012). Conoce la DGB.

https://web.archive.org/web/20130117003717/http://sems.gob.mx/es/sems/Port_conoce_la_dgeta

Serna Enciso, T. y Padilla Muñoz, R. (2014). La incorporación tecnológica de profesores y alumnos desde los presupuestos de la reforma integral de la educación media superior. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 01.

<http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/index>

Silva Contreras, M. I. (2016). Perspectiva del profesorado respecto de la reforma en educación media superior en México. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5)

<https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/416/455>

Silva Montes, C. (2018). Financiamiento y resistencia en la Preparatoria Federal por Cooperación EMS-2/47: de 2012 a 2018. *Chihuahua hoy*, 16(16), 337-364.

Silva Montes, C. (2015). La reforma curricular en competencias: La experiencia en las preparatorias federales por cooperación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(68). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1727>

Silva Montes, C. (2010, del 13-15 oct). La reforma curricular en las PREFECO:

¿La vía corta para el empleo? *V Congreso Internacional de innovación educativa*. Mérida, Yucatán, México, pp. 434-440.

<https://www.repo-ciie.dfie.ipn.mx/pdf/880.pdf>

Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). (2022). *Educación*

Media Superior y Superior. Manual de prestaciones. Negociación salarial y prestacional. https://cdnsnte1.s3.us-west-1.amazonaws.com/wp-content/uploads/sites/48/2022/10/28030223/Prestaciones_H2022.pdf

Torres Ontiveros, M. (2019, del 18 al 22 de noviembre). Las huellas de la

colonialidad de género en el cuerpo territorio de las docentes de dos EPOEM. [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, México.

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0767.pdf>

UNDESINTEC (Unión Nacional de Delegaciones Sindicales de los Institutos Tecnológicos). (2023). *Homologado 23*.

<https://undesintec.mx/homologado23.pdf>

UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos*

humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la *II Reunión Intergubernamental Del Proyecto Regional De Educación Para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. ISBN 978-956-8302-69-6

UNESCO. (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*, UNESCO,

http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf

Valdés Perezgazga, U. (2009, del 21-25 de septiembre). Detección de las

necesidades formativas del profesorado de bachillerato: análisis de un caso

- en México [Ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, México.
- Vallejo, M. (2007). *Con punto de acuerdo relativo al pago de energía eléctrica de las escuelas Preparatorias Federales por Cooperación* [Proposición]. Grupo parlamentario del PRD.
- http://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2007/12/asun_2404609_20071213_1199374890.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Veleda, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Edit. Stella.
- Villa L., L. (2010). La educación media superior: su construcción social desde el México independiente hasta nuestros días. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.). *Los grandes problemas de México*, v. 7 (pp. 271-312). El Colegio de México.
- Yurén Camarena, M. T. (2007). El dispositivo de Formación Cívica y Ética en la escuela secundaria. En T. Yurén y S. Araújo (Coords.) *Calidoscopio: valores, ciudadanía y ethos como problemas educativos*. UAEMorelos -La Vasija- Correo del maestro. 169-211
- Yurén Camarena, M. T., Espinosa, J. y De la Cruz, M. (2007). Desigualdad y rezago educativo en México. [Ponencia]. *IX Congreso nacional de investigación educativa*, Yucatán, México.
- <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at06/PRE1177124564.pdf>

- Yurén, M. (2005). Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. Yurén, C. Navia y C. Saenger (Coords.). *Ethos y autoformación del docente*. (pp. 19-45). Ediciones Pomares.
- Zemelman, H. (1987). *Conocimientos y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. El Colegio de México, Jornadas 111.
- Zorrilla Alcalá, J. F. (2015). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. IISUE-UNAM.
- Zuno Bolaños, M. y Reyes Piñuelas, E. P. (2019, del 18 al 22 de noviembre). La voz de los docentes para el diseño de un instrumento de evaluación de la docencia en bachillerato: habilidades necesarias para su evaluación [Ponencia]. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Acapulco, México.
- <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1211.pdf>

Siglas y acrónimos

APP. Alianzas Público-Privadas

BM. Banco Mundial

CBTI.

CBTA. Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario

CEB. Centro de Estudios de Bachillerato

CECYTE. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos

COBAEM. Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos

DGB. Dirección General del Bachillerato

PREFECO. Preparatorias Federales por Cooperación

EBC. Enfoque Basado en Competencias

EMS. Educación Media Superior

FMI. Fondo Monetario Internacional

IES. Instituciones de Educación Superior

IFP. Iniciativas de Financiamiento Privado

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

LGE. Ley General de Educación

LGSPD. Ley General para el Servicio Profesional Docente

MCC. Marco curricular común

OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

PREFECO. Preparatorias Federales por Cooperación

PROFORDEMS. Programa de Formación Docente de EMS

RIEMS. Reforma Integral de la Educación Media Superior

SEGOB. Secretaría de Gobernación

SEMS. Secretaría de Educación Media Superior

SEP. Secretaría de Educación Pública

SPD. Sistema Profesional Docente

SEMS. Secretaría de Educación Media Superior

SNB. Sistema Nacional de Bachillerato

TIC. Tecnologías de la información y de la Comunicación

UAEM. Universidad Autónoma del Estado de Morelos

UEMS. Unidad de Educación Media Superior

UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la
Cultura

Anexo 1

Tabla: clasificación de subsistemas de EMS por sostenimiento, control administrativo e institución que las rige.

Sostenimiento	Control administrativo	Institución que las rige	Subsistema	
Federal	Centralizado	Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México	Escuela Nacional para Ciegos	
		Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	Centro de Estudios del Bachillerato (CEB)	
			Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas	
			Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales (CETAC)	
			Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)	
			Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA)	
			Centro de Bachillerato Tecnológico Forestal (CBTF)	
			Unidad de Capacitación para el Desarrollo Rural (UNCADER)	
			Centro de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicio (CETIS)	
			Secretaría de Estado	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA)
				Secretaría de la Defensa Nacional (SEDENA)
		Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT)		

	Descentralizado	Descentralizadas	Consejo Nacional para el Desarrollo del Deporte (CONADE)
			Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI)
			Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) (Ciudad de México y Oaxaca)
			Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)
	Desconcentrado	Instituto Nacional de Bellas Artes	Centro de Educación Artística
			Escuelas Superiores
		Instituto Politécnico Nacional	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT)
Estatal	Centralizado	Gobierno de la Ciudad de México	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México
			Secretaría de Educación de la Ciudad de México
		Organismos centralizados de los estados	Bachillerato Integral Comunitario
			Bachilleratos estatales
	Institutos estatales de bellas artes		
	Telebachillerato		
	Descentralizado	Organismos descentralizados de los estados	Bachillerato Intercultural
			Bachilleratos estatales
			Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos Estatales (CECYTE)
			Colegio Nacional de Educación Preparatoria (CONALEP)
Colegio de Bachilleres			

			Educación Media Superior a Distancia
			Institutos estatales de bellas artes
			Telebachillerato
			Telebachillerato Comunitario
Autónomo	Autónomo	Universidad Nacional Autónoma de México	Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
			Escuela Nacional Preparatoria (ENP)
		Universidades autónomas estatales	Bachilleratos autónomos
Privado	Particular	Instituciones particulares	Bachilleratos particulares
	Subsidiado	Organismos subsidiados por los estados y asociaciones civiles	Preparatorias Estatales por Cooperación (PREECO)
			Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO)

Nota: Adaptado de INEE, 2019, p. 58

Anexo 2.*Cuestionario de encuesta para docentes de PREFECO, Morelos. Marzo 2020.*

FECHA _____ PREFECO plantel _____ FOLIO (no llenar)

CUESTIONARIO EXPLORATORIO PARA DOCENTES DE PREFECO 2020

Estimado (a) profesor (a):

El siguiente cuestionario tiene como finalidad caracterizar a la población docente de PREFECO del estado de Morelos y consiste en la primera etapa de una investigación. La información que nos proporcione es de carácter confidencial. Se utilizará básicamente para fines de la investigación cuya intención es que derive en un trabajo que visibilice al subsistema PREFECO del estado. El nombre se le solicita para poder asociar las variables de estudio con datos sobre su trayectoria académica, pero su uso en ninguna circunstancia será para otro fin distinto al de la investigación.

La segunda etapa consistirá en la realización de entrevistas a profundidad a algunos profesores que cumplan los indicadores buscados y que decidan apoyar brindando de su tiempo.

Si los resultados que arroje el estudio son de su interés, podré enviarle una copia si así lo solicita.

De antemano gracias por su valiosa colaboración.

Atentamente.

Mtra. Janet Reducindo Laredo

Doctorante en Ciencias Sociales. Facultad de Estudios Superiores de Cuautla, UAEM.

Cel. 777 132 80 15

Correo electrónico: janetredu@gmail.com

INSTRUCCIONES: Coloque en la casilla el número correspondiente y responda sobre las líneas cuando sea necesario.

I. DATOS GENERALES

A. Datos personales

1. Sexo: (1) Femenino (2) Masculino (3) Otro
 2. Edad (años):
 3. Estado civil: (1) soltero (2) casado (3) unión libre (4) divorciado (5) viudo
 4. Número de hijos y edades (utilice las casillas necesarias):
 5. Personas con las que usted vive (puede escribir más de una opción):
- (1) solo (2) padres (3) pareja (4) hijos (5) suegros (6) otros familiares (6) otro _____

B. Datos Académicos6. Máximo grado académico

-
- | | |
|---|---------------------------|
| 1. Carrera técnica o equivalente (normal) | 5. Maestría (sin título) |
| 2. Licenciatura (sin título) | 6. Maestría (titulado) |
| 3. Licenciatura (titulado) | 7. Doctorado (sin título) |
| 4. Posgrado (incluye especialidad) | 8. Doctorado (titulado) |

7. Formación disciplinar inicial. (Escriba sobre la línea la respuesta a cada inciso).

(a) Título de la carrera o licenciatura de origen:

(b) Nombre de la institución que expide el título:

(c) Título del máximo grado de estudios:

(d) Nombre completo de la institución que expide el grado académico:

8. ¿Actualmente está inscrito en algún curso o posgrado?

(1) Sí (2) No (Pase a pregunta 10)

9. Actualmente estudia:

-
- | | |
|-------------------------------------|---------------|
| (1) Licenciatura o estudio de grado | (4) Maestría |
| (2) Diplomado o curso | (5) Doctorado |
| (3) Especialidad | (6) MOOC |

(a) Nombre del programa: _____

(b) Institución que lo imparte _____

(c) ¿Tiene algún tipo de beca? Describa _____

C. Participación en PREFECO10. ¿Qué lo llevó a laborar en la PREFECO?

- a) soy egresado de PREFECO b) invitación de un profr. de la PREFECO c) invitación del director de la PREFECO d) publicación de la PREFECO e) otro

11. Marque con **X** la(s) asignatura(s) que imparte en PREFECO

() Inglés	() Ciencias Sociales	() Historia de México	() Ecología
() TLR	() Ética	(x) Orientación	() Filosofía

() Matemáticas	() Actividades deportivas	() Informática	() Metodología de la inv.
() Física	() Geografía	() Contabilidad	() Paraescolar
() Química	() Biología	() ESEMEX	()

12. ¿Cuántas horas de clase imparte en la PREFECO por semana?
- (a) De 1 a 5 (b) de 6 a 10 (c) de 11 a 15 (d) de 16 a 20 (e) de 21 a 25 (f) de 26 a 30 (g) más de 30
13. ¿A cuántos grupos atiende?
- (a) 1 a 3 (b) 4 a 6 (c) 7 a 9 (d) 10 o más
14. ¿Cuánto tiempo le toma llegar de su casa a la PREFECO?
- (a) Hasta 15 min. (b) de 15 a 30 min. (c) de 30 a 45 min. (d) de 45 min. a una hora (e) más de una hora
15. ¿De qué forma se traslada habitualmente?
- (a) caminando (b) en carro (c) en taxi (d) en transporte público (e) en moto (f) otro ____

D. Experiencia docente

16. Antes de ingresar a PREFECO ¿había trabajado?
- (a) sí (b) no (pase a la pregunta 17)
17. ¿En qué laboró antes de ingresar a PREFECO?
- (a) como docente (b) ejerciendo otra profesión (c) carrera técnica (d) otras actividades
18. ¿Cuántos años de experiencia tiene como docente?
- (a) 1 a 4 (b) 5 a 8 (c) 9 a 12 (d) 13 a 16 (e) 17 a 20 (f) más de 20
19. ¿Cuántos años tiene como docente en PREFECO?
- (a) 1 a 4 (b) 5 a 8 (c) 9 a 12 (d) 13 a 16 (e) 17 a 20 (f) más de 20
20. Entre sus familiares ¿hay profesores?
- (a) sí (b) no (pase a la pregunta 20)
21. ¿Cuál es el parentesco que el (la) profesor (a) tiene con usted? (puede escribir más de una opción)
- (a) padre (b) madre (c) abuelo (d) abuela (e) tío (f) tía (g) Otro _____ (g) ninguno

Datos socioeconómicos

22. ¿Tiene más de un trabajo?

(a) Sí (b) No (pase a la pregunta 24)

23. ¿Cuál es el trabajo que constituye su principal fuente de ingresos?

(a) docente en PREFECO (b) docente en otro lugar (c) ejerciendo mi otra profesión
(d) negocio (e) otro

24. ¿Cuántos trabajos remunerados tiene en total?

(a) 1 (b) 2 (c) 3 (d) 4

25. ¿Cuántas horas promedio pasa en su(s) otro(s) empleo(s) por semana?

(a) De 1 a 5 (b) de 6 a 10 (c) de 11 a 15 (d) de 16 a 20 (e) de 21 a 25 (f) de 26 a 30
(g) más de 30

26. Si es docente en otro lugar, indique el nivel y si es **público o privado** (puede ser más de uno).

1. Pre-escolar púb.

3. Primaria púb.

5. Secundaria púb.

7. Bachillerato púb.

2. Pre-escolar priv.

4. Primaria priv.

6. Secundaria priv.

8. Bachillerato priv.

9. Técnico púb.

11. Superior

13. Posgrado púb.

15. Educación no

10. Técnico priv.

púb.

14. Posgrado priv.

formal (adultos)

12. Superior priv.

16. Otro. Especificar: _____

27. ¿Cuál es su ingreso global mensual?

(a) hasta \$3000 (b) de \$3000 a \$6000 (c) de \$6000 a \$9000 (d) de \$9000 a \$12000
(e) de \$12000 a \$15000 (f) de \$15000 a \$18000 (g) de \$18000 a \$21000 (h) más

28. Señale si hay otra(s) persona(s) que aporta(n) regularmente ingresos al hogar

(a) padre (b) madre (c) cónyuge (d) otro familiar

29. ¿Qué porcentaje del gasto total del hogar, aporta usted)?

(a) el 100% (b) 75% (c) 50% (d) 25% (e) 10%

30. Señale la situación respecto a su vivienda

(a) propia (b) prestada (c) rentada (d) hipotecada (e) crédito

31. Señale con **X** las opciones de bienes y servicios con los que cuenta

() automóvil () teléfono de casa () PC () internet () lap top () celular () celular con plan

La siguiente parte fue adaptada del *Teacher Survey Data, Appendix C*, pp. 177-184.
McLaughlin y Talbert (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching*.

INSTRUCCIONES: Marque con una **X** la casilla que mejor corresponda a su opinión.

Indique la frecuencia con que ocurren las siguientes situaciones en el plantel de PREFECO en que colabora: (1) NUNCA, (2) CASI NUNCA, (3) OCASIONALMENTE, (4) MUCHAS VECES, (5) CASI SIEMPRE, (6) SIEMPRE.						
1. Se puede contar con los miembros del personal para ayudar en cualquier momento o lugar, aunque no sea parte de su trabajo oficial.						
2. Considera que los docentes en esta institución siempre están aprendiendo y buscando ideas nuevas						
3. Como personal docente compartimos una visión de los estudiantes y de cómo relacionarnos con ellos						
4. Los miembros del personal docente se preocupan por mantenerse actualizados						
5. En esta institución se mantiene una relación cordial						
Indique su nivel de acuerdo o desacuerdo: (1) TOTALMENTE EN DESACUERDO, (2) MUY EN DESACUERDO, (3) ALGO EN DESACUERDO, (4) ALGO DE ACUERDO, (5) MUY DE ACUERDO, (6) TOTALMENTE DE ACUERDO						
6. Las actitudes y hábitos que los estudiantes traen a mis clases reducen mucho las posibilidades de un desempeño exitoso						
7. Mis expectativas sobre cuánto deben aprender los estudiantes son menos altas que antes						
8. Los estudiantes que trabajan mucho y salen bien merecen más de mi tiempo que los que no lo hacen						
9. Los estudiantes hoy están menos preparados que los de años anteriores						
10. Mis estudiantes actuales se preocupan más por su educación que los de años anteriores						
11. Los estudiantes actuales tienen problemas sociales y familiares más complejos que los de años pasados						
12. Las personas que evalúan mi práctica docente tienen una buena comprensión del contenido de mi curso y de mi visión pedagógica						
13. Tengo que seguir reglas institucionalizadas que están en conflicto con mi juicio profesional						
14. Puedo tomar algunas decisiones de mi práctica docente en esta institución sin que tengan que ser aprobadas por un superior						
15. Pensar creativamente es una habilidad que exige la asignatura que imparto						
16. El conocimiento en mi área siempre está cambiando						
17. Creo que los docentes deben mantener sus relaciones con los estudiantes en clases estrictamente enfocadas en el contenido						
18. Es importante para mí conocer las familias de mis estudiantes						
19. Estoy disponible para mis estudiantes, incluso los veo antes o después de la escuela, o durante mi propio tiempo libre.						

20. Mi trabajo en PREFECO me otorga estímulo y crecimiento profesional						
21. Mi trabajo externo me apoya en mi labor docente						
22. En mi plantel se reconoce la formación profesional de los docentes						
23. En mi plantel se gratifica económicamente la formación profesional de los docentes						
24. En mi plantel se incentiva la formación profesional de los docentes (a través de cursos...)						
25. Se reconoce a los docentes cuando hacen aportaciones académicas (concursos, proyectos...) que contribuyen a elevar el prestigio del plantel						
26. Mi institución brinda las condiciones para experimentar otras formas de enseñanza (infraestructura, materiales)						
27. La administración es sensible ante las presiones externas (por ejemplo circunstancias familiares) que podrían interferir con mi trabajo docente						
28. La administración ejerce presión a través de la evaluación, entrega de resultados y evidencias de mi práctica docente						
29. Normalmente preveo con gusto cada día de trabajo en la institución						
30. Aceptaría cualquier materia o trabajo con tal de seguir laborando en esta institución						
31. Si consiguiera un trabajo mejor pagado dejaría la docencia en PREFECO						
32. Tengo vocación y compromiso hacia la profesión docente						
33. Estoy dispuesto a esforzarme dando tiempo extraclasses cuando se me solicita						
34. Siento que cada año estoy mejorando como docente						
35. Tengo menos entusiasmo ahora que cuando me inicié como docente						
36. Con más frecuencia domino los temas de la asignatura que imparto						
37. Suelo practicar nuevas formas para mejorar mis clases						
38. Estoy siempre dispuesto a buscar y tomar cursos de formación docente						
39. El comportamiento de la administración es favorable y alentador						
40. Disfruto el tiempo que invierto en la preparación de mis clases y la evaluación de trabajos de mis estudiantes						
41. Experimento prestigio al ser docente						
42. La razón de colaborar en PREFECO es una cuestión personal o sentimental						
43. La razón de colaborar en PREFECO es una cuestión moral o ética						
44. Mi familia se siente orgullosa de que yo ejerza la docencia						

¿Cómo se siente al desempeñarse como docente en su centro de trabajo PREFECO?

Si tiene algún comentario adicional, por favor escríbalo.

Nombre completo: _____

(Recuerde que esta información **no se utilizará para fines distintos a los del estudio**).

En el caso de resultar seleccionado para la segunda etapa de la investigación ¿Estaría dispuesto(a) a aceptar ser entrevistado? Si su respuesta es afirmativa anote teléfono y/o correo electrónico en que se le pueda localizar posteriormente.

¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

Anexo 3

Guía de entrevista en profundidad para docentes de PREFECO

- Trayectoria social

¿Cómo definiría a su madre/padre, de su infancia, como personas?

¿Qué trabajos u ocupaciones desempeñaron sus padres en la infancia?

¿Recuerda si su papá o mamá participaba en actividades religiosas, civiles dentro de su comunidad (ayudantía, grupos laicos)?

¿Cómo era vista su familia, por las personas de su comunidad?

¿Cuáles eran sus juegos o pasatiempos de niño?

¿De qué comodidades gozaba?

¿Qué idea tenía su familia sobre ser “una buena persona”?

¿Cómo trataban o qué pensaban de quienes eran distintos de esa idea?

¿Llegó a adquirir hábitos, creencias y/o normas que difieren de lo inculcado por su familia? ¿Cuáles?

¿Qué otros grupos considera que contribuyeron en su educación? ¿De qué manera?

- Trayectoria escolar

¿Cómo recuerda la escuela en su infancia, adolescencia y en su vida universitaria?

¿Cómo se describiría como alumno?

¿Qué le gustaba y disgustaba de la escuela?

¿A qué maestros recuerda y por qué?

¿Tuvo algo que ver algún maestro en su decisión de ser docente? ¿Por qué?

- Trayectoria laboral

¿Cómo describiría su primer empleo?

¿Qué otros trabajos ha tenido? ¿Cómo fue su vida en ellos?

¿Cuáles serían las diferencias que hay entre otros empleos y la docencia?

¿Ha laborado como docente en otro nivel o subsistema? ¿Cómo es el trabajo en ese otro ámbito?

¿Qué lecciones aprendió con sus trabajos?

- **Significación de ser profesor (ideología)**

¿Qué significa, para usted, ser profesor?

¿Qué busca enseñar o transmitir a sus alumnos, a través de la(s) materia(s) que imparte?

¿Cuál es la sociedad a la que usted aspira y a la que contribuye realizar con la formación de sus alumnos?

¿Cuál es el modelo de profesor al que usted aspira?

¿Cuáles han sido sus mayores logros como docente? ¿Por qué?

¿Qué características tendrían los alumnos que consideraría favoritos o consentidos?

¿Cómo describiría a los alumnos que le es difícil sobrellevar?

¿Qué conocimientos considera que deberían tener las personas de la comunidad en la que se inscribe el plantel de PREFECO?

¿Qué tipo de relación considera usted que tiene mayormente con el plantel: profesional, emocional, laboral, ética o alguna otra? ¿Por qué?

¿Cómo contribuye usted al laborar en PREFECO?

Anexo 4*Consentimiento informado*

**DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES
CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**



Fecha:

Por medio de la presente, yo _____, acepto voluntariamente participar en el proyecto "El sistema disposicional de docentes de PREFECO en Morelos", realizado por Janet Reducindo Laredo, estudiante del doctorado en Ciencias Sociales, de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

La responsable del proyecto me ha explicado que este estudio tiene la finalidad de identificar el proceso en que se constituyeron las disposiciones en los profesores de PREFECO del estado de Morelos, mediante la socialización. Además de que los resultados de la investigación se harán de mi conocimiento.

Estoy enterado(a) y acepto que los datos recabados durante las entrevistas sean analizados, discutidos y autorizo su publicación en el reporte final de investigación y tesis correspondiente.

Asimismo, acepto con el conocimiento de que nunca seré identificado y siempre se mantendrá el anonimato y confidencialidad de mi identidad personal. Los resultados se analizarán como grupo y mi nombre no aparecerá en la publicación. También, que mi participación en esta investigación está libre de costo.

Atentamente

Firma

c.c.p. entrevistado
c.c.p. archivo

FECHA DE SOLICITUD

Día	Mes	Año
30	Noviembre	2023

FORMATO DE VOTOS APROBATORIOS DE TESIS

PRIMER APELLIDO	SEGUNDO APELLIDO	NOMBRE(S)	MATRÍCULA
REDUCINDO	LAREDO	JANET	10025674
PROGRAMA		DOCTORADO	

Los integrantes de la Comisión Revisora del trabajo de tesis de Doctorado, intitulado: "PREPARATORIAS FEDERALES POR COOPERACIÓN, ENTRE EL CAMPO EDUCATIVO, EL CAMPO POLÍTICO Y LA CONTIENDA POR LA PERMANENCIA" que presenta **JANET REDUCINDO LAREDO**, estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Superiores de Cauatla, han determinado otorgar **los votos aprobatorios** para sustentar su tesis en el examen de grado.

LA COMISIÓN REVISORA

DRA. MIRIAM DE LA CRUZ REYES DIRECTOR DE TESIS	FIRMA
DRA. LUZ MARINA IBARRA URIBE REVISOR DE TESIS	FIRMA
DRA. VERÓNICA GILES CHÀVEZ REVISOR DE TESIS	FIRMA
DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ LECTOR DE TESIS	FIRMA
DRA. MARÍA ADELINA ARREDONDO LÓPEZ LECTOR DE TESIS	FIRMA
DR. JORGE ARIEL RAMÍREZ PÉREZ LECTOR DE TESIS	FIRMA
DRA. AUREA ROJAS MENDOZA LECTOR DE TESIS	FIRMA



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

LUZ MARINA IBARRA URIBE | Fecha:2023-11-30 08:50:14 | Firmante

ZlrS1zgzagykQT7caAXrxJBlikuCNMvvcWJQw8bG2/oKy608BPb+IZRvYQqoMX4ldvUrf5p7vdF6PkWSIO2rbUgRb/5kwVkJZG/163eCgcS+EzTw9Ei2XhnlhaYE0VYUYGDuJ7imaLazb47y/KzctU6zgpH0M9+c/pgDFblFHLqewXXOWuWJIKfR0wXKO/ehdE6hPAmOjvQWMBz8ejhbUTxifre6P5jWfWkZJdGec+C3Eg594f7R+5GksT1uw5Qo2Y+0aYlJWpDZUzjkV OGcOPzRnMnbHifA+jj5tYaO3XKlancS77zn8eA/8MDXx0MI0UsAV8Q58zN/Ci9t/6nWiPw==

AUREA ROJAS MENDOZA | Fecha:2023-11-30 09:02:07 | Firmante

EFzx9JanVICikQUHDMpDv4AUOXgnTv6P+0oGIHzz8+hnfQetZfsQLLdCeSxE6pQm3krxOPxaNMic7jTKDx0zpe6YU1kZr7K07xnAjbv78nuHFwfrRS+zDswl6NOQ5ule61r2fGfNo tGOTOdIKrFpQwkNL2EGro5qWIN7G0R49txm/9LbC71md/6RWvYyEYDsrxNtHR9e4B5y84/AakJaTjFE TjJQvJPo5gLMgdWet1pKALBf4WYfyfApioP6o0oUkxfFkFhqPVESR0PzVe 96Yxhcqz386oMHDhiUUhZiY3hyZvH9+4tTnWNVLiAmMbrWwEhi65QttYUakGZzJWGA==

MIRIAM DE LA CRUZ REYES | Fecha:2023-11-30 09:19:34 | Firmante

CJAGVwk5FEvdVb4UMkiZheBqKikE0m3HS/QC3porBU51q8y61AhHxr91rZXRU6vn9mapcBh42Estd3CDKdJOe5ylcxEzc/nzBDAe7N4U0HCitWsxMdtthroLzs7viKZXRWSFe8Ih0H VoL0nzUWvvdDucoWnDmXjr32gB5J9uwOAqx5al60zo+GjKgcSV07eSo1VDx73RQl+Mkjo+gfUtSBHdcqkXP5RZK//tqSYboMZtkPIM46fcDYm/zpiu155r19PH+hcNV5tE9AY9uf Ku32ha7OboFnzYclptw8AI7j1EMT5XKWOob3ic/9911QV73Lzd9DPF1E43CYn9WFIMQ==

MARIA ADELINA ARREDONDO LOPEZ | Fecha:2023-11-30 09:58:05 | Firmante

JWc72kbp4NyY8JqjwHlclik3hTOuJrwwsYn/dzagPtarkIVmEV2crYmctUgOtvpuDe3IAzLJ50GS25a3H3pN+rQxMy1kMISBPYqr6YDQCAWkVH8cCANPS9qNANAKksM/+JiieoKI g1zZ2Wk3cgeiFet9JrREXuppYz7Bvgg4017qLYWrPOkApB/C2ZBrGjJ5r5lWOAvM2LSxDHD3bcAAVie2Y/iYoj9CYLGo1+YnlGoDzPKnbs4TA46zr41tqgcNr/1BMjijnJKI/XZ0Ai2s GQV21PtKcJu+MMtRLA3wyfjNpCbjfvbX4tCG6tyTJ3uEhsz9pw06AF5JqceqcA==

VERÓNICA GILES CHÁVEZ | Fecha:2023-11-30 10:06:11 | Firmante

4oTC2duGs981sRgf6V/PxYpdRjooHefbliC/AjB1L4/S3BWMNiVrVHUMfK7BpY0vIH0V9YFISPPXyl6ugsKarH4XJXoHtO2fWTFIwU0as5jXtEA2D/Dcllcv4zso5r18tguH/5eZqchfVjW Pk8InSpNiAtqytAUyG7ht/JGCRxOQGILLN2V3vMc6Kgt53OfFTWoZKkjuWu9+0JsgU9/BP6ZoxbkuQRtf/KRDS5xUJsPgF0FwsxGzlkdiwM/R82mKtBpbQt17iNqekZQOBNquV7P0r gDAqGvdsuv+VjStjckYYPBb6W7PaXC4XwBCxJ85wpl6u//0uLJ6sB/UOUVgFg==

JORGE ARIEL RAMIREZ PEREZ | Fecha:2023-11-30 10:43:08 | Firmante

H8an6rldHfZhtzjNJoPGkrvDZAAt0AdBeoMKbdZCngxewj4sH6xmyMzNKAT5Ev3lID7MxFc/3FliqH2s7RhfRlckGbxRTLvsqmvBGIPRui1BWW74dCbJOI2Og25srHBNzxcG983aH JGPhG+awjwYMHllLFkLlVt714kaS5VKmfb2EpxYmvWilHuY8X0J75seGUPLqAd8ORTea5KJFN0477w9B6MfseVCD0daMCGW+eVE0/BCJKovOleQrZikgRMhdzT0WX9ep2O gr3uECHWPC2FAaeloCZc3TqkO6dA4FDXLWfjirhDDKRmNa3ZUdz6psye7EYKP8fn8k4R1L/xNA==

JUAN FIDEL ZORRILLA ALCALÁ | Fecha:2023-12-05 12:01:01 | Firmante

QivwNEkfbYs4gTGDBGTcRuCiAra3cxCR9d2JN+JV+QQLCO0nvPr7+UBXwyciHch9FLqf8OG5Yjip6rk+v/5BtuKhr7LhgQxpM6odZ9zj/nO3F4vT6E0jJO3cW7qezvrcGQfx2IFSr OX3Riv57Aae70ZQfagX38jBoSewrA6fTKmcmRGQ0Gx4Bj3R34almETvesUjnc0HtXTOJC3taYdOQUUIFMH4MOI20QHyuM5jA85HIVU9khRTKA3auLZ4LL0gTBFY9zws4Fqq xfstGvm7djWegnOZJwfxst2A+BdSxqcd39mqoG7O+KqRzAZtmcqKyxfg1/fvIKduNaYw==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



E5uiC9apH

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/DiC2RgicgNWtsH5S9uitSbdfPmeylhw>

