



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

---

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

**El Programa de Educación Abierta Para Jóvenes y Adultos (PEAPA) ¿Éxito o fracaso?: La realidad del Bachillerato Abierto.**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A:

**Pável Moreno Pérez**

ASESOR DE TESIS:

**Dr. Alfonso Viveros Alarcón**

Ciudad Universitaria, CDMX. 2022





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## Agradecimientos

*Si hay que recordar parecidas evidencias es porque el éxito de algunos en superar sus desventajas culturales suele hacer olvidar que ese logro no se debe más que a aptitudes particulares y a ciertas particularidades de su medio familiar. El acceso a la enseñanza superior, que ha supuesto para algunos una serie ininterrumpida de milagros y esfuerzos, y la igualdad relativa entre sujetos seleccionados con un rigor muy desigual pueden disimular las desigualdades que lo fundan.*

*P. Bourdieu.*

Este trabajo no hubiera sido posible sin la conjunción de muchas voluntades apoyándome desde distintas posiciones durante mi formación profesional. Agradezco y recuerdo a quiénes ya no están y que este logro les hubiera alegrado muchísimo. He sido algo irresponsable, me he tardado un poco más de la cuenta, pero sí pude. También estas líneas son para todas esas compañías que formaron parte del proceso y hoy -por causa o destino- ya no están cerca.

Comienzo agradeciendo a mi mamá, por ser la iniciadora en el *proceso* del aprendizaje y del pensamiento crítico. Por despertar una curiosidad por indagar, buscar, profundizar mientras se disfruta ir conociendo pedacitos del mundo y la realidad, cachito a cachito. Los enormes esfuerzos que realizaste buscando ofrecer panoramas diferentes para ofrecernos la posibilidad de tener una visión diferente del mundo te los agradeceré enormemente, lograr este objetivo de alguna forma es reflejo de ello. Para bien y para mal.

En un punto de mi vida, parecía estar todo definido a repetir un modelo en el cual no me sentiría muy cómodo, pero tampoco es muy difícil caer ahí. Como sea, tú siempre supiste que podría lograr algo diferente y hoy que puedo decir que por fin lo he logrado. Gracias. Aquí está el título por fin.

A Panchito, mi papá: te levantas temprano, te duchas y te vas a trabajar. Siempre puntual, responsable y silencioso con el ajetreo y problemas que implica ser el sostén de la casa y haber tenido un hijo bastante diferente a ti que siempre te desafió, pero también te ha admirado en silencio por esa capacidad de resistir a pesar de todo. Espero un día ser un poco de lo que eres tú, porque todavía me falta mucho. Si fuera un poquito de lo responsable que eres, me hubiera titulado al menos hace unos años. Esto también es tuyo, gracias por todo.

Mi muy querido Vic, eres de las pocas cosas buenas que me ha dejado mi paso por *El Hoyito del Diablo*. Somos amigüitos desde el primer día de clases de la licenciatura y ya son diez años. Me siento muy feliz y orgulloso de ser amigo de alguien como tú. A pesar de ser más grande que tú, siempre has sido como un hermano mayor pendiente de que no caiga en el conformismo, la comodidad, la mediocridad; aconsejándome constantemente y sugiriéndome amablemente esos detalles por mejorar. No somos los mismos de hace diez años y entre ser o no ser, nosotros somos...

Eres mi ejemplo por tu responsabilidad, tu compromiso, tu capacidad para realizar las cosas de manera tan precisa y pulcra, entre muchas otras. Cuando sea grande, quiero ser como tú.

Simplemente no tengo más que palabras de agradecimiento por todo el empuje que hiciste para lograr concluir esto. ¡Muchísimas gracias!

Al tío Clu: Pues por fin, aunque me tardé. Gracias por todo tu apoyo Clu, muchas gracias y aquí está.

Cuando más oscuro parecía todo para lograr la titulación, apareció el Dr. Alarcón y comenzó a dar orden y sentido al sinfín de ideas que hoy ven su conclusión en esta tesis. Le agradezco enormemente su decisión de apoyarme, por atender mis dudas más insulsas y su respaldo para continuar con mi formación profesional. Usted representa una luz de esperanza entre toda la frialdad e indiferencia institucional que intoxica a las escuelas públicas del país. Simplemente no tengo palabras para expresarle mi agradecimiento por ayudarme a cumplir mi objetivo y el sueño de titularme. Muchas gracias, profesor Alfonso.

Alicia y Gabriel: Ustedes vieron algo en mí para estar en el PEAPA. Gracias a ustedes pude conocer la felicidad a través del trabajo, la reflexión, la discusión y esa cotidianidad ocurrida en el día a día que implicaron estos tres maravillosos años en los que reitero, he sido muy feliz. Gracias a la libertad y confianza que tuvieron para conmigo, consecuencia de ello pude implementar una gran cantidad de locuras para ver al PEAPA más vivo, más dinámico, más crítico, más contento y cuando comenzó a mejorar, también esto alegró mi vida. Tengo tantas y tantas experiencias personales, afectivas y profesionales que jamás podre dar cuenta de lo inmensamente feliz que era al estar día a día en la universidad, espero haber podido retribuir al programa un poco de lo que me dio, espero que este documento sea un pequeño homenaje y un agradecimiento a la posibilidad de apoyar en un proyecto tan loable como es el PEAPA. Gracias al PEAPA hice nuevos amigos, conocí nuevas personas, perspectivas y sobre todo, pude poner en práctica herramientas, técnicas, ideas, conocimientos para continuar complementando mi formación profesional. He sido inmensamente feliz.

Siempre voy a reconocer el hecho de haberme abierto las puertas a participar a pesar de no ser formado de la UAM, ya que la ayudantía siempre había sido ocupada por algún uamero y ustedes creyeron que podía aportar algo diferente al PEAPA. Espero no haber defraudado su confianza y haber ayudado a hacer de este lugar un espacio más dinámico.

Finalmente deseo destacar a todas aquellas personas por su cariño, apoyo y comprensión mostrados desde diversas formas como permitirme alojarme en sus hogares y además de ello cuidarme, alimentarme, procurarme como el caso de Patricia Rodríguez y María Ester Ramírez. Siempre me abrieron las puertas de sus casas, me trataron sin distinciones y siempre fueron muy afectivas conmigo. Gracias por todo, sí pude.

Asimismo mencionar a todos los compañeros profesores y ayudantes del PEAPA que fueron parte de las locuras que se me ocurrían para los cursos de preparación. Su compromiso, dedicación y responsabilidad con la educación es un recuerdo muy valioso que guardaré de ustedes. Tampoco olvidar a todos y todas las usuarios del PEAPA con los que tuve la oportunidad de compartir algo de mi pasión por compartir lo que sé, muchas gracias por haber sido partícipes de mis ocurrencias.

## Índice

Introducción .....	6
Capítulo I El Concepto de Capital Cultural. ....	14
1.1 La dimensión del capital cultural.....	14
A) Capital cultural incorporado.....	17
B) Capital cultural objetivado. ....	22
C) Capital Cultural institucionalizado. ....	24
1.2 Entre la formación y la cualificación: la propuesta de Ronald Dore. ....	27
Capítulo II La educación abierta en el bachillerato mexicano .....	34
2.1 Planes, programas y reformas en el bachillerato y su sistema abierto: una breve revisión histórica.....	34
A) Las décadas de los setenta y ochenta. ....	35
B) El Nuevo Milenio .....	41
C) El Impacto de la RIEMS en la Preparatoria Abierta.....	47
2.2 Panorama de la educación abierta.....	60
A) La educación abierta en el bachillerato mexicano.....	60
B) Ventajas y desventajas.....	63
C) Importancia de la educación abierta.....	66
D) Aprobación, reprobación, abandono.....	68
Capítulo III .....	71
La educación abierta como realidad: La experiencia en el Programa de Educación Abierta Para Jóvenes y Adultos.....	71
3.1 La UAM: espacio y construcción de una propuesta educativa. ....	71
A) La aparición de la UAM, la creación del PEAPA y sus primeros años de funcionamiento.71	
B) La década de los noventa y el primer decenio del nuevo siglo.....	76
3.2 La creación de los cursos de preparación. Intentando un modelo alternativo. ....	86
A) Características, particularidades y obstáculos enfrentados en los cursos de preparación. 86	
B) Nuestro modelo alternativo.....	88
C) El primer año de actividades. Iniciando la aventura.....	94
D) El segundo año de actividades: entre el ausentismo, el abandono y la huelga. ....	102

Capítulo IV .....	111
La institucionalización del Capital Cultural y el Colegio de Bachilleres.....	111
4.1 El Colegio de Bachilleres, ¿Institución educativa o comercial para la cualificación?.....	111
4.2 La convergencia del capital cultural: objetivación, incorporación e institucionalización. ....	124
A) La función de los exámenes como Capital Cultural Objetivado.....	127
4.3 ¿Incorporación o memorización-cualificación? Los desafíos de la <i>Formación Exprés.</i> .....	138
Consideraciones finales.....	144
ANEXOS .....	150
Anexo 1.....	150
Anexo 2.....	151
Anexo 3.....	152
Anexo 4.....	157
Anexo 5.....	162
Anexo 6.....	163
Anexo 7.....	165
Fuentes de Consulta .....	167

## Introducción

El presente trabajo aborda la certificación del bachillerato mediante la opción no escolarizada ofrecida por el Colegio de Bachilleres, conocida como EXACER. Sin embargo, se conjuntará con la experiencia recabada durante casi dos años que fungí como ayudante de investigación en el Programa de Educación Abierta Para Jóvenes y Adultos (PEAPA)<sup>1</sup> en la Universidad Autónoma Metropolitana, periodo en el cual se organizaron y realizaron *cursos de preparación* para la presentación de la prueba EXACER COLBACH.

Por tanto, la línea de investigación confronta a la educación, sobre todo, el proceso formativo en la modalidad no escolarizada o abierta en el nivel bachillerato, siendo en este caso los *cursos de preparación*. La sociología es una disciplina versátil consecuencia de la complejidad de las manifestaciones humanas, siendo la educación uno de los principales temas de interés y lo ha sido prácticamente desde su surgimiento como disciplina. No son pocos los sociólogos abordando la educación y los procesos formativos, dada su importancia para la reproducción de la estructura social.

Desde una perspectiva sociológica examino cómo se llevan a cabo y cuál es la función de estos cursos, así como detallar algunos de los obstáculos, problemas y situaciones más importantes presentadas durante los casi dos años estando al frente de ellos. Es importante para la sociología conocer el devenir del fenómeno educativo en las últimas décadas, dando cuenta de las transformaciones en el señalado sistema educativo mexicano y las consecuencias de las políticas efectuadas frente a la demanda social por una educación de calidad.

No obstante, para poder conocer qué son los cursos, cuál es el contexto en el cual se desarrollaron y los motivos de su existencia o la alta demanda de y para estos, es preciso revisar puntos cruciales para comprenderlos y reconocerlos en el mapa educativo actual,

---

<sup>1</sup> En el periodo comprendido entre septiembre de 2016 a septiembre de 2019 ocupé la ayudantía de investigación en el PEAPA. Mi principal tarea era como organizador y coordinador operativo. De esta experiencia se desprenden algunas publicaciones en coautoría con los responsables del programa, pudiendo encontrarse en las fuentes de consulta al final del trabajo. En el capítulo III profundizo en mis tareas y funciones.

además de explorar algunos de los conceptos elegidos para explicar este fenómeno educativo tan interesante. Lamentablemente en lo tocante al bachillerato abierto, las modalidades de certificación y los cursos de preparación no hay muchos trabajos académicos al respecto, como sí para el sistema abierto pero en el nivel superior.

Los cursos se llevaron a cabo en el PEAPA, programa de investigación con más de cuarenta años de experiencia en las modalidades no escolarizadas de la educación básica. Su público de atención son jóvenes en un promedio entre los 18 y 25 años buscando certificar su Educación Media Superior (EMS) mediante esta opción ofrecida por el Colegio de Bachilleres. La experiencia en este espacio nos permite, por tanto, problematizar a EXACER, los cursos de preparación como fenómeno educativo reciente y los diversos contextos a los cuáles están sujetos los estudiantes cuando participan en ejercicios educativos de esta índole.

La elección del concepto *Capital Cultural* trabajado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, permite referirnos a los diversos instrumentos y al cuerpo de saberes (en este caso de la estructura escolar), necesarios para institucionalizar dicho capital, es decir, obtener un certificado. Pero también permite una aproximación para conocer las condiciones por cumplir en el agente para la incorporación del capital cultural. Si bien este concepto será el más utilizado, el pensamiento de Bourdieu permea a lo largo del trabajo por su perspectiva hacia el sistema escolar.

Por otro lado, el sociólogo inglés Ronald Dore ofrece un complemento a la teoría de Bourdieu. Dore nos introduce a la problemática del cómo ocurre el proceso formativo, siendo trascendental conocer los motivos por los cuáles el agente *se forma* y nos aproxima a saber si el interés de los alumnos es por la formación en sí misma o por la posibilidad de obtener algún tipo de beneficio mediante los títulos obtenidos a través de estos procesos. De esta forma, según este autor, podría estarse dando una educación a la que denomina como *cualificadora*. Con estos elementos teóricos, se puede ahondar en otros puntos necesarios para conocer los cursos de preparación.

Las nuevas formas de certificación del bachillerato no surgen espontáneamente en el mapa educativo, sino son consecuencia de una política educativa irreflexiva respondiendo a propósitos de la globalización. El resultado en las últimas décadas se ha configurado en un aumento en la cobertura educativa de la educación primaria y secundaria, aumentando la demanda por del nivel bachillerato y, al mismo tiempo, por los problemas de rezago en la cobertura en la EMS en contraparte con los niveles educativos previos.

Es necesario conocer el contexto institucional del bachillerato, así como las modificaciones más importantes que ha tenido, puntualizando la situación de las modalidades no escolarizadas en este nivel escolar dentro del entramado educativo. De esta forma se contará con un panorama sobre las condiciones institucionales del sistema abierto. Todo ello sin olvidar su importancia para atender a la población interesada en continuar sus estudios y no poder asistir a un sistema escolarizado.

Si bien este trabajo estará enfocado en cursos de preparación para la institucionalización del capital cultural del bachillerato, es el caso EXACER COLBACH, debe considerarse que no es la única opción que otorga certificados de bachillerato a partir de un curso de educación *abierto*. No obstante, únicamente enfocaré la atención en la opción del Colegio de Bachilleres. Asimismo, los cursos no son una forma educativa endémica para la acreditación de la Educación Media Superior, encontrándose también para el ingreso al bachillerato o al nivel superior, pero tampoco trataré estos casos.

Otro factor tomado en cuenta fue el espacio dónde se desarrollaron los cursos diseñados por el PEAPA. Estos al momento de llevarse a cabo y por encontrarse dentro de la UAM-X; como una institución educativa pública y ser consecuencia de un programa de investigación, el principio rector de funcionamiento, la estrategia educativa, así como los objetivos para el acompañamiento brindado a los alumnos, difieren completamente de otras ofertas de este tipo en el mercado educativo. Esto es, puede trasladarse esta experiencia hacia distintas opciones de cursos, pero pone de manifiesto diferencias sustanciales en caso de intentarse, por ser una opción pensada desde el ámbito académico y no el comercial. Por ello, los objetivos de este trabajo son claros, destacar el diseño y desempeño de una opción

no escolarizada de bachillerato, dentro de un programa de investigación en una universidad pública de la ciudad de México.

Por tanto, los objetivos del trabajo se concentran en dar cuenta de los cambios más importantes en el bachillerato mexicano desde las instituciones educativas, principalmente en las modalidades del sistema no escolarizado, pero proyectándolas a la historia del PEAPA con sus diversas dificultades o crisis para otorgar mayor contexto. También mostrar el funcionamiento de los cursos de preparación como una modalidad educativa socorrida para diversos fines, sus dificultades e inconvenientes, buscando posibles respuestas sobre su surgimiento y auge.

Además es importante problematizar el papel de las instituciones educativas en el proceso de certificación mediante estas modalidades, para ello complemento con información acerca de la cantidad de sustentantes que ha tenido EXACER desde su creación hasta fechas más recientes, mediante datos solicitados al Portal Nacional de Transparencia (PNT).

Como organizador de estos cursos, surgieron muchas preguntas consecuencia del accionar y problemáticas enfrentadas en el aula. La hipótesis del trabajo es si en los cursos de preparación propician la formación del agente o si más bien, promueven una visión cualificadora de la educación en dónde importa obtener un certificado para obtener los posibles beneficios que este puede proporcionar.

Si bien los cursos son para una modalidad del bachillerato no escolarizada o abierta, es importante definir qué es y en qué consiste este tipo de formación ajena al sistema escolarizada. De esta forma, podemos determinar a cuál de estas modalidades es a la que más se aproximan los cursos y de esta forma poderlos caracterizar de mejor manera.

Una primera dificultad encontrada para concretar este trabajo fue lograr la elección de los puntos más importantes para brindar una mejor idea sobre la educación abierta, la *formación* escolar y los cursos de preparación ofrecidos desde el PEAPA. También, acercar los elementos para comprender la complejidad e importancia de este tema. Durante la investigación documental realizada, ubicamos un número limitado de fuentes de

información y trabajos de corte académico abordando este tema, por ello las referencias bibliográficas y el planteamiento del problema fue una complicación al comienzo.

Paralelamente hubo obstáculos como impedimento para avanzar en la investigación, especialmente en lo referente a la educación abierta, de hecho, no son pocos los trabajos que han utilizado como sinónimos educación abierta y educación a distancia, debido a la similitud entre ellos y por compartir algunas de las estrategias de trabajo por ambas modalidades, aun así existen diferencias sustanciales para poder diferenciar. Si se cuenta con experiencia en estos sistemas, es sencillo percatarse de las diferencias entre ambas y desde nuestra experiencia, la educación a distancia no coincide con el método y sistema aplicado en el PEAPA. Otro obstáculo fue acceder a información estadística relacionada con la prueba EXACER COLBACH, sobre todo lo tocante a la cantidad de sustentantes, aprobados, módulos reprobados, entre otros datos para sustentar nuestro análisis.

Este trabajo es de corte cualitativo se basa en el trabajo desarrollado por un equipo responsable del desarrollo y avance del programa, además de mi responsabilidad y colaboración como coordinador operativo del PEAPA, por ello los datos e información aquí vertidos son resultado de esa gestión y tienen su respaldo en diversos materiales presentados a lo largo del texto. Esta tesis es consecuencia de mi *implicación* como investigador dentro de cursos creados y realizados para ayudar a la población interesada en acreditar su bachillerato y, al mismo tiempo, aproximarse por encontrar el motivo de la demanda de los cursos; conocer problemas y algunas dificultades en su funcionamiento. Desde esta posición, plantear sugerencias o propuestas originadas por la práctica en este nivel de estudios, dando certeza a la educación abierta como una alternativa escolar ante una formación escolar con tendencia a la celeridad y la superficialidad.

Es decir, hubo un interés desde el comienzo por acercarme a entenderlos como fenómeno educativo. La única forma para ahondar en ello fue involucrándome de forma total, impregnarme de la información disponible y los problemas existentes para conocerlo de la mejor forma posible. En consecuencia, muchas de las preguntas surgidas fueron resultado de la frustración por algunos de los problemas recurrentes, pero permitiendo profundizar

e ir más allá de lo aparentemente evidente: *Una reacción emocional del “investigado” con su “investigador” y viceversa es lo único que posibilita que la conversación entre ellos construya datos que valgan la pena.*<sup>2</sup> Y este trabajo es la conclusión de esa *transferencia* entre el PEAPA y yo.

Fue entonces la *observación participante* la estrategia metodológica elegida y utilizada para aproximarme a conocer el fenómeno, esta encamino la investigación y considero se verá reflejada a lo largo del escrito. Para la construcción del texto, se revisaron documentos surgidos a través del tiempo en el PEAPA tales como artículos, reportes de servicio social, libros, publicaciones, trabajos de titulación, entre otros. Todo ello complementado con parte del registro estadístico de este programa generado durante sus años de funcionamiento.

Se hace uso de documentos de diversas instituciones autónomas, gubernamentales e internacionales como la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés), la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), principalmente aquellos relacionados con la Educación Media Superior. Para robustecer la información, me di a la tarea de consultar textos dónde se abordan diversos problemas relacionados con las reformas educativas y modificaciones al propio nivel bachillerato, del mismo modo revisar temas relacionados al sistema abierto. La información de los cursos es la obtenida durante mi gestión en el PEAPA, acompañado de evidencia de los materiales desarrollados para el funcionamiento de los cursos y la formación de los estudiantes. Cierta información vinculada con EXACER COLBACH, fue obtenida mediante Portal Nacional de Transparencia (PNT) como mencioné con anterioridad.

Expongo toda esta información en este trabajo recepcional que, dividido en cuatro capítulos, desarrolla los diversos puntos a considerar para contar con elementos necesarios

---

<sup>2</sup> Angulo Menassé, Andrea. Algunas implicaciones de implicarse en procesos de investigación. Argumentos. No. 88, México, UAM-X, 2018, Pág.38.

y comprender la complejidad de los cursos y expresar sus implicaciones en las tareas formativas. En el primer capítulo se explican algunos de los conceptos de la propuesta teórica de Ronald Dore y Pierre Bourdieu para ilustrar conceptualmente el funcionamiento de los cursos de preparación, así como los motivos de la elección de estos, sobre todo aquellos vinculados con los motivos personales, escolares y profesionales de los agentes para su formación y el significado de la obtención de una certificación educativa.

En el segundo capítulo se presenta el contexto histórico del surgimiento de los sistemas no escolarizados y algunas de las propuestas más importantes que dieron lugar a adecuaciones al nivel Bachillerato encabezadas por las administraciones federales desde 1970 hasta 2012. En esta parte, ubico con especial énfasis la *Reforma Integral a la Educación Media Superior* (RIEMS) de 2008, siendo uno de los cambios más importantes en el bachillerato mexicano, animando cambios en la preparatoria abierta y propiciando el surgimiento institucional de EXACER COLBACH. Para ejemplificar estas modificaciones comparo a partir de los planes de estudio estas reformas, expresamente a la luz del sistema de *preparatoria abierta*. Finalmente, expongo algunas definiciones sobre *educación abierta*, para comparar con los cursos y analizar si hay correspondencia con lo ocurrido en el PEAPA.

Tal como mencioné, estos cursos fueron diseñados y llevados a cabo durante mi gestión como ayudante de investigación en el PEAPA, por ello es crucial y me interesa referirme al espacio dónde se desarrollaron debido a la influencia en las directrices de funcionamiento y gestión, sobre todo, por los más de cuarenta de años de experiencia de trabajo con el sistema abierto de educación que tiene el PEAPA.

Por tal motivo, en el tercer capítulo se describe un poco de historia de la UAM, algunos de los momentos más importantes del PEAPA y la crisis de este programa de investigación en el año 2017, teniendo como consecuencia el impulso de los cursos. Posteriormente detallo la forma en que fueron organizados, las bases para su funcionamiento y los motivos por los cuáles se definieron de esa manera. Al ser los cursos el punto medular para su posterior problematización, intento brindar al lector la información más precisa para comprender las

singularidades de los cursos del PEAPA frente a otras opciones de este tipo encontradas en el mercado y conocer algunos de los obstáculos más recurrentes en estas modalidades.

El capítulo cuatro y último, se enfoca a conocer el papel del Colegio de Bachilleres en el proceso de certificación, comparando datos obtenidos sobre EXACER por medio de Portal Nacional de Transparencia y las coincidencias o diferencias con lo ocurrido en el PEAPA. Posteriormente, subrayó la importancia del *examen* como instrumento evaluador dentro del sistema educativo y cómo dentro de EXACER COLBACH juega un papel crucial para la institucionalización del capital cultural. Finalmente, expongo algunas ideas finales sobre los cursos en los sistemas no escolarizados, los certificados y el sistema educativo.

Este trabajo tiene como propósito abonar al análisis de la educación abierta en el bachillerato mexicano. Como consecuencia de esta investigación pude percatarme de la poca atención recibida por el ámbito institucional y académico, la investigación sobre el tema está muy acotada limitándose a ciertos tópicos como el análisis de los planes de estudio y experiencias particulares, pero muy pocas abordan opciones como ACREDITA BACH de CENEVAL o EXACER del Colegio de Bachilleres en conjunción con los cursos para afrontarlos, sobre todo, por la importancia de estas modalidades para una población abrumadoramente joven buscando acreditar su educación media superior ante la falta de opciones por continuar su enseñanza y formación.

## Capítulo I El Concepto de Capital Cultural.

### 1.1 La dimensión del capital cultural.

Los conceptos desarrollados por el sociólogo Pierre Bourdieu serán el hilo conductor de la reflexión, principalmente las tipificaciones de capital cultural que nos ofrece. Estas serán utilizadas para describir el proceso de certificación del bachillerato mediante cursos de preparación en la modalidad abierta. La elección del concepto *capital cultural* es porque conglera y facilita la explicación sobre algunos de los elementos más importantes que se presentaron durante mi experiencia como ayudante de investigación en el Programa de Educación Abierta Para Jóvenes y Adultos (PEAPA), en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco (UAM-X).

Durante un periodo de casi dos años fui responsable de la ejecución, organización y funcionamiento de dichos cursos de preparación, atestiguando el funcionamiento de nuevas formas educativas no escolarizadas con años de funcionamiento. Por ello la sociología mexicana debe abordar, no solamente por su reciente generalización, sino la relevancia en el estudio del fenómeno de los cursos del bachillerato abierto, porque ahí ocurre la *formación* de jóvenes en un entramado de relaciones vinculadas a la educación que hasta ahora poco o nada han sido exploradas.

En el modelo de Bourdieu se exponen los conceptos fundamentales de su propuesta teórica: *hábitus*, diferencia, campo, espacio social, disposición, capital cultural y capital económico. Particularmente, Bourdieu expone que en el espacio social los agentes o actores están ordenados o distribuidos en él en función de su condición, de acuerdo con dos principios de diferenciación: el capital cultural y el capital económico.

Los agentes tienen en común en estas dos dimensiones en la medida que más cercanos y vinculados estén. A la sazón, las distancias espaciales sobre su actuación representan o equivalen a las distancias sociales. En la dimensión económica los actores son ordenados de acuerdo con la estructura de su capital. En el cultural son distribuidos según su

importancia y utilidad relativo a los diferentes tipos de capital, tanto económico como cultural, sumando la dimensión total de su capital.

Ahora bien, antes de intentar abordar al *capital cultural* es fundamental reconocer que para Pierre Bourdieu el punto de inicio es con el concepto capital, porque desde su consideración facilita la comprensión de procesos de acumulación, intercambio y reproducción que ocurren en cualquiera de las manifestaciones que el capital pueda tener y lo hace de la siguiente forma:

*El capital es trabajo acumulado, bien en su forma de materia, bien en su forma interiorizada o "incorporada". Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en su forma de trabajo vivo o trabajo cosificado. (...) El capital hace que los juegos de intercambio de la vida social, en especial en la vida económica, no discurren como meros juegos de azar en los que en todo momento es posible la sorpresa. (...) El capital es una fuerza inscrita en la objetividad de las cosas que determina que no todo sea igualmente posible o imposible.*<sup>3</sup>

Algunos de los factores por los que Bourdieu consideró al *capital* trasladado al ámbito educativo, es por su tendencia a la acumulación. De esta forma ayudaría a explicar diferencias en la posesión o distribución de conocimientos o herramientas. Contar con estos elementos puede brindar algún tipo de ventaja dentro de la estructura social, particularmente en el ámbito escolar. Asimismo, en el capital no hay un *azar*, sino estructuras y condiciones que propician o dificultan la posibilidad de poseer o de acumularlo, no solamente una cuestión de *mala suerte*. Si trasladamos esta idea a la educación abierta, significa que la mayoría de las personas pertenecientes a esta modalidad educativa, comparten una serie de características distintivas entre las que podemos destacar: la edad, las experiencias, posición económica, así como ciertas deficiencias en su preparación escolar.

Si tomamos en cuenta estos factores, queda en evidencia la ausencia de la *casualidad* o mala suerte en no haber acreditado su bachillerato, sino hay que averiguar el entramado de relaciones objetivas y subjetivas que les unen, aunque los estudiantes no sean capaces

---

<sup>3</sup> Bourdieu, Pierre. Poder, derecho y clases sociales. Bilbao. Editorial Desclée de Brouwer. 2000. Pág. 131.

de reconocerlo de forma consciente. Por lo menos, desde la experiencia en el PEAPA ha podido verificarse que sí ocurre de esta forma.

Bourdieu reconoce tres tipos de capital: el económico que se puede condensar principalmente (pero no únicamente) al valor dinerario; el capital cultural, siendo el abordado en el presente trabajo y el capital social, caracterizado por ser las redes o relaciones entre diversas personas o grupos que se reconocen y comparten referencias e intereses mutuos, de las cuáles ciertas clases o grupos sociales obtienen algún tipo de beneficio.

Sin embargo, dado que nos ocupa principalmente el capital cultural es de vital importancia reconocer los tres tipos de capital que el autor nos propone -como toda la teoría de Bourdieu- están interrelacionados y no se pueden entender en solitario. Y, al mismo tiempo, son diferenciados, pero también son diferenciadores, estructuras - estructurantes, ejecutores de distinción, es decir, ponen en juego diversos procesos de interrelación y de diferenciación.

Tocante al capital cultural, el autor ofrece tres tipificaciones que auxilian a diferenciar diversos momentos, procesos e instrumentos que intervienen en el aprendizaje. Al llevarlo al terreno escolar (o en este caso a la educación abierta en el bachillerato), facilitan la reflexión, crítica o el análisis de lo ocurrido en los cursos de preparación que se ofrecen para la certificación de este grado escolar. Al respecto, Pierre Bourdieu lo propone de la siguiente manera:

*“El capital cultural puede existir en tres formas o estados: en estado interiorizado o incorporado, esto es, en forma de disposiciones duraderas del organismo; en estado objetivado, en forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos o máquinas, que son resultado y muestra de disputas intelectuales, de teorías, y de sus críticas; y finalmente, en estado institucionalizado, una forma de objetivación que debe considerarse aparte porque, como veremos en el caso de los títulos académicos, confiere propiedades enteramente originales al capital cultural que debe garantizar.”<sup>4</sup>*

---

<sup>4</sup> Ibid. Pág. 136

Cada una de las formas o estados tiene sus manifestaciones, condiciones y características, por lo que es necesario revisar cada una, así como la forma en que atañe al tema de la certificación de la educación media superior.

A) Capital cultural incorporado.

Considero al capital cultural incorporado como el componente adecuado de los tres estados, debido a que para poder entender o poseer el capital cultural objetivado e institucionalizado es necesario contar (o al menos debería) una proporción de capital cultural interiorizado. Por ello es importante resaltar cuáles son sus principales características y comprender de mejor forma cómo tiene sus manifestaciones en los cursos de preparación y, sobre todo, como la falta de éste genera muchos problemas en la educación en su generalidad.

Según explica Pierre Bourdieu, el capital cultural interiorizado o incorporado tiene una estrecha relación con la individualidad del agente, debido a que éste ha hecho una inversión personal para poder *capturar* en sí mismo dicha preparación. Tomaré de ejemplo la *incorporación* de la lectoescritura: implica que el agente que pretende dejar de ser analfabeto se invierte a sí mismo en la tarea de lograrlo; por ello no puede aprehender las capacidades y conocimientos necesarios mediante herencia, compra o poseyendo un documento, sino únicamente mediante una inversión de su propio tiempo y de su propia condición como agente individual.

Ahora bien, además de tiempo, Pierre Bourdieu indica que el agente invierte un *interés* para *formarse*:

*Quien se esfuerza por adquirir cultura, trabaja sobre sí mismo, “se está formando”. Esto implica un coste personal que se paga con la propia persona (on paie de sa personne, como se dice en francés). Lo cual quiere decir, ante todo, que uno invierte tiempo, pero invierte una forma de afán (libido) socialmente constituido, el afán de saber (libido sciendi), con todas sus privaciones renunciadas y sacrificios que pueda comportar.<sup>5</sup>*

---

<sup>5</sup> *Ibid.* Pág. 139

Sin embargo, también cabría cuestionar si realmente el agente en formación ejerce ese *afán de saber* o si todo aquel que se *forma* recibiendo una educación escolar y conocimientos, tiene el interés de hacerlo. Pienso que hay motivaciones más allá del *afán de saber*, como el interés por obtener un certificado, condicionando completamente la forma en la cual se dará la incorporación, porque ello determinará el uso que dará su poseedor con lo incorporado.

Es importante subrayar que la interiorización de capital no puede reducirse a los tiempos y *saberes* escolares, dado que la escuela no es el único espacio en el que se lleva cabo. Dado que me referiré a educación abierta en el bachillerato, únicamente describiré los tiempos destinados para la interiorización de capital cultural dentro de los cursos de preparación, pero reconociendo no ser el único espacio para la incorporación. Señalada la importancia de la formación escolar en la interiorización de capital cultural (aunque a veces pareciera ser la única que reciben y buscan), es prudente cuestionar y revisar las condiciones bajo las cuales está ocurriendo, debido a la influencia en su desempeño en el sistema escolar, como veremos más adelante.

Para que dicha incorporación sea completa, en palabras de Bourdieu, esta debe convertirse en *hábitus*, es decir en:

*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta.*<sup>6</sup>

Cuando el capital cultural se convierte en *hábitus*, va más allá de una mera memorización de información escolar. Se convierte en un automatismo, una incorporación convertida casi en reflejo natural. Retomemos el ejemplo de la lectoescritura: los y las agentes pueden olvidar cómo se lee o escribe correctamente, es decir dar la entonación o pausas adecuadas

---

<sup>6</sup> Bourdieu, Pierre. El sentido práctico. México. Siglo XXI. 2009. Pág. 86

para un mejor ejercicio lector; también pueden no recordar o no saber sobre el uso de signos de puntuación o la escritura correcta de las palabras. No obstante, es algo que han interiorizado de tal forma que no olvidan cómo hacerlo, sólo no lo hacen de la forma *correcta*.

Este matiz por muy insignificante que parezca es crucial, porque muestra saberes que han sido aprehendidos en la escuela y no son olvidados. Por tanto ¿Por qué no ocurre lo mismo con la numeración romana, las operaciones con fracciones, eventos históricos o la ubicación de países en un mapa? Considero que la práctica hace la diferencia. Puede no leerse un solo libro al año, no obstante, se debe leer para las redes sociales, elegir el camión correcto en el transporte público o buscando alguna mercancía en alguna tienda. Y tal como afirma Bourdieu, las condiciones en las que se haya dado el proceso de la *primera interiorización*, condicionará definitivamente y para siempre dicho capital cultural corporeizado.

Hasta ahora he explicado algunos puntos del capital cultural en su forma interiorizada por considerar importantes para explicar lo ocurrido en los cursos de preparación en el PEAPA. Esto, porque es un espacio pensado para que, en mayor o menor grado, exista la incorporación de capital cultural escolar para la acreditación de un examen y de esta forma, obtener un certificado. Es decir, en un periodo comprendido entre las ocho y doce semanas, llevar a cabo un proceso *formativo* al buscar algo más que la memorización de información, sino *incorporarla*.

Desde estos elementos teóricos en conjunción con la experiencia del PEAPA, he podido cuestionar y analizar el fenómeno educativo de los cursos de preparación desde el ámbito sociológico. En este espacio he podido reflexionar –a partir de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu- reflejar o criticar con sus conceptos y ejemplos de este autor, lo ocurrido en el PEAPA. Por ejemplo, cuando llevan a cabo ejercicios de ese capital cultural incorporado como lo son la lectoescritura o ejercicios de aritmética elemental<sup>7</sup>, las dificultades se hacen

---

<sup>7</sup> Considero a este tipo de *saberes* o *competencias* como capital cultural incorporado, porque se interiorizan de tal forma que parecen *naturales*, comprendiendo que son consecuencia de *formarse* tal como menciona Bourdieu. No obstante, saber leer no se limita al cómo hacerlo, es decir, poder codificar las palabras, sino a entender lo que se está leyendo. Con base en la experiencia en el PEAPA es recurrente notar la dificultad que

evidentes. En el caso de la lectura se notan sus dificultades para leer con claridad ya que hay tartamudeos u otro tipo de vicios comunes en la lectura, siendo reflejo de la falta de *práctica* en este tipo de tareas. Pero estos agentes desconocen que una deficiente interiorización es causa de estos problemas y su consecuencia, es que ellos mismo catalogan sus errores como *incapacidades* personales para la escuela porque según ellos, *no sirven para eso*.

El capital cultural escolar tiene una concatenación y si al agente en formación no le fue enseñado correctamente, en condiciones propicias y contemplando factores de aprendizaje, intereses, etcétera; no solamente no podrá resolver este tipo de ejercicios, sino que su avance con temas subsecuentes será más complicado.<sup>8</sup> Esto pensado en un nivel elemental de matemáticas, pero para la certificación del bachillerato se deben manejar temas o procedimientos más complejos y, en caso de no saberlos, algunos usuarios comienzan a retrasarse, generando una clara frustración teniendo como consecuencia final, el abandono del curso. Aquí radica la importancia de la posesión de este tipo de capital para los cursos.

Si esto lo proyectamos en los cursos de preparación añadiendo factores como la premura para la impartición de los diversos temarios o que los alumnos cuentan con un tiempo considerable alejados de los procesos escolares, así como la falta de preparación en una formación que requiere del autodidactismo. Aquí la tarea se vuelve doblemente complicada. Porque no solamente se trata de operaciones aritméticas, sino de más de un centenar de temas repartidos en doce materias, estando muchas veces interrelacionados y repercutiendo en la dificultad para cumplir con los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El sistema escolar desarrolla sus propias reglas y formas específicas de funcionamiento, reflejándose en los procesos de interiorización de capital cultural o la evaluación. Por ello

---

tienen para hacerlo. Si esto se conjunta con tareas de escritura, ellos mismos manifiestan que les parece una tarea sumamente difícil poder escribir un resumen, un ensayo, etc.

<sup>8</sup> Si pensamos en la enseñanza de las matemáticas, se inicia con el trazo y valor de los números para conocerlos y familiarizarse. Posteriormente esto se lleva a operaciones aritméticas y subsecuentemente en problemas.

la interiorización de dicho capital y la capacidad de aplicarlo en su desarrollo es de vital importancia para la *adaptación* y desempeño del estudiante. Sin embargo, en caso de que el estudiante no logre adaptarse, el sistema no tendrá consideración alguna en dichas carencias, porque basado en una aparente objetividad la responsabilidad únicamente recae en el agente y no en las formas o métodos que funcionan dentro de este sistema, como si la formación dentro del sistema escolar no tuviera consecuencias en su formación.

El capital cultural *escolar* cuenta con sus propias condiciones y, por tanto, tal como menciona el propio Bourdieu este es parte de entramado de relaciones, principalmente objetivas mediante las cuales el capital cultural aportado por la familia juega un papel importante. Esto, porque propicia la objetivación de la desigualdad mediante instrumentos y prácticas (como los exámenes), que ocultan las diferencias en la posesión de este tipo de capital desde la primera sociedad a la que se pertenece. Lo anterior es importante porque los usuarios del PEAPA ya son de por sí *consecuencia* de un sistema escolar lleno de deficiencias tales como los malos profesores, poca atención a sus problemas, salones saturados, etc. Además, se añade un abanico de razones impidiendo iniciar, continuar o finalizar sus estudios del bachillerato y, en consecuencia, cuando se acercan a continuar sus estudios muchos de ellos no contaron con posesión de capital cultural desde la familia.

Bourdieu menciona que la correspondencia existente entre la posesión de capital cultural en la familia con la posesión de capital se aprecia la implicación de lo económico en la mayoría de los alumnos quienes tienen una pertenencia a sectores sociales específicos, tal es el caso de lo ocurrido en el PEAPA. En otras palabras, los poseedores de capital cultural y económico no llegan al PEAPA, porque no precisan de un curso gratuito para certificar el bachillerato debido a que, en caso de necesitarlo, cuentan con otros medios para lograrlo.

Además de todo lo anterior, el factor económico juega otro papel de suma importancia. Tal como lo señala Pierre Bourdieu: *En estrecha relación con esta idea, por cierto, encontramos el hecho de que un individuo sólo puede prolongar el tiempo destinado a la acumulación de capital cultural mientras su familia pueda garantizarle tiempo libre y liberado de la*

*necesidad económica*.<sup>9</sup> Si a todas las dificultades que se han mencionado hasta este momento, añadimos que algunos de los alumnos del PEAPA cuentan con poco tiempo para su formación porque deben sostener económicamente a su familia, el escenario es aún más complicado. Tal como se ha puntualizado antes, para su formación el agente debe comprometerse y responsabilizarse a sí mismo, justamente al hacerlo necesariamente invierte tiempo con el que generalmente no cuenta.

Por tanto, los cursos de preparación funcionan como el espacio donde presumiblemente ocurre o al menos *debería* ocurrir la interiorización de capital necesario para la acreditación del capital cultural objetivado (el examen), para de esta manera lograr su institucionalización mediante la obtención de un certificado. Dicho de otra forma, durante el transcurso de este proceso -aparentemente formativo- los tres tipos de capital cultural tipificados por Bourdieu están operando y podemos testificar la *alquimia* mediante la cual cada uno de estos capitales van transformándose. Pese a ello el PEAPA ha presentado problemas llevándonos a cuestionar las consecuencias posibles que puede tener una *formación exprés* de doce semanas.

Aunque en apariencia he podido hallar muchas similitudes entre el planteamiento de Bourdieu y el funcionamiento de los cursos desarrollados en el PEAPA, es insuficiente para abordar las diversas circunstancias y problemáticas de los cursos. Por ejemplo, Bourdieu menciona que el agente *invierte* un *afán de saber*, cuando está en proceso de incorporar capital. ¿Qué ocurre cuando dicho *afán* es motivado para la obtención de un certificado, está implícito el *afán* de saber? Desde la experiencia del PEAPA puede que no sea así, como veremos más adelante.

#### B) Capital cultural objetivado.

Una de las principales características del capital cultural objetivado es estar contenido en materiales como libros, pinturas, máquinas, etc. No obstante, para poder hacer uso de estos instrumentos u objetos es necesario contar con otro capital específico ¿De qué puede servir

---

<sup>9</sup> *Ibid.* Pág. 143

cualquier libro si se es analfabeto? Por tanto, mantiene una relación muy estrecha con el capital cultural incorporado, porque se precisa de él para lograr una *apropiación* real del capital cultural objetivado. Pierre Bourdieu lo explica de la siguiente manera “*Para la verdadera apropiación hace falta disponer de capacidades culturales que permitan siquiera disfrutar de una pintura o utilizar una máquina. Estas capacidades culturales no son sino capital cultural incorporado...*”<sup>10</sup>

El capital cultural objetivado se convierte en una *cosa* o documento si no se cuenta con las competencias necesarias para *interpretarlo*, por lo que es imposible separarlo del capital cultural interiorizado. Pero el capital cultural objetivado a diferencia del anterior puede ser convertido a un valor dinerario porque su valor puede ser dado por lo que es y por lo que *significa*. Pensemos, por ejemplo, en una pintura de algún artista famoso. Dicha pieza puede estar en venta y adquirirse porque cuenta con un valor económico que lo permite, no obstante, el comprador puede hacerlo aún sin contar con la *capacidad cultural* para *entenderla*, pero esto no es obstáculo para poseerla y los motivos para adquirirla puede ser únicamente de reconocimiento social como su dueño.

En el caso de la educación abierta ¿en dónde se encuentra el capital cultural objetivado? Ya había mencionado que los cursos de preparación son ese espacio de incorporación de cierto capital cultural escolar para poder contar con las *competencias culturales* para poder acreditar el examen. Es decir, los exámenes son parte del capital cultural en estado objetivado. Si el agente interioriza el capital cultural, contará con la competencia cultural que exige, por ejemplo, el Colegio de Bachilleres en conjunción con Secretaría de Educación Pública para poder expedir un certificado.

Contrario al estado interiorizado, el capital cultural objetivado es ajeno al agente en su estado individual, puesto que este es consecuencia de reflexiones, discusiones que van más allá de la singularidad individual: El capital cultural se manifiesta en estado objetivado como un todo autónomo y coherente que, con ser producto de la acción histórica, obedece leyes propias que escapan a la voluntad individual. El capital cultural objetivado, como bien

---

<sup>10</sup> *Ibid.* Pág. 144.

muestra el ejemplo del lenguaje, no puede por consiguiente reducirse al capital cultural incorporado de un agente aislado -ni siquiera al de la totalidad de agentes-.<sup>11</sup>

La formación escolar está repleta de este tipo de capital cultural: libros, guías, diccionarios, exámenes, etcétera. También aquí se encuentran los contenidos temáticos considerados *necesarios* para *formarse* o para acreditar un examen. Pero el capital cultural objetivado es ajeno al o los alumnos, estos son incapaces de cuestionar su pertinencia o los motivos por los cuales deben aprenderlos. La preocupación es obtener ese capital de la manera más expedita, aunque no sea de vital importancia los motivos por los cuáles se está aprendiendo. No obstante, si bien esta tipificación puede parecer *objetiva* porque no hay intervención de sujetos individuales, en este caso, el examen EXACER COLBACH, mantiene una relación con la posesión de capital cultural, por lo que subyacen relaciones desiguales y posesiones desequilibradas, incluyendo el de capital económico.

Como abordaremos con mayor detalle en capítulos subsecuentes, el examen EXACER COLBACH tiene un costo que debe cubrirse. A eso cabría añadir el precio de algunos cursos como el ofrecido en el PEAPA. Los agentes que no cuentan con las posibilidades económicas o de tiempo para la adecuada preparación, desde este punto se encuentran en franca desventaja frente aquellos quienes sí cuenta con dichas posibilidades. Por ello, no puede disociarse la capacidad económica de la cultural en esta ecuación.

### C) Capital Cultural institucionalizado.

¿Cómo puede *comprobarse* que el agente en *formación* ha adquirido y, por ende, posee un determinado capital cultural incorporado? Es en este punto dónde se llega a la culminación del proceso de los cursos de preparación esencialmente a través de obtener una calificación aprobatoria. Las instituciones de educación reconocen que mediante un certificado, la o el poseedor cuenta con las aptitudes y capacidades determinadas de un bachiller, como es el caso que ocupa el presente análisis. En palabras de Bourdieu: El título académico es un

---

<sup>11</sup> *Ibid.* Pág. 145.

certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado. La alquimia de la vida social ha producido, a partir de ahí, una forma de capital cultural que no sólo es relativamente independiente de la persona de su portador, sino también del capital cultural que éste efectivamente posee en un momento determinado.<sup>12</sup>

La obtención de un documento además de *garantizar* que el poseedor cuenta con ciertas capacidades culturales, también cuenta con una legalidad que es reconocida dentro de un entramado de instituciones que no necesariamente están vinculadas con la vida escolar. Por ejemplo, la obtención de un certificado no sirve únicamente para la movilidad educativa, sino también estos documentos escolares tienen un peso específico en la búsqueda de un compromiso laboral. Tan es así que, en algunas empresas, si sus empleados logran un certificado de bachillerato, estos pueden obtener un ascenso laboral y, por tanto, una mejora en su remuneración económica.

Mediante el certificado se puede observar otra manifestación de la conversión o el valor dado del capital cultural a capital económico. En el mercado laboral es cada vez más evidente que al contar con uno o con más certificados avalando grados académicos, puede aspirarse a empleos de otra naturaleza aunque no siempre ocurra de esta forma. Esto tiene sentido en ámbitos específicos, pensemos por ejemplo, un egresado de alguna ciencia social no podría ocupar una dirección de cardiología en algún hospital, porque los capitales necesarios para dicha posición deben ser específicos. Sin embargo, la posesión de cierto documento no garantiza necesariamente que se ostenten las capacidades necesarias, siendo estas, además, difíciles de medir. ¿Cómo pueden determinarse las aptitudes y condiciones necesarias para determinar mayor o menor capacidad? Quizá la salida más sencilla sería mediante algún tipo de prueba aplicable, pero saber responder un examen no necesariamente se traduce en contar con la competencia necesaria para ocupar cierta posición. De esta forma, la obtención de este tipo de capital condiciona los motivos

---

<sup>12</sup> *Ibid.* Pág. 146.

profesionales y/o personales por los que los agentes buscan *formarse*, ya sea por *aprender* o para *certificarse*, como veremos posteriormente.

Pero ¿qué ocurre cuando se obtiene un certificado de bachillerato en apenas doce semanas? ¿El poseedor de dicho documento cuenta con el *capital cultural* o las *competencias* con las que un bachiller *debería* contar? Si bien Bourdieu menciona sobre el tiempo de incorporación de capital cultural no puede reducirse a la experiencia escolar, en este caso, es crucial problematizar el tiempo. Por ejemplo, consideremos los recursos e inversiones realizadas frente al agente que sí lo completó en tres años. Aquí también cabe apuntar que el tiempo es relativo, porque en ocasiones los años escolares no hacen la diferencia debido a otros factores, a pesar de ello el tiempo no puede ser soslayado en el análisis.

Pero volvamos al problema del tiempo. Previo a la pandemia la educación básica calendarizaba su ciclo escolar entre las 37 y las 39 semanas efectivas de clase. Si esto lo llevamos a los tres años que equivale el bachillerato, son más de 110 semanas de clase. Mediante la modalidad abierta de EXACER COLBACH y los cursos que se ofrecen en el PEAPA u otros espacios; esto puede lograrse hasta en ocho semanas. ¿El tiempo no juega, por tanto, un papel importante dentro de este proceso? ¿Es cuestionable que se pueda institucionalizar el Capital Cultural en tan poco tiempo?

No hay que olvidar que el autor propone sobre el capital cultural en su forma institucionalizada, *debería* garantizar que el poseedor cuenta con ciertas *capacidades* o *competencias* (utilizando el lenguaje de las instituciones educativas mexicanas) y pareciera, en el caso de la certificación del bachillerato por curso de preparación para EXACER COLBACH, este proceso está implícito. Pero cuando uno es partícipe puede percatarse que esto podría no estar ocurriendo y si lo hace, podría ser únicamente de forma parcial.

El interés que empujó a tratar este tema en mi trabajo de titulación fue cuando comencé a notar divergencias entre la descripción de Bourdieu sobre el capital cultural en su forma institucionalizada y la realidad constante en el PEAPA. Ya he mencionado algunas de las dificultades que presentan la mayor parte de los usuarios del PEAPA quienes asisten a los

cursos en tareas elementales de lectoescritura y, tomando en cuenta el tiempo absolutamente limitado para poder atender estas problemáticas, obviamente no pueden ser solucionadas en algunas semanas. Aunque algunos de los usuarios obtienen su certificado, considero fehacientemente que la mayoría de ellos no cuenta con las competencias y habilidades que todo bachiller debería y debe dominar.

## 1.2 Entre la formación y la cualificación: la propuesta de Ronald Dore.

Hemos revisado la propuesta de Pierre Bourdieu sobre la incorporación del capital cultural y cómo en el PEAPA la transformación e interrelación de los tipos de capital cultural concurre en diversos momentos. Para complementar la propuesta, revisaré algunos de los puntos más significativos que el sociólogo inglés Ronald Dore aporta desde su propuesta sobre la educación.

El autor reflexiona en su libro *“La fiebre de los diplomas”* sobre un fenómeno denominado *inflación educativa*. Alude a este, como un proceso de las sociedades industrializadas y en vías de desarrollo con la característica de tener un excedente de personas con certificados escolares y un sistema incapaz de satisfacer las vacantes necesarias para tal cantidad, teniendo como consecuencia la devaluación en el valor de los certificados. Sin embargo, este hecho descrito tiene algunas razones que lo propician, por supuesto es necesario abordarlas para conocer de mejor manera su planteamiento y así poder proyectar en la educación abierta en el bachillerato. Específicamente en los cursos de preparación y su repercusión en la educación nacional.

En el mundo contemporáneo las naciones toman como modelo el desarrollo económico a partir de la industria. Este plan es factible en países que ya cuentan con la infraestructura necesaria: máquinas, fábricas y personal con el capital cultural para el correcto manejo de los instrumentos, es decir, las máquinas. En países poco desarrollados que no contaban y no cuentan con esa mano de obra, surge la preocupación de comenzar a preparar a población calificada para estas tareas. En el caso del continente africano, Ronald Dore nos menciona lo siguiente:

*Su preocupación consistía en producir en el tiempo más breve posible, hombres para satisfacer la necesidad de expertos modernos: ingenieros civiles, directores de fábricas, arquitectos, doctores, contables, maestros. Afritania, decían, tiene ahora en 1963, veintiséis ingenieros afritanios. Hay otros veinticinco ingenieros expatriados y unas veinte vacantes. Si la industria crece en un 12 por 100 anual, los 65 puestos actuales para ingenieros habrán aumentado a 253 en doce años.<sup>13</sup>*

No obstante, para lograr estos números *bien planificados*, era necesario impulsar la educación media y superior, pudiendo profesionalizar la formación a dicha mano de obra para esos fines, debido a que la educación ofrecida en estos niveles educativos es más *especializada* que la formación escolar previa. No debe perderse de vista que los planes económicos y educativos aplicados para estas naciones pocas veces responden a las condiciones o necesidades reales que precisan cada uno de los países, sino buscan que se emule la forma de vida de los países *ricos*.

Bajo esta propuesta, hay factores incidiendo y agudizando la inflación educativa descrita por Ronald Dore. Uno de ellos es la explosión demográfica que ha habido en la segunda mitad del siglo XX debido a una reducción en la mortandad infantil, teniendo como consecuencia que haya un aumento en la demanda de servicios educativos y, por tanto, haya cada vez más población escolar. Dicho incremento, implica a los gobiernos otorgar cada vez más recursos para el rubro educativo y dado el aumento de la población constante, pareciera que la demanda de servicios educativos no tiene un límite aparente en el corto o mediano plazo.

El segundo problema está relacionado con el desempleo de aquellos que cuentan con documentos educativos validándoles como profesionales, pero que están en el paro o no han hallado el espacio en el cuál aplicar aquello para lo que se han preparado. Esto porque como se vio en el ejemplo de África, no hay la capacidad de crear los empleos necesarios para esos profesionales. Además, se produce una contradicción que Dore sentencia de la siguiente manera: *La paradoja de esta situación consiste en que cuanto más se agrava el paro de la gente educada, se hace más fuerte la presión en favor de una expansión de las oportunidades educativas.*<sup>14</sup> Es decir, mientras cada vez haya más personas con títulos

---

<sup>13</sup> Dore, Ronald. *La fiebre de los diplomas*. España. Fondo de Cultura Económica. 1976. Pág. 20.

<sup>14</sup> *Ibid.* Pág. 25.

profesionales sin poder emplearse en la profesión elegida o en el nivel escolar alcanzado, hay un empuje social para generar más espacios educativos. El autor agrega más adelante en correlación a esto: *“La presión para seguir ascendiendo la escala escolar se intensifica al mismo tiempo que la presión sobre el gobierno para que edifique más escuelas a fin de permitir a más niños que lleguen más arriba, y es difícil verle límites al proceso”*.<sup>15</sup> Algo completamente insostenible, sobre todo, cuando gran parte de esa presión social aspira a que sus hijos lleguen a la universidad.

Según el autor, la devaluación de los títulos queda en evidencia desde hace varias décadas cuando en cargos bastaba solamente un documento de secundaria o bachillerato para ser ocupados, actualmente se precisa un certificado de educación media superior. En el caso mexicano puede notarse cuando en las décadas de los setenta y ochenta era suficiente tener alguna preparación hasta educación media para ocupar una vacante de secretaria, por ejemplo, siendo imposible actualmente. Por tanto, si en este momento es necesario la obtención de un documento escolar para la obtención de un trabajo determinado, la población tiene que buscar alternativas que le permitan acceder a éste.

La devaluación de los certificados con sus consecuencias en los empleos a los que se puede tener acceso mediante ellos varía de país a país, pero manteniendo características como la creación de mecanismos flexibilizando las posibilidades de conseguirlos y población con títulos, pero sin la posibilidad de ocupar una vacante acorde a sus estudios o intereses. Mediante ejemplos Dore muestra la forma como se desarrolla este fenómeno y cómo la posesión de los diplomas o los títulos universitarios se desvaloriza entre diversos empleos, por el imperioso apuro de trabajar. De hecho, muchas personas que no han podido emplearse en su profesión, ocupan empleos menos calificados. Si bien esto no es un problema en sí mismo -el haber personas sobrecalificadas en responsabilidades laborales- Ronald Dore señala que esto paulatinamente puede generar masas resentidas al no contar con las posibilidades de emplearse en lo que deberían.

---

<sup>15</sup> *Ibid.* Pág. 27.

Ahora bien, la búsqueda de mejores empleos con remuneraciones mejor pagadas empuja la idea de obtener capital cultural institucionalizado para poder alcanzarlos. Aquí inicia la problematización en su planteamiento, relacionándolo con nuestro objeto de estudio: los cursos de preparación en el bachillerato abierto. Y lo describe de la siguiente manera afirmando:

*El efecto de la escolarización, la forma en la que altera la capacidad y la **voluntad** del hombre para hacer las cosas, depende no solamente de lo que aprende o la manera en que lo aprende, sino también del por qué lo aprende. Esta es la base de la diferencia entre la escolarización que es educación y la que sólo es cualificación, es decir, un mero proceso de certificar (o de <<credencializar>>, como los sociólogos norteamericanos han empezado a llamarlo).<sup>16</sup>*

En el apartado anterior destaco lo dicho por Bourdieu respecto a que el agente pone de sí para la interiorización de capital cultural, ese *interés* por formarse. No obstante, con Dore podemos ir más allá, enfatizando las razones por las cuales el agente busca *formarse*. Los motivos son matices por considerarse al trasladarlo sobre lo ocurrido en la preparación de los cursos; lo descrito por Dore pareciera ser más cercano a lo que ocurre en el PEAPA, como se describirá en un apartado posterior.

Pero ¿cuáles son las diferencias entre la educación por *interés* o por certificación, según este autor? Lo ejemplifica de la siguiente forma:

*La mayoría de las personas cuando hablan de <<educación>> piensan en un proceso de aprendizaje -bien mediante una formación disciplinada o por métodos experimentales más libres y agradables- que tienen el <<dominio>> como objeto. Se puede buscar el conocimiento en sí mismo por placer, y el goce de utilizar la mente. Puede buscarse para satisfacer algún criterio de autorrespeto: el muchacho que persiste en practicar la lectura para que también le toque leer la lección de la iglesia.; el científico social adulto que quiere entender de computadoras para ponerse al nivel de sus colegas más jóvenes. Puede buscarse también para aplicarlo provechosamente: el hijo del comerciante aprende contabilidad a fin de ser un comerciante mejor y más rico. Puede buscarse por respeto a cierto concepto de una vocación profesional -como cuando el médico lee informes sobre los últimos descubrimientos en urología con objeto de ser un médico mejor y más consciente de su formación. En cualquier caso, aunque ese saber sea un fin en sí mismo o se adquiera para aplicarlo, y aunque esa aplicación sea práctica o un simple placer personal, lo que cuenta es el dominio de dicho conocimiento.<sup>17</sup>*

---

<sup>16</sup> Ibid. Pág. 31.

<sup>17</sup> Ídem.

Como podemos ver, la acepción de Dore coincide con la de Bourdieu al señalar el interés del agente en la obtención de ese capital cultural o *conocimiento* con la intención de *formarse*. Las motivaciones para hacerlo pueden ser de la índole más variada. La importancia de estas propuestas consiste en contrastarlas con algunas de las razones y experiencias con nuestros estudiantes sobre la incorporación de capital cultural durante las semanas de duración de los cursos. Al inicio de mi participación en el PEAPA, tal como señala el autor, creía que educación era sinónimo de aprendizaje, pero conforme fui teniendo experiencia, me percaté que no necesariamente era de esa forma.

No obstante, Ronald Dore nos ofrece otra posible tipificación sobre los motivos detrás de la formación, está más cercana a la realidad constante del PEAPA:

*Por contraste, en el proceso de la cualificación, el alumno no se preocupa de saber, sino de que le certifiquen la sabiduría. No busca el conocimiento en sí mismo, ni para su aplicación constante más tarde en una situación de la vida real, sino con el fin único de repetirlo de una vez por todas en un examen. Y el aprendizaje y la repetición son únicamente medios para un fin: el de conseguir un certificado que es un pasaporte para un empleo codiciado, una situación, una renta. Si la educación consiste en aprender a **desempeñar** un empleo, la cualificación consiste en aprender para conseguir empleo.<sup>18</sup>*

Estas dos opciones ofrecidas por Ronald Dore son bastante contrarias, pero expresan de manera clara dos posturas constantes en el PEAPA, dando cuenta de la incidencia del sistema educativo en los motivos e intereses de los alumnos en su formación. Dicho de otra forma, la posibilidad de institucionalizar el capital cultural con celeridad podría estar condicionando el interés o el *afán* de los estudiantes por formarse, debido a la necesidad por sus propias circunstancias de obtener el documento que los avale. Una posible consecuencia de ello sería que la incorporación del capital cultural se convierta en un medio y no en un fin en sí mismo. Por ejemplo, la mayoría de los adultos con más de cuarenta años llegados al PEAPA son más cercanos a la primera acepción, es decir, la incorporación por *aprehender*. Por otro lado, están los jóvenes entre los 18 a 25 en promedio, encontrándose

---

<sup>18</sup> Ídem.

más en el segundo caso. ¿Será únicamente una mera casualidad que ocurra de esta forma en el PEAPA?

Ya sea por presión familiar, por razones laborales o buscando la movilidad educativa, los interesados en los cursos de preparación en el PEAPA desean obtener un certificado para lograr sus objetivos. Por ello la propuesta de Dore complementa la teoría de Bourdieu, mediante ambas podemos problematizar de forma más crítica la formación ocurrida en estos cursos que, si bien en este trabajo nos enfocaremos en la certificación del bachillerato, están presentes para otro tipo de pruebas, como el ingreso al bachillerato o a la educación superior.

La finalidad de este trabajo es analizar cómo se manifestaron estas posturas en los cursos del PEAPA y, sobre todo, reflexionar en torno a las posibles repercusiones consecuencia de una formación de este tipo, porque finalmente en todo este entramado, se encuentra de por medio la educación o formación de la población mexicana. Desde la experiencia de los cursos pensar si en unas cuantas semanas se puede ofrecer alguna alternativa para atender las demandas educativas y al mismo tiempo, ofrecer una *formación* en lugar de apelar a la memorización de información.

Por lo anterior, es de suma importancia detenerse a reflexionar en torno al funcionamiento los cursos de preparación, ya que mediante la cercanía podemos contrastar ambas propuestas y al mismo tiempo cuestionar si este tipo de modalidades también pueden estar propiciando una devaluación del certificado, la *formación* y el capital cultural con el que debería contar el poseedor. Todo esto con la anuencia o ignorancia de las instituciones mexicanas encargadas de la educación en México.

La educación abierta es un tema ampliamente abordado por la academia, sobre todo en el nivel superior. Tocante al tema de los cursos de preparación, su funcionamiento o posibles repercusiones son aspectos poco trabajados y la sociología no escapa a esta lógica. Es de llamar la atención la dificultad para encontrar textos abordando alguna experiencia de este tipo en la educación abierta, por ello este trabajo pretende ser un breve testimonio para

todos y todas aquellas interesados en abordar o abonar más al fenómeno de la formación abierta y los cursos de este tipo.

Ante estas dificultades, este trabajo pretende esbozar algunos de los puntos más importantes que se interrelacionan en la educación abierta, tal como la creación del sistema abierto en el bachillerato mexicano así como su evolución, definiciones, problemas, experiencias y algunas posibles consecuencias que puede tener en la educación el surgimiento de formas educativas al margen del sistema educativo nacional.

## Capítulo II La educación abierta en el bachillerato mexicano

### 2.1 Planes, programas y reformas en el bachillerato y su sistema abierto: una breve revisión histórica.

En los últimos años las administraciones federales han puesto una mayor atención en la Educación Media Superior, en comparación con aquellas previas al año 2000. Según el documento titulado *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior* señalan lo siguiente: *La deuda social de la EMS es grande todavía en México: alrededor del 30% de los jóvenes entre los 15 y 17 años está fuera de la escuela; de cada 10 estudiantes que ingresan a la EMS sólo 7 terminan en el tiempo reglamentario, en tanto que la extraedad y la reprobación sigue afectando a una proporción importante de estudiantes, además de que el rezago educativo de los jóvenes que rebasan los 17 años es considerable.*<sup>19</sup>

Ante este panorama, se han creado mediante reformas y planes de estudio, nuevas modalidades de estudio y formas de certificación permitiendo la flexibilización para alcanzar esta meta. Algunos factores que han incidido para enfocar la atención en el bachillerato han sido el crecimiento demográfico, el abandono escolar, la cobertura casi total que tienen los niveles previos, reflejándose en una mayor cantidad de estudiantes buscando continuar sus estudios.

Dado que su relevancia no ha sido la misma a lo largo de los años es fundamental hacer una breve revisión sustantiva sobre cómo se ha abordado a la Educación Media Superior (EMS). El hilo conductor será el Plan Nacional de Desarrollo (PND) de las diversas administraciones federales, para arribar y dimensionarse de forma adecuada a la comprensión sobre el cambio que implicó la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS), llevada a cabo en 2008 y la transformación del bachillerato mexicano. Complementariamente para ejemplificar dichos cambios, compararé la modificación en los contenidos del sistema de bachillerato abierto, debido a que este será el sistema en el cual me enfocaré posteriormente. Para este fin, el área de historia será el referente previo a la RIEMS y

---

<sup>19</sup> Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. México. INEE. 2017. Pág. 8

posteriormente con el Nuevo Plan de Estudios (NUPLES), destacando algunos problemas que trajo este cambio en Programa de Educación Abierta Para Jóvenes y Adultos (PEAPA) de la UAM-Xochimilco.

Revisaré acciones puntuales encabezadas por algunas administraciones federales en el periodo comprendido entre la presidencia de Luis Echeverría Álvarez hasta la de Enrique Peña Nieto. Esto con la finalidad de conocer propuestas, reformas o cambios importantes que ha tenido la Educación Media Superior (EMS), porque las modificaciones que se hacen al bachillerato repercuten en cualquiera de los sistemas o subsistemas de este nivel educativo. Es importante comprender que la aparición de nuevas formas de certificación y, con ello, nuevas formas de trabajo como los cursos de preparación no son una casualidad, sino consecuencia de la aplicación de políticas educativas, ejecución de planes de estudio o sugerencias de instancias internacionales con las que nuestro país tiene acuerdos, entre otras razones.

#### A) Las décadas de los setenta y ochenta.

En la década de los años sesenta, durante el llamado *desarrollo estabilizador*, el país crecía a un ritmo promedio del 7.1% anual; cifras históricas que no se han repetido desde entonces. El sector industrial fue el que presentó mayores cambios e incrementos durante dicho proceso. Pero este crecimiento no significa que se eliminaran o redujeran las desigualdades estructurales con raíces profundas en la sociedad mexicana. Muy pocas personas se beneficiaron de este crecimiento en su calidad de vida, fundamentalmente en el ámbito educativo. A lo anterior cabe añadir el centralizado control que tenía el Estado mexicano sobre la creciente clase obrera agrupada en sindicatos *charros*, de tal forma que el partido en el poder tenía absoluto control sobre esta clase para que no se convirtiera en un peligro para la *paz social*. En el libro titulado *El otro movimiento estudiantil*, los autores mencionan lo siguiente sobre ese periodo de la historia mexicana:

*Después de la crisis de dominación de 1958-60 que en cierta forma se continuo en movimiento huelguístico hasta 1963 (en los últimos años no como movimiento independiente pero activo de cualquier forma) se iniciaron años de reflujos en el movimiento obrero. En este periodo el país entra en lo que se ha llamado el*

*"desarrollo estabilizador", caracterizado por un crecimiento aceptable de la economía sin presiones inflacionarias de consideración. Fueron estos los años de oro del Estado social en México, años en los que el nivel de vida se elevó, el salario real creció. Si bien tal mejoramiento en las condiciones de vida no fue homogéneo, sí puede hablarse de un esfuerzo del Estado en algunos renglones por mejorar las condiciones materiales de la clase obrera.*<sup>20</sup>

Esta década fue particularmente convulsa en algunas partes del mundo, debido a conflictos bélicos o al surgimiento de movimientos sociales encabezados especialmente por jóvenes que cuestionaron las estructuras políticas, económicas, sociales en las que estaban viviendo. En nuestro país, las universidades ocuparon un papel de suma importancia porque se convirtieron en espacios reflexivos y de resistencia para partidos políticos, ideas y discursos proscritos para el oficialismo, incluso para la sociedad mexicana de aquella época. El periodo presidencial iniciado en 1964 tuvo una postura poco tolerante hacia la educación superior pública, viéndose reflejado en la reducción del presupuesto para estos espacios. Así lo mencionan los autores en el trabajo titulado *Una historia de la UAM: sus primeros 25 años: "Pero el gobierno de Díaz Ordaz se caracterizó por los conflictos y la escasa valoración hacia las universidades; un ejemplo de ello puede observarse en el financiamiento público, sino que en determinados rubros hasta decreció en algunos años"*.<sup>21</sup>

La relación entre el Estado mexicano y el sector estudiantil era de una clara tensión, más allá del financiamiento educativo, la represión a cualquier manifestación juvenil que no representara las ideas del oficialismo o se considerara una amenaza para *paz social* era constante al grado de provocar la persecución, sobre todo de las tendencias izquierdistas. En este contexto, fue en 1968 cuando se alcanzó el punto más álgido del conflicto entre el gobierno y los estudiantes, cuando el 2 de octubre de ese año, el ejército mexicano realizó una matanza de estudiantes que protestaban en Tlatelolco, dando como resultado uno de los episodios más vergonzosos y oscuros de la historia del siglo XX de México. Aquí una pequeña crónica sobre los eventos de aquella lamentable tarde:

---

<sup>20</sup> De la Garza, Enrique, León Tomás Ejea, Luis Fernando Macías. El otro movimiento estudiantil. México. Extemporáneos. 1986. Pág. 14.

<sup>21</sup> Casillas Alvarado, Miguel Ángel, Romualdo López Zárate, Óscar M. González Cuevas. Una historia de la UAM: sus primeros 25 años. México. Editorial Limusa. 2000. Pág. 4.

*A las 18:10 un helicóptero que sobrevolaba la plaza dio la señal de ataque; el ejército sin ningún aviso empezó a disparar armas de grueso calibre contra el pueblo ahí reunido. Las entradas a la plaza fueron bloqueadas realizándose una matanza.*

*El tiroteo duró hasta la madrugada del día siguiente, varios edificios de la unidad habitacional fueron totalmente cateados y ocupados por el ejército. Se confirmó que varios líderes del CNH habían sido prisioneros y transportados al Campo Militar No. 1. Se calcula que la operación militar estuvo compuesta por unos 5000 soldados armados de metralletas y armas de alto poder.*

*Ante la petición de periodistas extranjeros, a medianoche el Director de Prensa y Relaciones Públicas de Presidencia, Fernando M. Garza, hizo declaraciones extraoficiales sobre el saldo de la contienda: cerca de 20 muertos; 75 heridos y más de 500 detenidos.*

*La realidad era otra; cientos de muertos y miles de heridos; número que quizá nunca se conocerá, pues los cadáveres fueron cremados en Campo Militar No. 1, y los heridos fueron enviados a hospitales diversos; encarcelados o amenazados.<sup>22</sup>*

Una vez que estos eventos se consumaron y los Juegos Olímpicos se llevaron a cabo, la ciudad y sus estudiantes volvieron a una tensa calma. En 1970 siendo presidente Luis Echeverría, tenía un plan con el que pretendía una reconciliación con los estudiantes de aquella época. Esto mediante la reforma educativa encabezada por su gobierno, siendo además uno de los estandartes de dicha administración.

Esta reforma, además de pretender un acercamiento con la estructura estudiantil de aquella época, también buscaba que a través de la educación se desarrollara el país en ámbitos más allá de lo económico. Si bien México había vivido años de crecimiento económico, esto no necesariamente se vio reflejado en la educación, ya que para 1970, cerca del 25% de la población mayor de quince años, era analfabeta<sup>23</sup>; los retos que presentaba la educación del país no eran menores. Esta reforma establecía una correlación entre el avance educativo y el desarrollo económico a través de preparar de mejor forma a la mano de obra, propiciando el avance científico y tecnológico que daría como resultado el desarrollo del país económica y tecnológicamente sin depender de otras naciones.

---

<sup>22</sup> Gallo T, Miguel Ángel (Comp.) De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon. Editorial Pueblo Nuevo. México. 1974.

Pág. 498.

<sup>23</sup> Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). "Cuéntame de México" INEGI. Véase en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P> (consultada 28 de febrero de 2022).

Debía ser de tal forma que abarcara todo lo ya mencionado y al mismo tiempo atender una creciente demanda educativa existente por la explosión demográfica vivida durante el *desarrollo estabilizador*. Para este fin, las autoridades del sexenio iniciado en 1970 presumían haber aumentado los presupuestos para la educación, no obstante, esto no fue endémico de este gobierno, pues al realizar una revisión de posteriores administraciones en la mayoría encontramos la pretensión y presunción del aumento de los recursos disponibles para este rubro, aunque no necesariamente se refleja en una mejora en los servicios educativos ofrecidos desde el Estado mexicano.

Para diferenciar las administraciones mencionadas se han comparado las posturas del gobierno de Díaz Ordaz y el de Echeverría de la siguiente manera: *“A diferencia del periodo de Díaz Ordaz, en el régimen de Echeverría existe una sustentación ideológica y un proyecto coherente para la educación superior en particular, con su propio estatuto político que contempla a la estructura universitaria como potenciadora de movimientos estudiantiles peligrosos.”*<sup>24</sup> Es decir, durante el sexenio de Luis Echeverría si bien no deja de existir un resquemor hacia la universidad como un espacio que propicia la movilización de la clase estudiantil, también está el propósito de impulsarla en beneficio del país.

Este empuje hacia la educación en los años setenta permitió la apertura y creación de distintas escuelas, opciones o modelos para intentar subsanar las deficiencias y carencias existentes hasta ese momento. Pablo Latapí destaca algunas de las principales consecuencias que tuvo:

*La reforma alcanzó, con diversa intensidad, todos los niveles escolares; impulsó además los sistemas abiertos, sistematizó la planeación y modernizó sus instrumentos, en materia de evaluación avanzó poco, sin hacer operativos sus propósitos; introdujo nuevos modelos de educación media superior (Colegio de Bachilleres) y superior (Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Autónoma de Aguascalientes) e impulsó y diversificó la enseñanza tecnológica.*<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> De la Garza, Enrique, León Tomás Ejea, Luis Fernando Macías. El otro movimiento estudiantil. México. Extemporáneos. 1986. Pág. 62.

<sup>25</sup> Latapí, Pablo. Un siglo de Educación en México. Tomo II. México. Fondo de Cultura Económica. 1998. Pág. 33.

Sin olvidar que esta reforma también trajo consigo la creación de otro espacio universitario como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otras entidades universitarias principalmente en el interior de la república.

Tal como menciona, se impulsó la educación en sistema abierto de forma más estructurada, no obstante, ya había programas que, si bien no eran reconocidos como *educación abierta*, si pretendían que el interesado prescindiera de la presencialidad para la formación. Tal es el caso del Instituto Federal de Capacitación de Magisterio, ofreciendo la actualización para profesores mediante correspondencia postal desde mucho antes de la institucionalización de la educación abierta y en su caso, a distancia. Este programa estaba enfocado para personal del magisterio, por lo que su alcance era muy específico, pero es un antecedente para considerar. Otros ejemplos son la transmisión de clases de matemáticas por televisión a través de Canal 11 del Instituto Politécnico Nacional o las pruebas realizadas del programa de telesecundaria.

Un hecho sobresaliente fue que la reforma educativa promovió la creación de sistemas en la educación media y superior como la aparición del Sistema de Universidad Abierta (SUA) de la UNAM en 1972, la Preparatoria Abierta de la SEP en 1973, el Sistema Abierto de Enseñanza del IPN (SAE) en 1974 o la aparición de sistema abierto de algunos Institutos Tecnológicos ese mismo año. Siendo innegable la influencia que tuvo dicha reforma en el impulso hacia los sistemas abiertos de educación, quedando instaurados desde entonces y teniendo mayor presencia en el sistema educativo.

Durante el gobierno de Echeverría se publicó la Ley de Educación para Adultos que buscaba acercar la educación a sectores poblacionales que a partir de los 15 años desearan iniciar, continuar o terminar sus estudios de primaria y secundaria. Para 1981 la ley se vuelve institución, dando paso al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), quedando cubiertos de esta forma todos los niveles educativos con sus respectivos sistemas de educación abierta. Durante los años siguientes el bachillerato y el sistema abierto no tuvieron cambios importantes a destacar.

El gobierno iniciado 1988, se caracterizó por utilizar el término *modernizador* en todos los aspectos de la vida social y la educación no escapó a esta lógica. En el Plan Nacional de Desarrollo de esta administración giró en torno a una *modernización* del sistema educativo mexicano en todos sus niveles. Respecto a la EMS, propusieron mejorar desde las demandas de modernización del país, así como el mejoramiento en la capacitación de la plantilla docente para este nivel y mejorar la infraestructura existente, entre otros aspectos. Se destaca a ampliación de la oferta educativa, aunque no hay información mucho más precisa que refiera al asunto de la oferta en este nivel. Dadas las condiciones históricas, enfoca su atención en la educación primaria y secundaria, así como la educación para adultos en estos niveles, pero desde estos momentos comienza a esbozarse la propuesta de vincular el ámbito educativo, con el mercado laboral.

En el sexenio subsecuente comprendido entre los años 1994-2000, en su PND se indica y se subraya la búsqueda de una educación con perspectiva laboral, así como un mayor acercamiento con el sector productivo. Además, se propone la *certificación* de competencias laborales obtenidas por medio de experiencia buscando alcanzar una preparación constante en el interesado y de esta manera la educación se convertiría en algo importante en el estudiante. Tocante a la EMS, se insiste en la importancia del bachillerato para el desarrollo nacional, porque el conocimiento, según su perspectiva, repercute en las condiciones de vida de las personas a través de mejores empleos y remuneraciones dignas. Coincidiendo con lo mencionado en el PND de la administración salinista (y en los siguientes), se hace énfasis en la capacitación de la plantilla docente del país y de esta forma poder tener egresados con conocimientos vastos y mejor preparados para el desempeño laboral y profesional. Para no redundar en el objetivo del mejoramiento de la infraestructura existente a través de otorgar cada vez más recursos para este fin, diré que todos los planes sexenales hacen alusión a este objetivo, aunque no hay un cumplimiento cabal.

Igualmente pone especial ahínco en referir la importancia de la educación superior en el país y su desarrollo en las últimas décadas, pero sin olvidar que, si se quieren tener profesionales de *excelencia*, el nivel medio superior es importante en dicha tarea. Se añade

el deseo por aumentar la plantilla de ingreso a las universidades, cuestión fundamental para aumentar la tasa de egreso del nivel que le precede. En la parte final del Plan Nacional de Desarrollo, sobre la EMS, se menciona algo de suma importancia: *“Además, se ampliarán y se dotará de mayor flexibilidad a las opciones para completar el bachillerato, de manera que aumente sustancialmente su eficiencia terminal”*.<sup>26</sup>

Una consecuencia de lo anterior es que semanas previas al final de dicho sexenio zedillista, decretó la creación del Acuerdo Secretarial 286,<sup>27</sup> una nueva modalidad de acreditación de estudios, abarcando también el bachillerato.

## B) El Nuevo Milenio

En lo correspondiente al periodo foxista (2000-2006), llama la atención la siguiente propuesta: *“Para ello, además de las medidas que habrán de adoptarse para lograr, antes del término de esta administración, la cobertura total en la educación preescolar y básica y para alcanzar coberturas en la media superior y en la superior más cercanas a las de los países con los que tenemos más contacto...”*<sup>28</sup> Si bien no se mencionan cuáles son esas naciones, basta recordar que en el mes de enero de 1994 había entrado en vigor el TLCAN con Estados Unidos y Canadá, convirtiéndose en los principales socios comerciales de nuestro país. Es decir, hay una tendencia de intentar igualar o emular modelos y condiciones educativas de otros países que poco tenían que ver con el entorno mexicano.

Siguiendo por esta línea, el gobierno foxista hace énfasis sobre el tipo de educación que convendría proponer en el país en un contexto globalizado, donde los egresados deberían contar con las herramientas y *capacidades* exigidas en el mundo contemporáneo. Se afirma

---

<sup>26</sup> Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000. México. 1995. Pág. 76.

<sup>27</sup> Este Acuerdo Secretarial en su encabezado dice: *Por el que se establecen los lineamientos que determinan las normas y criterios generales, a que se ajustarán la revalidación y equivalencia de estudios, así como los procedimientos por medio de los cuales se acreditarán conocimientos correspondientes a niveles educativos o grados escolares adquiridos en forma autodidacta, a través de la experiencia laboral o con base en el régimen de certificación referido a la formación para el trabajo*. Fue la respuesta del gobierno encabezado por Ernesto Zedillo hacia lo mencionado en su Plan Nacional de Desarrollo sobre: *“Establecer nuevas formas de certificación aplicables a las competencias laborales adquiridas empíricamente”*, así como combatir el rezago educativo. En el caso de la EMS, se encuentra la opción *ACREDITA-BACH*, servicio de certificación brindado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para mayores de 18 años.

<sup>28</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. México. 2001. Pág. 49.

la existencia de una importante separación entre los planes de estudio y los desafíos de un mundo en constante cambio por ello, la educación debería tener como objetivo brindar una *cultura laboral básica*<sup>29</sup> para disponer de una mano de obra competitiva y preparada para dichos desafíos.

Durante este sexenio se crea una de las instituciones cruciales en la legitimación de medidas para la presumible mejora de la educación del país: el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Organismo creado con la finalidad de *evaluar* la educación mediante parámetros establecidos por organismos internacionales, especialmente la OCDE. La justificación sobre la evaluación era que bajo ese instrumento, la educación mejoraría aunque no clarifican cómo sucedería esto. Desde su creación, este organismo ha desarrollado y publicado diversos diagnósticos o recomendaciones que poco o nada han ayudado a atender problemas estructurales como la desigualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, el acceso a una educación de calidad por grupos segregados o reducir el abandono en el nivel medio superior. No obstante, documentos como *Panorama Educativo* o *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior* brindan datos importantes para aproximarse a conocer la situación del bachillerato mexicano.

En los periodos hasta aquí revisados podemos identificar la importancia que asignan las administraciones federales a cada uno de los niveles educativos a partir del contexto sociohistórico en el que les tocó gobernar. Precisamente en el sexenio de Carlos Salinas se acentúa el combate al analfabetismo, cobertura en la educación básica afrontar el abandono en el nivel secundario, mayor cantidad de becas, además el rezago educativo en las mujeres, etc. Sin embargo, en el sexenio comprendido entre 2006-2012, la EMS obtuvo mayor atención e importancia que las administraciones anteriores. En consecuencia la cantidad de propuestas para atender la problemática educativa eran bastante ambiciosas, pero una vez más consideradas a partir de recomendaciones internacionales sin contemplar la pluralidad de dificultades que presenta el bachillerato mexicano.

---

<sup>29</sup> *Ibid.* Pág. 71.

En lo que respecta al Plan Nacional de Desarrollo de 2007 de la administración encabezada por Felipe Calderón, profundizaba en las diversas dificultades que, bajo su lectura, enfrentaba la EMS. Por ello consideraba la formación de *competencias* como el vehículo mediante el cual se atendería las deficiencias mostradas -desde su óptica- en el Sistema Educativo mexicano para ofrecer una adecuada preparación laboral.

De fomentarse una formación bajo el modelo de competencias en el nivel medio superior, ayudaría en alguna forma (no se especifica cómo) al acceso, permanencia o término de los estudiantes en este nivel educativo. De tal forma se atendería la falta de preparación y se reducirá el abandono escolar. Además de las competencias, había una reiteración constante hacia un mecanismo fundamental para el mejoramiento de la EMS: la evaluación.

En dicho documento esta palabra tiene una cantidad sustancial de repeticiones, mostrando la importancia otorgada desde los gobiernos tecnócratas a este tipo de mecanismos. En el caso de la EMS, argumentan que este instrumento brinda una posibilidad *objetiva de rendición de cuentas*<sup>30</sup> sobre lo que ocurría en este nivel educativo y de alguna forma (sin especificar, una vez más, el cómo), ayudaría a *mejorar* la educación, resaltando apostar por el refuerzo de la *cultura de la evaluación*<sup>31</sup> (lo que sea que eso signifique) en todos los aspectos relacionados con este rubro. Desde el lenguaje utilizado se puede tener una primera caracterización sobre los objetivos que perseguidos en este modelo educativo con matices neoliberales y globalizantes.

La importancia por enfocar la atención en el bachillerato fue debido al promedio de años escolares en la población escolar entre los 15 y los 24 años encontrándose en los 9.7 años escolares<sup>32</sup>, es decir, apenas con secundaria terminada siendo una cantidad baja en comparación con otros países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo (OCDE). Esto se convierte en un indicio que ayuda a entender la lógica desde la que se está analizando la EMS y hacia dónde estarían encaminadas sus acciones. Ante este panorama, su objetivo era alcanzar los 12.5 años escolares<sup>33</sup> al final de la administración calderonista

---

<sup>30</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012. México. 2007. Pág. 183

<sup>31</sup> Ídem.

<sup>32</sup> Ibid. Pág. 177

<sup>33</sup> Ídem.

es decir, que se tendría cubierta la EMS en este rango de edad. Como veremos más adelante esto no se cumplió, dando cuenta de cierta ligereza de las autoridades al momento de elaborar sus planes de gobierno.

Mencionan que las familias no suelen apoyar la continuación de estudios posteriores a la secundaria, es consecuencia de que el bachillerato no asegura una *inserción exitosa en el mercado laboral*.<sup>34</sup> Este dato contradice gran parte de los estudios al respecto, donde son los factores económicos los que subyacen como motivos esenciales que impide a las familias incentivar la continuación de los estudios.

Otra característica sobresaliente en la propuesta educativa calderonista, pero teniendo especial énfasis en el EMS, es que la educación proporcionada en este nivel educativo deberá facilitar el desarrollo de competencias para favorecer la competitividad, así como conducir a los egresados hacia una disposición y respaldo para el empleo, el autoempleo y de esta manera, poder incorporarse a la vida laboral y económica del país. En otras palabras, la formación ofrecida enfocará esfuerzos para para que el alumno esté mejor preparado para el ámbito laboral, recordando la supuesta separación entre el campo educativo y el mercado laboral, como se vio en el periodo foxista.

Bajo esta lógica, si existiera mayor vinculación del sector educativo con el mercado laboral, esto se traduciría en un mayor apoyo por parte del sector privado hacia el campo educativo, pero de esta idea surgen algunas preguntas: ¿Cuándo el sector privado ha mostrado un interés por la educación sin buscar algún tipo de beneficio a cambio? Es decir, ¿la ejecución de dichas medidas sería para mejorar el sistema educativo o el sistema productivo? ¿la prioridad al intentar mejorar la educación debe ser en beneficio del mercado laboral o de la educación en sí misma?

He intentado mantener las ideas esenciales sobre algunas de las propuestas más relevantes destacadas en el Plan Nacional de Desarrollo (PND), para no eliminar el sentido que estas tienen. Argumentan ocuparse por una mejora en el campo educativo, no obstante pareciera por momentos que la educación fuese una extensión más del mercado laboral, es decir, la producción de mano de obra aleccionada para *saber* trabajar y su finalidad sea contar con

---

<sup>34</sup> *Ibid.* Pág. 194.

la disposición para la venta de su fuerza de trabajo con las *capacidades y competencias* para este fin. Para ello todas las modalidades de EMS deberán garantizar que los egresados contarán con una *certificación de competencias laborales*<sup>35</sup>.

Por lo tanto, se busca que el sector educativo esté vinculado al mercado laboral, porque desde su perspectiva, la EMS no ha cumplido con estos requerimientos base para tener un país a la vanguardia, pero ¿cómo lograr estos objetivos en la EMS? La propuesta de fondo consiste en el rediseño de los planes de estudios de la EMS en todas sus modalidades y subsistemas, la homologación de criterios en los contenidos con la finalidad de que puedan transitar entre las diversas opciones existentes en el bachillerato. Esta igualación se haría a partir de un *tronco común* que tendría como propósito el desarrollo de un mínimo de *capacidades* y una vez más de *competencias* que se requieren, entre otras medidas.

Para lograr ese plan tan ambicioso fue necesario encaminar la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) respaldada en el año 2008, con la finalidad de lograr los objetivos fijados en el PND. Bajo el argumento de las exigencias en mundo actual, establecía que la formación con base en capacidades y competencias tendrá como consecuencia obtener mejores empleos, empero ¿la educación basada en competencias puede mejorar la obtención empleos en un contexto de precarización en las condiciones laborales en todos los niveles? ¿No tendrían que mejorarse las condiciones económicas del país para poder ofrecer mejores empleos y más dignos a una creciente mano de obra?

Dos puntos más a destacar y ocurridos en este sexenio son: la aparición de EXACER COLBACH como nueva opción de certificación en 2010 y el decreto presidencial en febrero de 2012, que modificaba el Artículo Tercero de la Constitución otorgando carácter de *obligatoria* a la EMS con la finalidad de que el Estado mexicano velase por alcanzar una cobertura completa para los años 2021-2022. Como dato final, desde este periodo intentó realizarse la modificación al plan de estudios de preparatoria abierta, pero encontraron cierta resistencia que impidió se llevara a cabo, lamentablemente las modificaciones estaban decididas y no se pudo frenar dicho cambio, como veremos posteriormente.

---

<sup>35</sup> *Ibid.* Pág. 197.

En el PND del sexenio 2012-2018, se dio continuidad al proyecto iniciado por Calderón, evidenciando que las modificaciones al sistema educativo no es una cuestión partidista, sino, como he mencionado, responden a propuestas de organismos económicos internacionales que condicionan apoyos a países en desarrollo a partir de medidas de este tipo.

Se enfatiza el fracaso en la ampliación de la cobertura en la EMS debido al abandono que presenta el nivel secundaria, es decir, hubo un retroceso en comparación a administraciones anteriores. El PND formulado por el gobierno de Peña Nieto fue igualmente demagógico como el de su predecesor, debido a que planteaba alcanzar una cobertura del 80% en la EMS al finalizar su periodo de gobierno, ya que para ese momento se encontraba por debajo del 67%.<sup>36</sup> Con estos datos se puede confirmar la ligereza de los objetivos de cobertura propuestos por Calderón y su sucesor Peña Nieto al no acercarse a ese 80% propuesto, quedando expuesto el fracaso en las metas de ambas administraciones. Nuevamente reluce el discurso de las competencias y capacidades, las carencias con las que cuentan los egresados y las supuestas *dificultades* que estas representan en el mercado laboral. Llama la atención que, para argumentar el fortalecimiento de la preparación técnica, mencionan lo siguiente: *En línea con esta preocupación, el 18% de los participantes en la Consulta Ciudadana opinó que para alcanzar la cobertura universal, con pertinencia en educación media superior y superior, se deben fortalecer las carreras de corte tecnológico y vincularlas al sector productivo.*<sup>37</sup>

Agregan que además de las competencias, la EMS debe promover una *cultura emprendedora*<sup>38</sup>, sin explicar qué quiere decir ni las implicaciones de este tipo de formación. Es decir, se nota cierta ambigüedad en los planteamientos sin explicar cuáles son sus referencias o finalidades de esos objetivos. Es llamativo cuando se alude a la EMS, no

---

<sup>36</sup> Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. México. 2013. Pág. 60

<sup>37</sup> Ibid. 168-169. Podemos cuestionar la metodología de la encuesta o qué tipo de preguntas hechas a los participantes, pero ¿un 18% sirve para justificar esta acción? Da la impresión de que el uso de datos estadísticos valida las acciones, legitimando de esta forma la puesta en marcha de los planes de gobierno que lamentablemente repercuten directamente en la calidad educativa.

<sup>38</sup> Ibid. 124.

mencionar nada sobre procesos de aprendizaje y sí se resalten procesos como la evaluación o la idea de ser *emprendedor*.

En conclusión, la EMS tuvo su punto de inflexión en el sexenio de Felipe Calderón trayendo consigo cambios que de poco o nada sirvieron, porque diez años después de la puesta en marcha de la RIEMS, la OCDE colocaba a nuestro país en la última posición entre sus países miembros en lo concerniente a este nivel educativo<sup>39</sup>. Debe recordarse que el modelo de competencias sigue vigente, como veremos a continuación en el caso del sistema de preparatoria abierta.

### C) El Impacto de la RIEMS en la Preparatoria Abierta.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) ha sido una de las modificaciones más profundas e importantes en la historia de la educación media superior, incluso una de las ideas más ambiciosas en el ámbito educativo mexicano. Por ello es conveniente examinar cuáles fueron algunos de los puntos más relevantes, así como los sustentos institucionales otorgados mediante los denominados *Acuerdos Secretariales*. Finalmente revisaremos cuál fue el impacto de esta visión educativa con la puesta en marcha del sistema modular en la preparatoria abierta con el *Nuevo Plan de Estudios* (NUPLES) y presentaré una pequeña comparación entre los contenidos de ambos planes de estudio desde la materia de *historia universal*.

Antes hemos apuntado que el nivel bachillerato ha tenido desde 2008 una constante cantidad de modificaciones. Como consecuencia de estas, se presentaron diversos cambios en los planes de estudio y la flexibilización en las formas de certificarlo. Sin embargo, para comprenderlos, específicamente en el sistema abierto, es fundamental conocer en qué consistió la RIEMS desde lo institucional, particularmente en cómo las autoridades

---

<sup>39</sup> Solís, Arturo. [México está en el último lugar de educación preparatoria de la OCDE](https://www.forbes.com.mx/mexico-esta-en-el-ultimo-lugar-de-educacion-preparatoria-de-la-ocde). Forbes <https://www.forbes.com.mx/mexico-esta-en-el-ultimo-lugar-de-educacion-preparatoria-de-la-ocde> (Consultada 28 de febrero de 2022)

educativas instrumentaron el modelo de *capacidades y competencias* en todos los sistemas y subsistemas de la EMS a nivel nacional y la repercusión de sus efectos el caso de la preparatoria abierta.

Debo advertir mi interés por los puntos considero son los más importantes para el desarrollo del tema pues debido a la magnitud de esos cambios, no son pocos los trabajos abordando esta reforma, tratando algunas de las principales deficiencias en los nuevos planes de estudio y problemas con dichos cambios. No obstante tocante a la preparatoria abierta, son muy pocos los trabajos profundizando en las modificaciones y sus consecuencias.

En el PND de Felipe Calderón se resaltan, tanto los problemas como los obstáculos para el desarrollo y actualización de la EMS, por ello la RIEMS está basada en cuatro ejes que buscaban la solución de algunas dificultades.

Estos ejes son:

- 1) Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias.**
- 2) Definir y regular las ofertas disponibles en la EMS para que puedan ser incorporadas al Sistema Nacional de Bachillerato.**
- 3) Determinar cuáles serán los diversos mecanismos para lograr tener criterios elementales y procesos compartidos en la EMS.**
- 4) Un sistema de certificación nacional garante de que las diversas opciones en la EMS persiguen objetivos comunes.<sup>40</sup>**

Los primeros dos puntos están relacionados, ya que mediante la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB), se pretendía tener un control sobre la oferta existente y de esta forma intentar unificar criterios, considerando los diferentes enfoques con los cuales contaban cada una de las diversas alternativas. Dichos criterios tenían como finalidad, según la misma propuesta, asegurar que la formación ofrecida en este nivel educativo garantizase la incorporación de *competencias* necesarias para enfrentar el mercado laboral o la continuación de estudios. La RIEMS implicaba una nueva forma educativa, por lo que su incorporación implicaba la creación de materiales de estudio acorde a este modelo, así

---

<sup>40</sup> Documento base para el servicio de Preparatoria Abierta. México. SEP. 2014. Pág. 4

como una capacitación a la plantilla docente para este fin, en otras palabras, el cambio pretendido fue total.

Dada la complejidad y profundidad de la reforma se crearon Acuerdos Secretariales en donde se explicaba y fundamentaba los objetivos, alcances y mecanismos mediante los cuales se lograría lo propuesto, siendo estos el principal sustento institucional de la RIEMS.<sup>41</sup> Como se revisó en el capítulo anterior, es durante los años setenta cuando fue creado el Sistema de Preparatoria Abierta, compuesto por 33 asignaturas mediante los cuales se buscaba que el estudiante contara, desarrollara y propiciara herramientas de estudio y aprendizaje integrales para obtener su certificación, paralelamente desarrollando una capacidad autodidacta como la base en este tipo de educación. La *preparatoria abierta* se dispuso como modalidad no escolarizada e institucionalmente está considerada en la modalidad de *Evaluaciones Parciales*, tal como se especifica en el Acuerdo Secretarial 445<sup>42</sup>. Es importante subrayar que, si bien en el nombre se reconoce como educación *abierta*, esta

Tabla1

**Formas de certificación del bachillerato.**

Opciones	Modalidad	Estudiante (porcentaje mínimo de actividades de aprendizaje bajo supervisión docente)	Trayectoria Curricular (Orden en el que se acredita)	Mediación docente	Mediación digital	Espacio			Tiempo	Instancia que evalúa	Requisitos para la certificación	Instancia que certifica
						Plantel	Docente	Alumno				
Presencial	Escolarizada	80%	Preestablecida	Obligatoria	Prescindible	En domicilio deter	Fijo	Fijo	Calendario y horar	Institución educativa	Cumplimiento del plan de	Instituciones educativas públicas

<sup>41</sup> Por ejemplo, encontramos el Acuerdo 442 conteniendo de forma íntegra la RIEMS. El 444 explicando los tipos de competencias a desarrollar mediante el Marco Curricular Común (MCC). El 445 en el que se estipulan las diversas opciones existentes de estudio de bachillerato y sus formas de certificación o el 450 con la función de establecer y regular los requerimientos a cumplir por las entidades particulares interesadas en ofrecer servicios para las diversas opciones de educación media superior. Siendo estos de los más importantes surgidos a partir de la reforma.

<sup>42</sup> Véase Tabla 1

						minado			io fijos		estudios	as y privadas
Intensiva	Escolarizada	85%	Preestablecida	Obligatoria	Prescindible	En domicilio determinado	Fijo	Fijo	Calendario y horario fijos e intensivos	Institución educativa	Cumplimiento del plan de estudios	Instituciones educativas públicas y privadas
Virtual	No escolarizada	20%	Preestablecida	Obligatoria	Imprescindible	En domicilio determinado	Diverso	Diverso	Calendario y horario flexible	Institución educativa	Cumplimiento del plan de estudios	Instituciones educativas públicas y privadas
Autoplaneada	Mixta	30%	A) Preestablecida B) Libre en el caso de asignaturas no seriadas	Obligatoria y en función de las necesidades del estudiante	Prescindible	En domicilio determinado	Fijo	Diverso	Calendario libre y horario flexible	Institución educativa	Cumplimiento del plan de estudios	Instituciones educativas públicas y privadas
Mixta	Mixta	40%	Preestablecida	Obligatoria	Prescindible	En domicilio determinado	Fijo	Diverso	Calendario fijo y horario fijo o flexible	Institución educativa	Cumplimiento del plan de estudios	Instituciones educativas públicas y privadas
Certificación por evaluaciones parciales	No escolarizada	Estudio Independiente	Libre	En función de las necesidades del estudiante	Prescindible	Opcional	Diverso (en caso de requerirse)	Libre	Calendario libre y horario flexible	Autoridad educativa	Cumplimiento del plan de estudios	Autoridad educativa
Certificación por examen	No aplica	Conocimientos obtenidos de forma autodidacta o a través de experiencia laboral	No aplica	Opcional	Prescindible	Opcional	Diverso (en caso de requerirse)	Libre	Libre	Determinada por la SEP	Conforme al Acuerdo 286	Autoridad educativa

Elaborada por Dulce Karen Munguía Cruz con base en Acuerdo Secretarial 445, pág. 4.

no es la única opción bajo este esquema no escolarizado, están opciones como *prepa en línea* o EXACER COLBACH. Esto es importante porque utilizando la experiencia que hubo en

el PEAPA trabajando con ambas opciones, se puede clarificar que, a pesar de estar en la misma categoría, ambas cuentan con formas de trabajo muy diferentes.

La organización del Plan de Estudios estaba pensada por semestres, es decir, emulaba el modelo del bachillerato escolarizado, pero la duración de ciclo escolar o el avance curricular no necesariamente tenía que regirse bajo estos principios. El requisito para permanecer inscrito bajo este sistema es presentar el examen de las materias propedéuticas de este plan de estudios: *Metodología de la lectura* y *Metodología del aprendizaje*, pensadas para introducir al alumno al sistema abierto mediante técnicas de estudio idóneas.

Cuando se produjo la RIEMS, el plan de estudios de la opción preparatoria abierta tuvo cambios sustanciales en sus contenidos. Inmediatamente las competencias se convirtieron en el punto de referencia y la organización sería de tipo *modular*. Antes del cambio, las autoridades mencionaron que no se pretendía eliminar el plan anterior, sino complementarlo, pero por supuesto nada de eso ocurrió. En la tabla siguiente se puede ver el Plan de Estudios de 1972 y en la imagen se visualiza el Nuevo Plan de Estudios (NUPLES) de 2013, bajo las directrices de la RIEMS:

Tabla 2.

**Plan de estudios Preparatoria Abierta 33 asignaturas.**

<b>Primer semestre</b>	<b>Segundo Semestre</b>	<b>Tercer Semestre</b>
Inglés I	Inglés II	Inglés III
Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III
Taller de Redacción I	Taller de Redacción II	Taller de redacción III
Metodología de la lectura	Textos Literarios I	Textos Literarios II
Historia Moderna de Occidente	Historia Mundial Contemporánea	Lógica
Metodología del Aprendizaje	Apreciación estética (pintura)	

Área: **Humanidades.**

<b>Cuarto Semestre</b>	<b>Quinto Semestre</b>	<b>Sexto Semestre</b>
------------------------	------------------------	-----------------------

Inglés IV	Inglés V	Inglés VI
Matemáticas IV	Textos Filosóficos II	Textos Científicos
Textos Filosóficos I	Textos Políticos y Sociales I	Textos Políticos y Sociales II
Textos Literarios III	Principios de Química General	Historia de México Siglo XX
Principios de Física	Biología	Apreciación Estética (música)
		Bioética

Área: **Ciencias Administrativas y Sociales.**

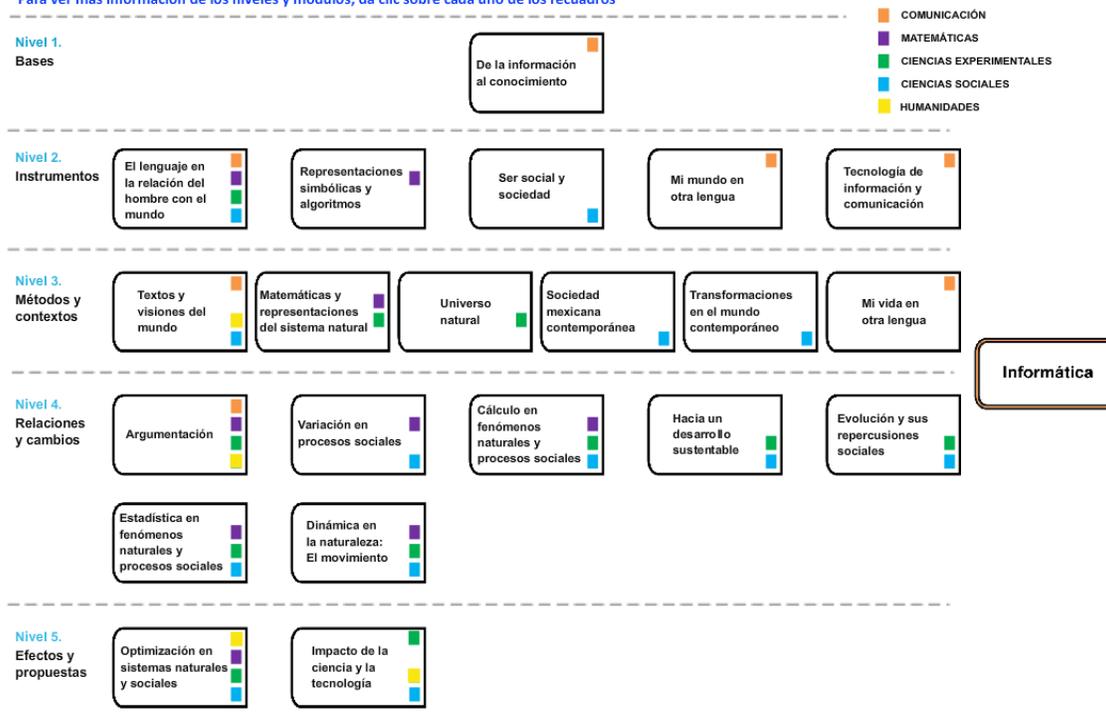
Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre
Inglés IV	Inglés V	Inglés VI
Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
Textos Filosóficos I	Textos Filosóficos II	Textos Científicos
Principios de Química General	Textos Políticos y Sociales I	Textos Políticos y Sociales II
Principios de Física	Biología	Historia De México Siglo XX
		Bioética

Área: Ciencias **Fisicomatemáticas.**

Cuarto Semestre	Quinto Semestre	Sexto Semestre
Inglés IV	Inglés V	Inglés VI
Matemáticas IV	Matemáticas V	Matemáticas VI
Textos Filosóficos I	Textos Filosóficos II	Textos Científicos
Física I	Textos Políticos y Sociales I	Historia de México Siglo XX
Química	Física II	Biología
		Bioética

Elaborada por Pável Moreno Pérez con Base en *Plan de*

"Para ver más información de los niveles y módulos, da clic sobre cada uno de los recuadros"



43

El primer cambio relevante fue el cambio en la organización del plan de estudios. En adelante se debían acreditar una menor cantidad de exámenes en comparación con las 33 materias que comprendía el plan anterior. Cada uno de estos módulos debía cubrir varias *competencias disciplinares*<sup>44</sup>, por lo que, en términos del plan anterior, un módulo puede contener varias materias. El módulo *Informática* era el apartado destinado a la *preparación para el trabajo*, obligación en los planes de estudio de estudio del bachillerato a partir de la RIEMS.

Pero ¿qué es una competencia? En el Acuerdo 442 lo definen de la siguiente manera:

*Una competencia es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes en un contexto específico. Esta estructura reordena y enriquece los planes y programas de estudio existentes y se adapta a sus objetivos; no busca reemplazarlos, sino complementarlos y*

<sup>43</sup> Véase en: [https://www.prepaabierta.sep.gov.mx/plan\\_estudios/index.php](https://www.prepaabierta.sep.gov.mx/plan_estudios/index.php)

<sup>44</sup> Nombre otorgado a los campos de conocimiento que comprende el plan de estudios y que como se puede apreciar son: comunicación, matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y humanidades

*especificarlos. Define estándares compartidos que hacen más flexible y pertinente el currículo de la EMS.*<sup>45</sup>

En lo que respecta a los contenidos temáticos las diferencias se tornaron enormes entre ambos planes, uno de los primeros cambios que salta a la vista es la estructura de los módulos. Cada uno de ellos vislumbraba temas de gran diversidad en sus contenidos, siendo esto, una de las principales dificultades para los alumnos acostumbrados a la estructura de *materias*. En primera instancia, ambos planes no contemplan a la geografía y el NUPLES no cuenta con un módulo que aborde temas relacionados con el arte o la filosofía como sí lo hacía el primero.<sup>46</sup>

En el caso de la asignatura *historia*, describiré aquella denominada como *Historia Universal* o *Mundial*, dejo lo relativo a la historia de nuestro país a un lado para no extender demasiado este trabajo. La elección de estas materias y el módulo como argumento para explicar es a partir de mi experiencia en ellas, primero como alumno (en el caso de las de historia de preparatoria abierta del plan de estudios de 1973) y posteriormente impartiendo asesorías para el módulo *Transformaciones en el Mundo Contemporáneo* del NUPLES. Desde este momento surgió el interés por dar cuenta de los cambios institucionales a los contenidos en el bachillerato, porque estos me resultaron cuestionables para considerar una *formación integral* de un bachiller para, por ejemplo, presentar un examen de ingreso a la educación superior.

Para la preparación de las materias o módulos, la SEP ofrece libros de texto oficiales en los que se encuentran los temarios, explicaciones y ejercicios de autoevaluación para el alumno. Son estos materiales desde los cuales el estudiante de sistema abierto obtiene la mayor parte del capital cultural necesario para acreditar los exámenes de cada uno de estos. También son la principal herramienta del asesor de este sistema para la preparación de asesorías, por lo que la claridad y calidad de estos son de vital importancia.

---

<sup>45</sup> Acuerdo 442. Pág. 2

<sup>46</sup> Una de las críticas más importantes que tuvo el modelo de competencias fue que los planes de estudio no habían contemplado la filosofía como parte importante en la formación de un bachiller y el NUPLES no escapa a esta lógica. Se intentó corregir posteriormente, sin embargo, dejó una estela de trabajos académicos abordando o criticando esta carencia.

En el primer plan de estudios de 1973 hay tres asignaturas de esta disciplina: *Historia Moderna de Occidente*, *Historia Mundial Contemporánea* e *Historia de México del Siglo XX*. Los temas son diversos. En el caso de *Historia Moderna de Occidente* comprende temporalmente entre el siglo XVIII hasta finales del siglo XIX. Aborda la Ilustración, La revolución francesa, la revolución industrial, el periodo napoleónico, etc.

Por su parte, *Historia Mundial Contemporánea* era una continuación de *Historia Moderna de Occidente* y su temario iniciaba con el *Imperialismo moderno*, es decir se ubica a finales del Siglo XIX, continuando con la Primera Guerra Mundial, finaliza revisando algunos sucesos más importantes desde 1945 hasta 1974. Recordemos que este programa de estudios surgió precisamente en esta década y una de sus principales dolencias era que a pesar del transcurrir de los años, sus contenidos se habían quedado hasta los años setenta. Esto representa un importante rezago al no contar con temas como el final de la Guerra Fría, los conflictos occidentales en Oriente próximo (Guerra de Golfo Pérsico), la desintegración de Yugoslavia o el *Combate contra el terrorismo*. Esta desactualización refleja el poco interés que había tenido la preparatoria abierta desde su creación.

En los módulos presentados para el NUPLES el contenido de la época contemporánea que se aproxima a estos temas lleva por nombre "*Transformaciones en el mundo contemporáneo*" encontrándose en el nivel tres del plan modular de preparatoria abierta.

Antes de abordar el contenido, debo recordar que dados los cambios que trajo el modelo de competencias, este módulo abarca contenidos comprendidos dentro de las *ciencias sociales*. Por tanto, además de contener temas relacionados con la historia, hay otros vinculados con la economía, política o la sociología.

La Unidad 1 del libro de texto de *Transformaciones en el mundo Contemporáneo* del módulo inicia en el periodo de posguerra de la segunda mitad del siglo XX. Se abordan temas como La Guerra de Vietnam, algunos procesos de independencia en Asia y África, la movimiento sandinista en Nicaragua, La Revolución Cubana, la caída del bloque soviético y su fragmentación. Continúa con los procesos de dictadura en América Latina enfocándose en los casos de Argentina, Chile y Brasil. Es decir, el inicio del temario plantea que el alumno

cuenta con el capital cultural de historia, por lo menos, para comprender los motivos de los procesos de la posguerra, pero con base en mi experiencia como asesor, los alumnos muchas veces los alumnos no eran capaces de situar eventos o conflictos sociohistóricos en el siglo correspondiente y en los peores casos, ni siquiera conocen los números romanos de los siglos correspondientes.

La unidad dos comienza con un apartado de ciencia y tecnología presentando temas singulares como: *Trasplante de órganos: su rechazo o su aceptación*, siendo una propuesta interesante dentro del módulo. Continúa con los medios de comunicación enfocándose en los tres más importantes: radio, televisión e internet, posteriormente menciona movimientos *juveniles* y finaliza abordando expresiones artísticas como literatura, cine o pintura de forma muy abreviada. Expone de forma destacada a las historietas como una manifestación en dónde se conjugan las artes gráficas y la literatura.

La diferencia que se percibe entre los planes de estudio de la preparatoria abierta radica en la presentación de los contenidos, haciendo evidente la diferencia entre *materia* y *módulo*. Resulta claro que, mientras que en el plan de 1973 enfocaban los temas en la asignatura correspondiente, en el NUPLES hay una clara diversidad de temas incorporados y la presentación también difiere.

La tercera unidad contiene más temas en comparación con el resto, y para no parafrasear, mencionaré algunos de los puntos más importantes: *la lógica del mercado, el papel de las instituciones económicas internacionales y las características de la economía mundial contemporánea, la renta petrolera, acuerdos de comercio preferencial, (ACP), deuda externa, tasas de cambio y tasas de interés en el desarrollo de la crisis asiáticas 1997-1998, migración ilegal*, entre muchos otros puntos. En la experiencia que obtuve como asesor de este módulo, esta unidad era la que mayor dificultad presentaba para los alumnos porque los contenidos eran completamente nuevos para ellos y los usuarios argumentaban que las explicaciones en el libro eran complicadas de entender para ellos.

La última unidad explica cómo ocurrió el desarrollo económico de países como Japón, China, India o Brasil. Posteriormente aborda procesos de crisis económica en los que se han visto

involucrados países latinoamericanos, así como las consecuencias de las crisis mundiales en algunas de estas naciones. El libro finaliza tocando temas internacionales durante el siglo XXI, como la desintegración de Yugoslavia, el conflicto entre Israel y Palestina, el terrorismo partiendo de los casos de septiembre de 2001 en Estados Unidos y la caída de la Unión Soviética. Considero que hay una redundancia y falta de secuencia para la presentación de los temas. Como he mencionado, en la unidad uno ya fue abordada la caída de la Unión Soviética y nos volvemos a encontrar con el mismo tema al finalizar el libro, en un apartado que dice abordar problemas en el siglo XXI.

Con base en mi experiencia al impartir estos módulos en el PEAPA, diré que los contenidos, su organización y presentación de estos representaban una gran dificultad. Si retomamos el ejemplo de la unidad 3, se trata de temas económicos que incluso ni siquiera en la licenciatura abordé y la posibilidad de que los alumnos cuenten con capital cultural cercano a estos temas es prácticamente nulo. Si a esto agregamos que los materiales de trabajo oficiales, en este caso, el libro de texto ofrecía información errónea, ambigua o mal explicada confundiendo a los alumnos y a los asesores, complicando aún más la tarea de la impartición del contenido.

En la siguiente imagen se muestra como en el módulo antes descrito, al inicio de su Unidad 1, se afirma que el 15 de septiembre los mexicanos conmemoran “...la promulgación de independencia...”, dando cuenta de lo impreciso que suele ser la información presentada en los libros de *preparación*.

### ¿Qué voy a aprender y cómo?

En nuestro país es una tradición que cada 15 de septiembre celebremos, tanto las familias como el gobierno, la promulgación de nuestra independencia como nación libre y soberana, acontecimiento cuyas características pertenecen a una “guerra o conflicto bélico”. De la misma manera, el 20 de noviembre conmemoramos la Revolución Mexicana, día especial para todos los mexicanos. Ambas celebraciones tienen como común denominador ser guerras o conflictos bélicos que marcaron un momento de transición política para el país; los mexicanos vivimos otro momento de transición en el año 2000, cuando el Partido Acción Nacional (PAN) ganó la presidencia de la República, derrotando al partido que por más de 70 años estuvo en el poder, es decir, el Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Aunque con rasgos comunes, estos sucesos también presentan diferencias, ¿podemos equiparar una guerra de independencia con una revolución? O bien ¿son guerra y revolución pasos obligados para una transición política?, ¿significan lo mismo?, ¿cuáles son sus implicaciones?

En esta unidad descubriremos el significado de dichos términos y analizaremos ejemplos de guerras, revoluciones y transiciones políticas que cambiaron la historia de los lugares donde ocurrieron, pero que además influyeron en la historia mundial.

Así como este ejemplo, hay muchos de estos en todos los módulos. Los compañeros asesores del PEAPA, al igual que yo, constantemente manifestábamos la existencia de estos errores, viéndonos obligados a explicar a los estudiantes que la respuesta correcta era una diferente a la que aparecía en su libro de texto, aunque al parecer eso no importaba mucho, pues para la finalidad del examen, las respuestas debían corresponder con el dato que aportaban los libros. Es importante señalar que este problema sólo se presentó en NUPLES, nunca en los libros del plan de 1973.

Por lo anterior, los contenidos están enfocados a los objetivos a alcanzar en los planes de estudio. En lo correspondiente a temas de historia, los periodos que abarcan son completamente diferentes, dando como consecuencia una diferente preparación en comparación con el estudiante del plan de 1973. El cambio en la preparatoria abierta ejemplifica la importancia de la RIEMS y sus contenidos basados en el desarrollo de competencias, en la educación abierta en el país, extendiéndolo además a la educación a distancia, porque comparten plan de estudios.

La puesta en marcha del NUPLES, trajo consigo problemas y confusiones debido a la poca información con respecto a los cambios para los alumnos inscritos en el plan anterior, pero los alumnos de nuevo ingreso también enfrentaron dificultades como no disponer de todos los módulos abiertos, manifestándose entre los alumnos del PEAPA y siendo cuestionado por los asesores, tal como se menciona en un artículo dando cuenta de este evento:

*El lanzamiento prematuro causó que no todos los módulos estuvieran listos desde el inicio, y mientras que en la Dirección General de Bachillerato (DGB) inscribían a los alumnos de nuevo ingreso al sistema de 25 módulos, el resto de la población inscrita en el plan anterior quedaba al margen y sometida a un torbellino de incertidumbre, los usuarios no sabían en qué momento dejaría de existir el sistema de 33 materias y qué sería de ellos una vez que esto sucediera.*

*Los usuarios de nuevo ingreso no estaban en una mejor condición, no sabían cuándo se liberarían nuevos módulos para ser cursados, lo que generaba que su avance fuera más lento del que muchos de ellos esperaban o querían, y aun ante las*

---

<sup>47</sup> León Manríquez, José Luis, Ramírez Bonilla, Juan José. Transformaciones en el Mundo Contemporáneo. México. Edere. 2012. Pág. 25.

*peticiones de algunos de ellos, la DGB no permitía que se inscribieran al sistema anterior.*<sup>48</sup>

Este testimonio exhibe la poca coordinación y planeación en el cambio entre planes de estudio en el sistema abierto. Debo mencionar que, debido a la poca atención que ha recibido este sistema, no abundan trabajos analizando o problematizando estos obstáculos afrontados por los estudiantes, así como el contexto sobre esta modificación al programa del bachillerato abierto. En lo que respecta a la pequeña comparación entre las materias y el módulo de preparatoria abierta, también puede trasladarse a los temas de preparación para el apartado de historia en el examen de ingreso a la educación superior de la UNAM o UAM. Por ejemplo, el plan de estudios de 1973 contaría con una formación más completa para responder la mayor parte de las preguntas del área de historia. Si bien es sólo un ejemplo, esto podría proyectarse en los demás contenidos para dicho examen frente a NUPLES; pudiendo significar ser la punta del iceberg de problemas más complejos o solamente un ignorado *descuido* por parte de las autoridades educativas que planean y ejecutan las políticas educativas. Sea cual sea el caso, aquí la tarea del asesor de sistema abierto puede ser crucial, porque conociendo las necesidades, intereses o expectativas del alumno puede encaminarlo de mejor forma en los nuevos programas institucionales y, al mismo tiempo, brindarle herramientas necesarias para enfrentar un examen de ingreso a nivel superior.

Si bien la idea de la multidisciplinariedad no es mala en sí misma, puede resultar complicado y hasta ilógico enfrentar a los estudiantes a un tipo de formación como el modelo de competencias, que les es completamente ajeno y que requiere de instrumentos y mecanismos diferentes de estudio. Este choque entre la formación tradicional mediante asignaturas y los módulos resultaba especialmente problemático incluso para el servicio de asesorías, ya que muchas veces la diversidad de temas complicaba la tarea del asesor por no ser su campo de estudio.

---

<sup>48</sup> Araujo Paullada, Gabriel, Alicia Izquierdo Rivera, Jorge Alejandro Arnaiz Arredondo. El PEAPA y sus crisis actuales: reflexión y elucidación. México. Anuario de Investigación 2013. 2014. Pág. 51.

Los cambios que trajo la RIEMS se hacen evidentes en cualquier revisión somera de los contenidos, sin embargo, habría que profundizar si este cambio repercutió en la eficiencia terminal del sistema abierto, si realmente ofrece una preparación más completa (argumento bajo el cual fue implementado) o si redujo el abandono tan común de la prepa abierta. Interrogantes para un trabajo subsecuente.

## 2.2 Panorama de la educación abierta.

### A) La educación abierta en el bachillerato mexicano.

La educación abierta es uno de los sistemas educativos que mayor dificultad presenta abordarlo por la variedad de propuestas, definiciones y diversas formas de funcionar o de ser explicado. Una de sus características que le permite distinguirse del sistema escolarizado es poder prescindir de la presencia del alumno, no contar horarios escolares definidos y su flexibilidad para el estudio.

Si se investiga sobre el tema, aparece de forma contingente vinculada con la educación a distancia, esto porque es otra modalidad de educación no escolarizada al compartir algunas de sus bases con la formación abierta. En ambas modalidades han intervenido diversos factores permitiendo su desarrollo y crecimiento, entre otros, el desarrollo tecnológico, el empuje de las instituciones educativas hacia la educación a distancia o la actual pandemia. Si bien no es nuestro objeto de estudio la educación a distancia es oportuno caracterizar brevemente en qué consiste la educación abierta para distinguirla de la modalidad a distancia. En un artículo titulado *La Educación Abierta en el Siglo XXI*, se hace esta distinción de la siguiente forma: *Definimos en primer lugar la Educación Abierta por lo que no es: No es sinónimo de Educación a Distancia. Sí podemos asegurar, sin embargo, que la Educación a Distancia fue el precedente de la Educación Abierta.*<sup>49</sup> Este matiz es importante, porque no son pocos los trabajos que se refieren a estos tipos de formación como si fueran lo mismo.

---

<sup>49</sup> De la Cruz, N. La educación Abierta en el Siglo XXI en *Psicología y educación: presente y futuro*. Número 190. Pág. 1593. Véase en: <http://hdl.handle.net/10045/64047>

La SEP cuenta con un glosario en el que define algunos de los términos que utiliza, entre ellos la educación abierta, entendiéndolo de la siguiente forma:

*Modalidad educativa que consiste en proporcionar al alumno los materiales y recursos necesarios para estudiar un programa establecido sin asistir diariamente a la escuela; el aprendizaje se realiza en casa, para lo cual se emplean diversos medios: correspondencia, radio, televisión, grabaciones magnetofónicas, asesoría individual o de grupo y otros. La certificación del avance gradual del programa se lleva a cabo mediante la presentación de una serie de exámenes.<sup>50</sup>*

En el sistema educativo mexicano la educación abierta es reconocida como *no escolarizada*, como se menciona en el documento *Panorama Educativo 2018: La modalidad no escolarizada, también llamada sistema abierto, se destina a aquellos alumnos que no acuden a la formación de forma presencial; para compensar, se ofrecen recursos didácticos para el autoaprendizaje por medio de tecnologías de la información y telecomunicaciones, sin soslayar el personal docente de apoyo.<sup>51</sup>*

Más allá de las definiciones de instituciones educativas mexicanas, también podemos mencionar la de la UNESCO, en su documento titulado *Aprendizaje Abierto y a Distancia*, proporciona nociones y elementos como guía para gobiernos u organizaciones que buscan extender la educación mediante estas modalidades. Para ello las define así:

*Los términos aprendizaje abierto y a distancia refieren a una modalidad de enseñanza que recae, total o parcialmente, en alguien que no comparte el mismo tiempo y espacio que el alumno, y que tiene como misión alcanzar una mayor apertura y flexibilidad en la educación, ya sea en términos de acceso, programas de estudio u otros aspectos de su estructura.<sup>52</sup>*

Tocante al Sistema Educativo Mexicano, como ya revisamos es en el Acuerdo Secretarial 445 donde se establecen las opciones de estudio del bachillerato, estas se encuentran en tres modalidades: escolarizada, mixta y no escolarizada. Dentro de las opciones en la

---

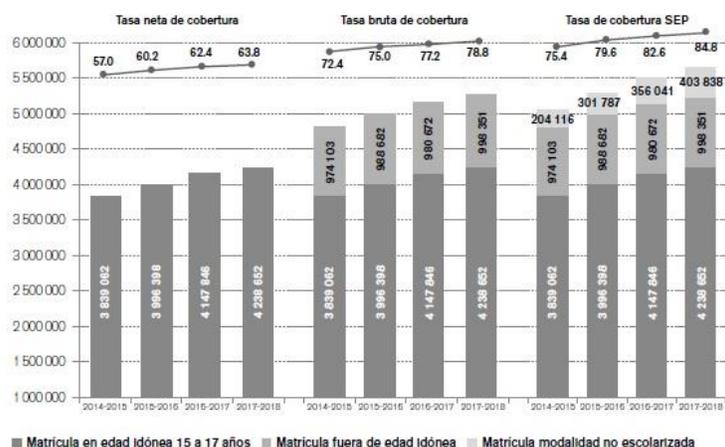
<sup>50</sup> Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación. 2008. Véase en [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjd0OeGhbPwAhVBI6wKHRe\\_CLEQFjABegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Fcumplimiento.pef.sep.gob.mx%2F2010%2FGlosario%25202008%252024-jun-08.pdf&usg=AOvVaw2UOMOMU-FE-I0AJ1qF4JW6](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjd0OeGhbPwAhVBI6wKHRe_CLEQFjABegQIAxAD&url=http%3A%2F%2Fcumplimiento.pef.sep.gob.mx%2F2010%2FGlosario%25202008%252024-jun-08.pdf&usg=AOvVaw2UOMOMU-FE-I0AJ1qF4JW6)

<sup>51</sup> *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Medio Superior*. México. Pág. 41.

<sup>52</sup> *Aprendizaje Abierto y a Distancia. Consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias*. Pág. 12.

modalidad no escolarizada se encuentra la preparatoria abierta, la preparatoria en línea (virtual) compartiendo ambas plan de estudio y EXACER COLBACH. Según el documento *Panorama Educativo 2018* se destaca que 1 de cada 2 alumnos del sistema abierto se encuentra en las primeras dos opciones.<sup>53</sup>

AT01-NT. 1 Indicadores de cobertura en educación media superior (ciclos escolares 2014-2015 a 2017-2018)



Fuentes: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2014-2015 a 2017-2018), SEP-DGPPYEE, y en las Proyecciones de la Población de México y de las Entidades Federativas 2016-2050 (CONAPO, 2018).

ED05.2 Alumnos, docentes y planteles en educación media superior en la modalidad no escolarizada por sostenimiento, control administrativo, institución y tipo de plantel (2017-2018)

Sostenimiento	Control administrativo	Institución	Tipo de plantel	Alumnos		Subtotal		Docentes		Subtotal		Planteles		Subtotal	
				Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%		
Federal	Centralizado	Coordinadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior	DGB-CAED	8 552	2.1			980	14.5			264	61.4		
			DGB-Prepa en Línea SEP	128 708	31.9			2 187	32.4			1	0.2		
	Descentralizado	Descentralizadas	Preparatoria Abierta	65 388	16.2	226 508	56.1	37	0.5	4 036	59.9	18	4.2	303	70.5
			Colegio de Bachilleres (Ciudad de México)	22 143	5.5			97	1.4			6	1.4		
	Desconcentrado	Instituto Politécnico Nacional	CECYT	1 627	0.4			735	10.9			14	3.3		
Estatal	Centralizado	Gobierno de la Ciudad de México	Secretaría de Educación de la Ciudad de México	3 103	0.8			144	2.1			1	0.2		
			Bachilleratos estatales	2 949	0.7			301	4.5			3	0.7		
			Preparatoria Abierta	90 558	22.4			511	7.6			21	4.9		
	Descentralizado	Organismos descentralizados de los estados	Bachilleratos estatales	102	0.0	151 970	37.6	15	0.2	1 247	18.5	1	0.2	37	8.6
			Colegio de Bachilleres	12 284	3.0			144	2.1			7	1.6		
			Educación Media Superior a Distancia	28 844	7.1			132	2.0			3	0.7		
		Preparatoria Abierta	14 130	3.5			-	-			1	0.2			
Autónomo	Autónomo	Universidades autónomas estatales	Bachilleratos autónomos	3 945	1.0	3 945	1.0	451	6.7	451	6.7	16	3.7	16	3.7
Privado	Particular	Instituciones particulares	Bachilleratos particulares	21 415	5.3	21 415	5.3	1 009	15.0	1 009	15.0	74	17.2	74	17.2
<b>Total</b>						<b>403 838</b>	<b>100.0</b>	<b>6 743</b>	<b>100.0</b>	<b>430</b>	<b>100.0</b>				

Nota: en esta tabla no se incluye la capacitación para el trabajo.  
- Sin registro.  
Fuente: INEE, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (ciclo escolar 2017-2018), SEP-DGPPYEE.

<sup>53</sup> Panorama Educativo 2018. Óp. Cit., Pág. 315

<sup>54</sup> Idem.

<sup>55</sup> Ibid. Pág. 61.

La primera gráfica muestra un crecimiento anual en la cantidad de inscritos en la modalidad abierta, contando con más de cuatrocientos mil inscritos registrados hasta el año 2018. Es decir, en ese año el total del sistema no escolarizado no representan ni el 10% de la cantidad total alumnos en edad idónea (15-17 años) estudiando el bachillerato, por tanto, la relevancia de las modalidades abiertas en el bachillerato es considerablemente baja.

En la segunda tabla puede verificarse que, a nivel estatal y federal, la preparatoria abierta cuenta con una menor cantidad de inscritos del sistema no escolarizado frente a opciones como *Educación Media Superior a Distancia* o la *Prepa en Línea* de la SEP. En otras palabras, dentro de la educación abierta, las modalidades mediante internet son aquellas que aglomeran a la mayoría de los estudiantes de educación abierta en México.

Con estos datos y las distintas definiciones de la educación abierta y su posición dentro de la EMS en el Sistema Educativo Mexicano, tenemos un breve panorama sobre su contexto y situación contemporánea. De esta forma podemos conocer su sustento institucional, las diversas opciones que brinda y las diferencias entre ellas.

#### B) Ventajas y desventajas.

Algunas de las principales ventajas con las que cuenta esta modalidad son:

- Inscripciones abiertas todo el año.
- No hay máximo de edad.
- Flexibilidad en la elección de exámenes.
- Libertad en la trayectoria del programa.
- Propicia el desarrollo de técnicas de autoestudio.

La flexibilidad es la principal característica y ventaja con la que cuenta el sistema abierto, reflejándose en la edad para incorporarse, la facilidad para registrarse o el ritmo para el estudio y presentación de los respectivos exámenes para certificarse. Esto posibilita que toda persona que precisa el sistema escolarizado, pero sin disponibilidad del tiempo, pueda hallar en las diversas modalidades no escolarizadas alguna que se ajuste a sus condiciones

e intereses, para cumplir con los créditos necesarios para obtener la institucionalización del capital cultural.

Por estos y algunos otros motivos la preparatoria abierta se ha convertido en una opción importante para atender a una diversidad de sectores poblacionales fuera de la posibilidad de asistir a un plantel escolarizado, pero con el deseo, anhelo o necesidad de continuar sus estudios. Cuenta con una flexibilidad que le permite al estudiante disponer de sus horarios y avanzar al ritmo acorde a sus intereses, medios o actividades.

Históricamente han sido adultos quienes a través de esta modalidad buscaron y han explorado continuar sus estudios, aunque paulatinamente esto ha ido cambiando, como han ido modificándose el contexto económico, laboral y social del país, siendo en años recientes jóvenes quienes principalmente hacen uso de estas opciones de estudio.

Ahora bien, el autodidactismo<sup>56</sup> es una herramienta crucial en la formación del estudiante del sistema abierto. Si el alumno desarrolla esta forma de aprendizaje, puede llegar al ideal de la *formación permanente* que se plantea dentro de la formación abierta. El estudiante puede desarrollar sus hábitos de estudio que pueden trascender un interés de formación meramente escolar, cumpliendo con la descripción dada por Ronald Dore y Pierre Bourdieu en el *interés* de incorporar capital cultural, es decir, de *formarse*. Pero esto parecería ser más una utopía que una realidad, generando problemas en el desarrollo de la educación abierta o a distancia, tal como se señala en diversos trabajos que abordan el tema:

*La naturaleza de la educación a distancia hace necesaria, o por lo menos deseable, una mayor autonomía del estudiante con relación al docente. Implica tener predisposición, gusto y habilidad para el estudio y aprendizajes independientes. Esto representa un problema, pues no existe una cultura de autoaprendizaje entre las comunidades estudiantiles de los países latinoamericanos, y lo que es peor, no hay iniciativa generalizada entre docentes y las autoridades educativas para promoverlo, pues se piensa erróneamente que el papel del maestro se vería afectado. El problema se acentúa entre los estudiantes jóvenes, ya que los*

---

<sup>56</sup> El autodidactismo también denominado *autoaprendizaje*, hace referencia a la condición de formarse sin la intermediación de figuras tradicionales como el docente o la educación escolarizada. El estudiante se forma a partir de sus propios medios, por lo que los materiales de uso son completamente abiertos. Así mismo no implica que la formación sea necesariamente académica.

*estudiantes adultos tienen más claro el sentido de responsabilidad como el de necesidad, y esto se refleja cuando participan en el proceso de aprendizaje.* <sup>57</sup>

Si bien esto no es regla general en dicha modalidad, en el PEAPA sí se han manifestado dificultades con los alumnos más jóvenes en desarrollar hábitos de autoestudio. En el caso de los adultos<sup>58</sup>, su comportamiento es diferente y la responsabilidad mostrada en el aula contrasta frente a la de sus compañeros más jóvenes, al grado de generar una disparidad en el avance y, en buena medida, molestia entre los mayores debido al poco compromiso que repercutía en la velocidad para completar los diversos temarios de la preparatoria abierta. Tomando en cuenta los requerimientos que precisan formas de trabajo, como los cursos de preparación para EXACER COLBACH o las asesorías para los módulos de preparatoria abierta, la falta de hábitos de autoaprendizaje entorpece en gran medida un funcionamiento más fluido.

Otro problema es la visión existente sobre de la formación abierta, social y educativamente ha sido entendida como la última opción para continuar y concluir el Bachillerato si no se cuentan con las posibilidades de continuar en el sistema escolarizado. Si bien no debería ser de esta forma existe una construcción social que así es.

Las autoridades educativas en nada contribuyen a fomentar la importancia social de ese sistema educativo y su postura hacia ella no dista de la de la sociedad en términos de atención o difusión. A lo anterior, se agrava con prejuicios sobre la formación bajo esta modalidad, como si fuera poco válida o deficiente, no abonando a resaltarlo como un sistema que puede fungir como auxiliar en tareas de la cobertura educativa y de autoaprendizaje.

La investigación o trabajos académicos al exponer la educación abierta suelen abocarse únicamente a las opciones ofrecidas a la educación superior dejando al bachillerato de lado.

---

<sup>57</sup> Pérez, Marco. El aprendizaje a distancia y la educación de adultos. Perspectivas para América Latina y el Caribe. *Decisio* mayo-agosto 2005. México. 2005. Pág. 10. Véase en: [https://www.academia.edu/8111706/El\\_aprendizaje\\_a\\_distancia\\_y\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_de\\_adultos\\_Perspectivas\\_para\\_Am%C3%A9rica\\_Latina\\_y\\_el\\_Caribe](https://www.academia.edu/8111706/El_aprendizaje_a_distancia_y_la_educaci%C3%B3n_de_adultos_Perspectivas_para_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe)

<sup>58</sup> Si bien la adultez cuenta con un marco amplio de edad, en la experiencia de los cursos de preparación y asesorías para preparatoria abierta, la población debajo de los treinta años mostraba regularmente menor compromiso que aquellos con una edad superior.

La cantidad de los trabajos tocante a experiencias o propuestas de mejoramiento suelen, incluso, enfocarse en planes y programas de las universidades. Esto es un problema porque refleja la poca atención al sistema abierto en la EMS por parte de autoridades, la sociedad y la comunidad académica que podría dar cuenta de estos u otros problemas que enfrentan los estudiantes. Como ya he mencionado, aquellos quienes lo hacen, se enfilan en la educación a distancia, mezclando la educación abierta como si las formas mediante internet fueran las únicas en la categoría de abierta.

Todos los problemas impactan de diversas formas, pero la manifestación más recurrente es el abandono de sus estudios. La percepción de un avance lento, la dificultad en la acreditación de las materias, el poco apoyo familiar o el interés de incorporarse a un sistema escolarizado son algunos de los factores que inciden en su recurrencia. Por ello es importante abonar a la discusión e investigación de las diversas modalidades de educación abierta ofrecidas para los diversos niveles educativos, ya que mediante esto se puede apoyar y favorecer a explorar la problemática y, quizá, ofrecer soluciones que ayuden a mejorar su funcionamiento.

### C) Importancia de la educación abierta.

La educación es un derecho humano inalienable, pero esto no necesariamente implica que todos y todas cuentan con las mismas condiciones u oportunidades para el acceso, la movilidad escolar, así como la calidad de esta. Problemas de carácter económico, poca incentivación familiar para estudiar, la necesidad de trabajar, la dificultad de seguir avanzando, entre otros, son algunos de los motivos más frecuentes que truncan la posibilidad continuar estudiando.

En sus inicios, estaba enfocada para la educación de los adultos, pero con el transcurrir del tiempos y las transformaciones sociales, los jóvenes han sido quienes han comenzado a recurrir a la educación abierta, demandando la creación de nuevos espacios como medio para continuar sus estudios. La educación abierta se ha convertido en un receptor de

jóvenes que no han continuado sus estudios por diversos motivos<sup>59</sup>, incluso aquellos que implica el rechazo del sistema escolarizado.

Un ejemplo de lo anterior se reflejaba en el PEAPA en las inscripciones para las asesorías de preparatoria abierta que se ofrecían en el mes de septiembre. Este era el periodo que más inscritos recibía debido a que muchos de los rechazados del examen de asignación para el bachillerato (COMIPEMS), recurrían a la preparatoria abierta como medio para no interrumpir su tiempo formativo y así, el año siguiente, volver a intentarlo y de esta forma incorporarse, al sistema escolarizado de bachillerato.

Por tanto, podemos decir que el sistema abierto se convierte en un receptor de aquellos estudiantes que han sido rechazados o que el sistema escolarizado no les ofrece una opción que satisfaga sus intereses de preparación. No obstante, esto también lo convierte en un sistema transitorio porque los alumnos no contemplan certificarse con la acreditación de los módulos o materias, no lo toman con seriedad y generando, por lo menos desde la experiencia del PEAPA, una deserción constante. Pero ante este hecho, es innegable la importancia del sistema abierto.

En conclusión, su relevancia recae en el atender a aquella población que no cuenta con las posibilidades espaciotemporales de formación, pero cuenta con la intención y el entusiasmo de hacerlo. Su flexibilidad y apertura permite que sectores de la sociedad como amas de casa, comerciantes o prestadores de servicios con diversas ocupaciones, puedan destinar sus espacios disponibles para su formación, no importando el tiempo que implique

---

<sup>59</sup> Los motivos expresados por los alumnos del PEAPA son variados y dependen del rango de edad. Por ejemplo, aquellos entre los 15-17 años ven truncada la posibilidad de continuar sus estudios por no ingresar a un plantel de bachillerato acorde a sus intereses. En el rango de edad 18-25 encontramos una población amplia que sí cursó algún grado de bachillerato pero lo abandonó por no entrar a clases, retrasándose y generando el abandono. Algunos exponían no haber podido continuar debido a ser inscritos en planteles particulares pero sus padres no pudieron continuar pagando las colegiaturas, así como razones de carácter personal como embarazos o situaciones de enfermedad familiar, sin olvidar los motivos económicos pero en menor grado. En aquellos con una edad superior a los treinta años, son las dificultades económicas y el poco apoyo familiar lo que impidió pudieran continuar su formación escolar más allá de la secundaria. En el anexo del presente trabajo, podemos observar algunos de los motivos expuestos por los alumnos en las hojas de inscripción.

poder finalizar sus estudios, sino el aprendizaje obtenido en el proceso y quizá de esta forma obtener una mejor remuneración económica.

Por ello a continuación expondré algunos datos obtenidos mediante Portal de Transparencia sobre la aprobación, reprobación y deserción que presenta el sistema de preparatoria abierta en el plan de 1973, así como en el NUPLES.

#### D) Aprobación, reprobación, abandono.

Anteriormente mencioné la dificultad para encontrar definiciones sobre la educación abierta, así como trabajos académicos sobre esta modalidad educativa en el bachillerato. No obstante, no es el único problema que se enfrenta sobre todo cuando se trata de conocer un panorama estadístico sobre la cantidad de población atendida en esta modalidad al paso de los años.

Para este apartado recurrí al Portal Nacional de Transparencia solicitando datos sobre la cantidad de inscritos en el sistema de preparatoria abierta a partir del año 2000, la eficiencia terminal de este sistema así como conocer cuál ha sido la materia del antigua plan de estudios, así como el módulo del NUPLES con menor porcentaje de acreditación.

Estos datos con la finalidad de brindar al lector un contexto más amplio sobre las condiciones del sistema abierto del bachillerato a partir de datos duros. Sin embargo, no ha sido del todo satisfactoria la respuesta obtenida. En el caso de la eficiencia terminal, respondieron lo siguiente: *“Por lo que se refiere a la eficiencia terminal, Preparatoria Abierta es un servicio educativo de la modalidad No Escolarizada, por lo que sus planes de estudio no tienen un periodo de conclusión”*<sup>60</sup>. La carencia de este dato nos impide conocer qué cantidad del total de inscritos realmente institucionaliza el capital cultural a través de este sistema.

Tocante a la materia con menor índice de acreditación encontramos que *Química* ocupa el primer lugar con un porcentaje del 25%, hay un empate del 30% entre *Matemáticas VI* y *Física*, seguido por *Matemáticas III* con el 32%. En el caso de NUPLES la lista la encabeza *Ser social y sociedad* con un porcentaje del 38%, a continuación está *El lenguaje en la relación*

---

<sup>60</sup> Fuente: Solicitud PNT 000110063621

*del hombre con el mundo* con 41% y en la tercera posición *Representaciones simbólicas y algoritmos* con un 43%. Es de llamar la atención que tres de los primeros cinco módulos del plan de estudios presenten los niveles más bajos de aprobación, ¿tendrá algún impacto en la permanencia de este sistema?

Por otro lado, resulta evidente que las materias del plan de estudios de 1973 presentan porcentajes más bajos, pero no debe obviarse el hecho de llevar más tiempo en funciones y, por tanto, mayor cantidad de personas atendidas incidiendo en dichos números.

Los datos sobre la cantidad de inscritos registrados desde el año 2000 y hasta el 31 de mayo de 2021, ofrecieron los siguientes datos:

Total de estudiantes	Mujeres	Hombres	Menos de 15 años	15 a 20 años	21 a 25 años	26 a 30 años	31 a 35 años	36 a 40 años	41 a 45 años	46 a 50 años	51 a 60 años	Más de 60 años
570,707	256,184	314,523	1	19,352	52,797	93,010	121,378	128,583	63,288	39,489	38,130	14,679

61

Las cifras son interesantes, porque si retomamos los datos presentados anteriormente, habían registrados 403838 alumnos inscritos en el sistema no escolarizado, pero en veinte años, según la información recibida ha habido un total de 570,707 estudiantes registrados bajo este sistema. Es decir, hay una diferencia de apenas 166,869 en tres años, generando dudas con respecto a dichas cifras porque en veinte años poco más de medio millón de personas se registraron. Sin embargo, también surge la duda sobre qué ocurre con aquellos que se inscribieron y no certificaron el bachillerato en preparatoria abierta como es mi caso. ¿Es que acaso siguen registrados debido a la apertura de sus sistema? Si este es el caso, habría que conocer cuántos de estos 570,707 alumnos están en activo.

También la cantidad de inscritos por edad exhibe la importancia de la educación abierta en la población, ya que cerca del 44% del total del inscritos, se encuentran entre los 30 y los 40 años, cumpliendo con uno de los primeros objetivos en la creación del sistema abierto en la atención de la educación para adultos.

Con esta información contamos con un panorama sobre la historia del sistema abierto en el país, su contexto en el sistema educativo nacional, así como los cambios y algunas de las

---

<sup>61</sup> Ídem.

consecuencias de estas transformaciones. Asimismo las definiciones nos permiten conocer algunas de sus principales características y objetivos para de esta forma problematizar la experiencia de los cursos de preparación para EXACER COLBACH como formación *abierta*.

## Capítulo III

### La educación abierta como realidad: La experiencia en el Programa de Educación Abierta Para Jóvenes y Adultos.

#### 3.1 La UAM: espacio y construcción de una propuesta educativa.

Una vez conocido el contexto de la educación abierta, ahora abordaré la experiencia de los cursos de preparación para la institucionalización del capital cultural. Primero describo el espacio donde se desarrollaron los cursos, porque este condicionó completamente sus objetivos y funcionamiento. Me refiero al Programa de Educación Abierta Para Jóvenes y Adultos (PEAPA)<sup>62</sup>, programa de investigación con más de cuarenta años brindando servicios gratuitos de asesorías de educación abierta para los diversos niveles educativos. El recinto que alberga dicho programa fue la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (UAM-X).

Por tratarse de un programa de investigación en una universidad pública, busca persistentemente distinguirse de otras opciones ofertadas en el mercado con el mismo fin. Por tanto, conocer la historia del PEAPA es conocer algunos de los principios básicos de su funcionamiento reconociendo de manera precisa su trabajo como servicio de educación abierta.

- A) La aparición de la UAM, la creación del PEAPA y sus primeros años de funcionamiento.

En el capítulo anterior se prestó atención a los puntos relevantes de la reforma educativa desde el gobierno de Echeverría. Esta tuvo también como objetivo la creación de una nueva oferta universitaria en la Ciudad de México para atender la creciente demanda de

---

<sup>62</sup> Actualmente este programa de investigación es dirigido por los Maestros Alicia Izquierdo Rivera y Gabriel Araujo Paullada, adscriptos al Departamento de Educación y Comunicación en la UAM-X. Pertenece al área de investigación de Procesos grupales, Institucionales y sus interrelaciones.

En el periodo de septiembre de 2016 a septiembre de 2019 me desempeñé como Ayudante de Investigación. Mi función era de coordinador operativo del programa y mis tareas consistían en la organización y planeación de las asesorías/cursos de preparación, así como facilitar los trámites necesarios para los prestadores de servicio social, entre muchas otras tareas.

educación superior. Las alternativas existentes hasta ese momento no lograban atender este problema. La UNAM y el IPN eran insuficientes para atender la demanda educativa por tener un sistema de bachillerato de pase automático, reduciendo drásticamente la oferta para aquellos jóvenes en busca de un espacio en la universidad. Ante este problema y tras varios diagnósticos, se concluyó que dotar de mayores recursos o ampliar los espacios de la UNAM y al IPN, sería insuficiente para atender a la demanda, el gobierno de Echeverría valoró la creación de una institución que fuese opción en la educación superior.

Sobre estos momentos de la génesis de la UAM, en la publicación con motivo de los 25 años de esta universidad, mencionan lo siguiente:

*La iniciativa por crear la UAM fue producto de una estrategia que buscaba darle solución a los problemas de la matrícula estudiantil en la zona metropolitana que resultaba una prioridad política. Pero al mismo tiempo, y eso no puede ser soslayado, la UAM significó la oportunidad para ensayar una estrategia de modernización del sistema que resultó de la conjunción de esfuerzos de un conjunto de intelectuales, académicos y políticos.<sup>63</sup>*

Los autores resaltan el trabajo y voluntad conjunta de varios actores en diversos sectores, permitiendo la creación de esta casa de estudios con la urgencia de atender una crisis educativa importante. Ante este panorama se acordó la creación de una nueva universidad sin un sistema de bachillerato incorporado, convirtiéndose en una opción que absorbería una buena parte de la demanda existente. Contaría con tres unidades ubicadas en distintos puntos de la ciudad, sería una escuela *metropolitana*. Durante 1973 se organizó una comisión compuesta por la UNAM, el IPN, ANUIES y Secretarías de Estado como Educación y la del Trabajo. Su fin sería establecer los puntos más importantes de la *Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana*, así en octubre de ese mismo año se envió la iniciativa a la Cámara de Senadores donde después de algunas discusiones y modificaciones se aprobó el decreto en el mes de diciembre, entrando en vigor el primero de enero de 1974. Algunos de los puntos más importantes surgidos través de la discusión entre los

---

<sup>63</sup> Casillas Alvarado, Miguel Ángel, Romualdo López Zárate, Óscar M. González Cuevas. Una historia de la UAM: sus primeros 25 años. México. Editorial Limusa. 2000. Pág. 30

diversos actores involucrados fueron la cantidad de alumnos por unidad, siendo entre quince mil y dieciocho mil estudiante o el ingreso a través de medios *democráticos*.

En el mes de septiembre de ese año la Unidad Iztapalapa inició actividades y, más tarde, en el mes de noviembre, Azcapotzalco y Xochimilco se incorporaron a las labores. Bajo el lema: *“Casa abierta al tiempo”* una nueva opción en la educación superior había visto su gestación producto del aumento de la demanda ante la explosión demográfica y las pocas opciones de educación superior pública disponibles, siendo estas incapaces de atender a miles de jóvenes en búsqueda de un espacio de formación profesional.

Por tanto, la Universidad Autónoma Metropolitana se vio predispuesta por el contexto aquí descrito y esto se reflejó en algunas características permitiéndole diferenciarse de las otras universidades públicas conurbadas. Algunas de sus singularidades las hallamos en los enfoques epistémicos, educativos y docentes propuestos, por ejemplo, en el sistema modular. La UAM ha logrado generar un prestigio incuestionable hoy. Además, los proyectos propuestos desde esta casa de estudios han buscado tener un impacto social, frente a otras universidades públicas y privadas del país.<sup>64</sup>

Tres años después de su fundación, en octubre de 1977, fue creado un proyecto para cumplir con el Servicio Social llamado *“Primaria y Secundaria Para Trabajadores de la UAM-X”* con la finalidad de brindar un servicio a los propios trabajadores de la universidad para iniciar o continuar sus estudios en la educación básica en su centro de trabajo. Este programa tuvo la cooperación del personal académico y la participación de la primera generación de alumnos en formación de la UAM. La maestra Alicia Izquierdo, una de las participantes más longevas lo destaca de la siguiente forma:

*El Programa de Educación Abierta para Adultos en la UAM Xochimilco nace en el mes de octubre de 1977 como un proyecto de servicio social cuyo nombre “Primaria y Secundaria para Trabajadores de la UAM-X” daba cuenta de su intención de origen. La idea de entonces formaba parte de un proyecto político-laboral del que participaban tanto trabajadores sindicalizados -académicos y administrativos-, como alumnos de la primera generación constituidos -algunos de ellos- en una organización*

---

<sup>64</sup> Milenio Digital. [UAM, la universidad de México con mayor impacto social](https://www.milenio.com/estilo/uam-supera-unam-tec-monterrey-impacto-social). Milenio. <https://www.milenio.com/estilo/uam-supera-unam-tec-monterrey-impacto-social> (Consultada 28 de febrero de 2022)

*estudiantil, Unión de Estudiantes Democráticos, UED, vinculada a los partidos de izquierda de esa época (principalmente el partido comunista).*<sup>65</sup>

Es importante resaltar el aspecto político en el origen del programa, porque muestra ideales y principios transformados en compromisos permeando a lo largo de su larga historia.

Una consecuencia de la reforma en el gobierno de Echeverría fue la entrada en vigor de la Ley de Educación para Adultos. En su artículo 24 establece sobre el tiempo destinado por estudiantes en campañas o programas de educación para adultos, este sería contabilizado como horas de servicio social, facilitando la posibilidad de crear un espacio en la misma universidad para ayudar a adultos a iniciar o continuar sus estudios y, al mismo tiempo, los alumnos cumplirían con este requisito para su titulación. Algunos estudiantes de la UAM ya se encontraban en proyectos de alfabetización en zonas periféricas de la ciudad, con esta experiencia decidieron emularlo en su escuela, pero enfocado a los trabajadores de la universidad. Uno de los primeros ideales era apoyarlos con sus estudios de primaria, secundaria, bachillerato y posteriormente, después de algunos años en la tarea formativa, lograr que estos trabajadores pudieran ingresar a la UAM como estudiantes. Sin duda un ideal complicado de cumplir, pero bastante loable.

Emprendido el programa, los fundadores se percataron que no debían limitar el ingreso al programa únicamente a trabajadores de la universidad, sino debía ser abierto para todas y todos aquellos adultos en busca de un espacio para alfabetizarse, continuar o finalizar sus estudios de educación básica. La consecuencia fue el aumento en la cantidad de inscritos y la diversificación con personas de diversas ocupaciones externas a la universidad. En la actualidad la población mayoritaria son jóvenes, no obstante, se mantiene el principio de recibir alumnos sin tener un mínimo o máximo de edad, siendo común la pluralidad de edades en los grupos de usuarios del PEAPA.

En los primeros dos años de funcionamiento se mantuvo una cantidad promedio de veinte alumnos lamentablemente fueron disminuyendo, teniendo como consecuencia el

---

<sup>65</sup> Izquierdo Rivera, Alicia. La construcción de los vínculos a través de una relación pedagógica entre jóvenes en el Programa de Educación Abierta Para Adultos en la UAM-X. Tesis de maestría. México, Universidad Pedagógica Nacional, 2008, Pág. 12.

replanteamiento del proyecto. Sus responsables se acercaron a autoridades de la universidad solicitando apoyo en lo concerniente a recursos y facilidades necesarias para el funcionamiento, esencialmente, apelando al beneficio hacia los trabajadores de la unidad Xochimilco.

El programa no distaba de estar exento de dificultades, algunos de los primeros participantes ya habían egresado y otros asesores no contaban con el mismo entusiasmo de los fundadores, en consecuencia, ello repercutió en el interés y en el funcionamiento. Otro problema era la nula difusión, por lo tanto era necesario realizar algunos cambios permitiendo atender esas dificultades, añadiendo que, durante los primeros tres años de vida del programa, sólo cuatro alumnos de la universidad acreditaron su servicio social, no cumpliendo a cabalidad con uno de los objetivos plateados en sus inicios.

En el año de 1980, los fundadores del proyecto propusieron una reestructuración para llevar a cabo la *transformación en un sistema de investigación-producción-docencia-servicio social*<sup>66</sup>, es decir, el alumno prestador de Servicio Social podría ampliar su participación coadyuvando en la producción de materiales de apoyo para los usuarios, abarcando tareas más allá de las asesorías como realizar investigaciones para sus trabajos terminales, proponer medidas para mejorar o tener un impacto en los procesos de aprendizaje en el aula. Se conformó su figura institucional como un programa de investigación perteneciente al Departamento de Educación y Comunicación, definiendo a la *educación para adultos*<sup>67</sup> como la línea de investigación a seguir. De esta forma, el programa tomaba mayor seriedad dejando de ser un proyecto formado por alumnos para convertirse en un programa de investigación con respaldo institucional, encargando a los asesores explorar tareas complementarias para fortalecer su labor en el programa y su formación profesional.

La década de los años ochenta fue de cambios importantes para el programa, en su haber tuvo dos periodos donde se reformularon, tanto sus actividades como su conformación institucional. Como consecuencia de ello, durante este periodo se creó la plaza de ayudantía

---

<sup>66</sup> Ibid. Pág. 16.

<sup>67</sup> Ibid. Pág. 17.

de investigación para quien asumiera estas tareas de asistente, fuera un soporte para las tareas de investigación y remontar asuntos pendientes. Debe destacarse, debido a ser la posición que tuve la oportunidad de ocupar en 2016, permitiéndome desde esa condición incidir en el funcionamiento del programa de educación abierta colaborando en la difusión y poner en práctica los cursos de preparación.

En el año 1987 el programa atravesó nuevamente un proceso de crisis concerniente a la reducción de cantidad de alumnos para realizar servicio social y de usuarios en las asesorías de educación abierta. Ya en este momento las asesorías de primaria y secundaria se habían extendido al bachillerato en su modalidad abierta, siendo este último el más socorrido hasta la actualidad. Para dar solución a esta nueva crisis, los distintos participantes se dieron a la tarea de reflexionar en torno al momento crítico buscando posibles motivos en el origen o causas y así revertir el proceso de fluctuaciones. No obstante, de esa contingencia el programa amplió sus funciones, encargándose de ser enlace entre el INEA y los usuarios; por tanto, además de las asesorías se encargaban de la solicitud de exámenes, los trámites referentes a la revalidación de estudios, etc. Debido al extenuante trabajo y diversos problemas generados por tantas actividades a cubrir, años más tarde se dejaron de realizar, siendo de nueva cuenta los usuarios quienes se encargarían de ello.

Las crisis han sido parte recurrente de su existencia, permitiendo en momentos de coyuntura, reestructuraciones ayudando a mantenerse activo en un entramado institucional nada sencillo en una universidad pública. En los primeros años de vida del PEAPA se caracterizó por la gratuidad, las bases que guiarían su funcionamiento, su carácter abierto todo público, así como el sistema y formato de trabajo. Desde su condición de proyecto social, buscó la vinculación de diversas actividades académicas en beneficio de sí mismo para crear sus propios materiales de trabajo, para mejorar la calidad en el servicio ofrecido y al mismo tiempo, reflexionar en torno a su tarea y su vínculo con el contexto educativo donde se desarrolla.

B) La década de los noventa y el primer decenio del nuevo siglo.

La población interesada en el servicio de asesorías paulatinamente iba variando al grado de generar rencillas en las aulas: *Las tensiones intergrupales, entre trabajadores sindicalizados y adultos externos, y sobre todo, entre la población de jóvenes y la de adultos repercutieron en las relaciones entre usuarios-asesores, ya que estos últimos también eran jóvenes.*<sup>68</sup>

Esta transformación en la edad de los asistentes tuvo un gran impacto en la vida del programa y da cuenta de un proceso importante en la educación abierta, teniendo como resultado una asistencia de adultos prácticamente nula y la incorporación de jóvenes como la población de mayor uso de estas alternativas formativas.

Finalizando los años noventa, los jóvenes comenzaban a tener una presencia mayoritaria, eso contribuyó a modificar los objetivos del PEAPA puesto que las exigencias educativas de esta población son diferentes a las de los adultos. Hubo factores externos incidiendo en estos cambios, entre otros, el examen para el ingreso a instituciones de nivel medio superior o la huelga de la UNAM iniciada en abril de 1999 y concluida a comienzos del año 2000. Sobre este momento la maestra Alicia Izquierdo menciona lo siguiente:

*Aunque poco a poco los adultos trabajadores disminuyeron en número y su lugar como usuarios lo ocupaban los jóvenes, el cambio que sufre el programa es significativo. Simultáneamente, los niveles de primaria y secundaria dejaban de ser los niveles más demandados, quedando la preparatoria como el espacio educativo que la inmensa mayoría deseaba cursar. Otros educandos y otra demanda educativa.*

*A mediados de los noventa, la demanda se incrementó notablemente, siendo los aspirantes del PEAPA, principalmente jóvenes que provenían de las zonas vecinas de la UAM-X, pero estos cambios se aceleraron mucho más en la segunda mitad de esa década, coincidiendo tanto con la huelga universitaria (UNAM), como con la insuficiencia de la educación formal para dar cabida a los aspirantes a instituciones educativas del nivel medio superior.*<sup>69</sup>

Para resaltar la importancia en términos de la cantidad de inscritos para las asesorías, agrega esta información:

*El año 1998 nos sirvió de punto de referencia para dar cuenta de la situación que vivía el proyecto, ya que, de un total de 83 inscritos, 6 pertenecían al nivel primaria (5 trabajadores de la UAM-x y 1 ama de casa), 18 al de secundaria (4*

---

<sup>68</sup> *Ibid.* Pág. 22

<sup>69</sup> *Ibid.* Pág. 28

*trabajadores y 14 externos, de los cuales la mitad eran jóvenes) y 59 al de preparatoria (4 trabajadores de la UAM-x y 55 jóvenes).*

*Para 1999, las cifras llegaron a 171 inscritos (un poco más del 100% que el año anterior), de los cuales, 153 cursaban preparatoria y eran jóvenes. Entre el año 2000 y 2002, las cifras alcanzaron sus niveles más altos (entre 250 y 350 inscritos) de los cuales el 90% eran jóvenes que asistía a la preparatoria. Desde entonces a la fecha, la población de inscritos ha fluctuado entre los 200 y 250, y más del 90% corresponde a una población juvenil.<sup>70</sup>*

Los subsecuentes años serían una gran época para el programa, pues la cantidad de usuarios era inmensa y además constante. Al mismo tiempo, el PEAPA se transformaba y reflejaba una problemática educativa cuya principal población afectada eran los jóvenes en búsqueda de incentivos educativos y encontrando en el programade asesorías un resquicio para iniciar o finalizar su formación escolar del bachillerato. De aquí la importancia de un espacio como este, porque invariablemente refleja la contextualidad educativa del país y este hecho es un claro ejemplo de ello.

Si bien la huelga en la UNAM (iniciada en 1999 y concluida a comienzo del año 2000) -junto con otras circunstancias- fueron un referente para ubicar el momento del incremento de la población, lo cierto es que no disminuyó la cantidad de jóvenes asistiendo a las asesorías una vez concluida. En su primer informe de actividades correspondiente al año 2006-2007 el rector de la UAM-X Cuauhtémoc Vladimir Pérez Llanas da cuenta de la cantidad de usuarios incorporados al programa en aquel momento: *El Programa de Educación Abierta en la UAM-X (PEAPA UAM-X) atendió a 850 usuarios durante el periodo de junio a diciembre de 2006, mientras que, entre enero y julio de 2007, prestó servicio a 699 alumnos. En promedio el PEAPA UAM-X atendió a 256 alumnos por bimestre, inscritos en las distintas materias de la preparatoria abierta.*<sup>71</sup> Esto también reflejó el protagonismo y el funcionamiento del PEAPA dentro de la universidad, éxito que hasta el rector reconocía y tomaba en cuenta en sus informes.

---

<sup>70</sup> *Ibid.* Pág. 29

<sup>71</sup> Pérez Llanas, Cuauhtémoc Vladimir. Informe del rector de la Unidad Xochimilco 2006-2007. UAM Xochimilco. México. 2007. Pág. 29.

El PEAPA respondía a una alza en la demanda de servicios educativos del nivel medio superior lo cual se manifestaba en la cantidad de alumnos atendidos bimestre a bimestre, pero ello no quiere decir que, por haber suficiente cantidad de alumnos, fuese sinónimo de no haber interrogantes sobre el trabajo realizado en las aulas. En ese momento, después de treinta años de funcionamiento, los coordinadores se cuestionaban sobre los jóvenes, su irrupción en el programa y las diferencias entre ellos y las lejanas primeras generaciones de adultos inscritas a *la escolita*, (así era llamado en sus inicios el PEAPA). No obstante, esta temporada alejó al programa de esos momentos críticos de otros tiempos en la cantidad de usuarios para llevar a cabo las asesorías.

Transcurrieron algunos años y una nueva crisis comenzaba a gestarse. Lamentablemente, por un error humano las bases de datos comprendiendo el periodo entre 2011-2015 se borraron, sin embargo, podemos hacer una comparativa con los datos de población atendida en el año 2010 -último año que se tiene registrado- y 2016, notando una clara disminución durante los años faltantes. En el año 2016 ni siquiera pudo llegarse ochenta personas atendidas anuales, exhibiendo una crisis en formación, pero reflejándose nuevamente en la cantidad de inscritos y, dándose las condiciones necesarias, llevaría al PEAPA a un nuevo punto de definición.

Algunos datos importantes de las siguientes imágenes son la cantidad de menores de edad registrados en las inscripciones destacando y la mayoría de los inscritos se encontraban entre los 15 y los 25 años, es decir, una población abrumadoramente joven.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> En la imagen correspondiente al año 2016 falta ser contabilizado el último bimestre del año 2016 que contó con quince alumnos inscritos.



**Programa de Educación Abierta Para Adultos  
Estadísticas Anuales por Rangos de Edad y Sexo  
Año: 2010**

Bim	Alumnos	Sexo		Rangos de Edad										
				Inscritos	ReInscritos	Hom	Muj	< 18	18_19	20_24	25_29	30_34	35_39	40_44
EM10	134	39	95	72	62	41	58	16	6	8	5	0	0	0
JJ10	146	41	105	85	61	40	48	38	7	2	9	0	2	0
MM10	152	45	107	85	67	48	52	28	5	11	7	0	0	1
SN10	186	87	99	96	90	44	44	54	12	8	11	8	5	0
	618	212	406	338	280	173	202	136	30	29	32	8	7	1

Fuente: Base de Datos PEAPA 2010.



**Programa de Educación Abierta Para Adultos  
Estadísticas Anuales por Rangos de Edad y Sexo  
Año: 2016**

Bim	Alumnos	Sexo		Rangos de Edad										
				Inscritos	ReInscritos	Hom	Muj	< 18	18_19	20_24	25_29	30_34	35_39	40_44
EM16	27	6	21	15	12	7	7	11	0	1	0	0	0	1
JJ16	13	8	5	9	4	2	0	3	5	2	0	0	0	1
MM16	22	13	9	8	14	10	4	4	0	0	0	0	2	2
	62	27	35	32	30	19	11	18	5	3	0	0	2	4

Fuente: Base de datos PEAPA 2016

Fue en 2013 cuando la Secretaría de Educación Pública puso en marcha el Nuevo Plan de Estudios (NUPLES) en el sistema abierto de bachillerato, viéndose el PEAPA obligado a abordarlo. Esto indudablemente repercutió en la cantidad de inscritos y, al mismo tiempo, en el ánimo de los alumnos, tal como se señala en el siguiente fragmento: *En relación con el nuevo programa hay una postura crítica más o menos generalizada, considerando que a partir de su atropellada implementación ha disminuido el número de alumnos del programa amén de afectar el entusiasmo de usuarios y asesores.*<sup>73</sup>

<sup>73</sup> Araujo Paullada, Gabriel, Alicia Izquierdo Rivera, y Jorge Arnaiz Arredondo. El PEAPA y sus crisis actuales: reflexión y elucidación. *Anuario de Investigación 2013*. México, UAM, 2014, Pág. 58.

La diversidad de problemas enfrentados en el PEAPA durante casi cuarenta años impactaron e influenciaron de diversas maneras su estructura y funcionamiento, pero manteniendo algunas características como la gratuidad de su servicio, el trabajo con los sistemas abiertos de los diversos niveles educativos o mantenerse como una opción de Servicio Social, permitiendo a sus integrantes mantener un contacto con una realidad educativa e invitando al cuestionamiento y la reflexión desde su práctica en el aula. Sin embargo, a pesar de las situaciones o conflictos, ninguno implicó la modificación en el sistema o forma de trabajo, porque la preparatoria abierta había mantenido una demanda importante, pero cuando esto cambió, inició un momento muy difícil en la historia contemporánea del programa, como veremos a continuación.

En el año 2015 me incorporé al PEAPA como prestador de Servicio Social pudiendo tener un significativo acercamiento a sus dificultades y obstáculos constantes, convirtiéndose en uno de los momentos cruciales de mi formación. Desde este lugar pude problematizar, contrastar y reflexionar el problema educativo con las herramientas y conocimientos obtenidos en mi formación profesional.

Después de poco más de un año de participar como prestador de Servicio Social y voluntario en el PEAPA, contaba con un panorama general sobre las problemáticas, obstáculos y posibles soluciones para ayudar a mejorar el programa. Fue en julio de 2016 cuando fui invitado a participar por el espacio de ayudantía de investigación, la elección sería llevada a través de concurso de evaluación curricular. Para este fin, fue necesario escribir un ensayo planteando propuestas para ayudar a atender las diversas problemáticas presentes del PEAPA, siendo entre la más importantes en ese momento la baja cantidad de inscritos en las asesorías de preparatoria abierta.

Habiendo sido seleccionado, decidí seguir trabajando con la preparatoria abierta, pero intentando mejorar lo hecho hasta ese momento. Con este fin conversé con los pocos alumnos para conocer sus inquietudes y propuestas, con la idea de mejorar el accionar del programa. De este trabajo conjunto, se elaboró un compendio de materiales enfocados en la preparación para los módulos del NUPLES y de esta forma, robustecer lo ofrecido hasta

ese momento. Paralelamente se hizo difusión de las asesorías interna y externamente en la universidad, se amplió la búsqueda de asesores, se puso mayor atención en el seguimiento de avance de los alumnos, etc. Intenté ampliar el espectro de difusión buscando colocar carteles en el Metro de la ciudad, y a pesar de las gestiones necesarias, no pudo concretarse.

El problema de la difusión no era solamente de las asesorías, sino también a la captación de alumnos interesados en realizar su servicio social. Por ello, se elaboraron carteles para difundir dentro de la unidad, al mismo tiempo busqué aumentar el número de facultades y escuelas de la UNAM con las cuáles generar acuerdo de servicio social. Desde ese momento el PEAPA no ha dejado de recibir alumnos de esta casa de estudios, evidentemente el crecimiento, aprendizaje y experiencia han sido muy enriquecedores para nosotros.

En los primeros dos cursos organizados en mi gestión, (SN16-EM17)<sup>74</sup> la cantidad de usuarios inscritos fue “alto” en comparación con la tendencia de los últimos meses, generando enorme expectación. Sin embargo, una vez finalizados los días de asueto de *semana santa* durante el bimestre MM17, la cantidad de usuarios cayó dramáticamente y para el siguiente curso (JJ17), la situación no mejoró. Finalizaron las vacaciones de verano en la universidad y con nuevos ánimos se abrieron las inscripciones para las asesorías del bimestre en el mes de septiembre (SN17). Desafortunadamente el 19 de septiembre un fuerte sismo sacudió a la Ciudad de México y el periodo de inscripción se vio afectado, empeorando una situación ya de por sí complicada. Como podemos observar, la cantidad de usuarios reinscritos no era la misma que los inscritos del periodo anterior, reflejando la deserción constante de la preparatoria abierta.

Tabla 3

**Registro de alumnos inscritos durante el periodo 2016-2017**

Bimestre	Total de inscritos	Total de reinscritos
Sep-Nov 16	15	
Ene-Mar 17	14	8

<sup>74</sup> Las claves de los bimestres están compuestas por las primeras letras de los meses que comprende y el año.

Por ejemplo, en el caso de SN16, es el bimestre de septiembre-noviembre del año 2016.

Mar-May 17	17	9
Jun-Jul 17	8	8
Sep-Nov 17	6	0

Elaborada por Pável Moreno Pérez. Fuente: Base de datos PEAPA.

A pesar de las contrariedades se iniciaron actividades para el bimestre SN17 contando con apenas seis inscritos de los cuáles únicamente se presentaron cuatro el primer día y conforme las semanas transcurrieron, nos quedamos con apenas dos jóvenes usuarias sin posibilidad de continuidad. Una de ellas tenía a su mamá enferma de gravedad y la otra joven era foránea, quien fue enviada a la ciudad de México de vacaciones con una familiar y para realizar alguna actividad, era enviada a las asesorías en el PEAPA. Un compañero asesor incorporado en este periodo como prestador de servicio social, recuerda así aquel momento: *Empezamos el bimestre a mediados de octubre con cuatro usuarios, de los cuales, a la semana, una abandonó, y otro chico tenía una asistencia irregular. Algo que preocupaba era la cantidad de usuarios, la cual no correspondía a la cantidad tan grande de personas que se acercaba a pedir informes.*<sup>75</sup>

La situación se tornaba cada vez más compleja y los esfuerzos realizados para revertir la tendencia parecían no estar siendo suficientes. El sistema abierto había sufrido una transformación importante y el nuevo plan de estudios trajo problemas repercutiendo en el funcionamiento del PEAPA. Paralelamente, este sistema dejó de ser atractivo para el público y esto se reflejó en la cantidad de usuarios captados por el PEAPA. En un periodo de diez años la caída fue tan dramática. De enero a julio de 2007 atendió a 699 usuarios, en el mismo periodo, pero de 2017 contó con 39 alumnos inscritos. Es decir, la reducción fue de casi el 95%, mostrando una tendencia que no podía ser ignorada. Al mismo tiempo en la reunión quincenal del mes de octubre se llegó a insinuar la posibilidad de desaparición del PEAPA ya que, sin usuarios para brindarles el servicio, no tiene sentido la existencia de este. En el año 2011 comenzaban a aparecer señales de una nueva crisis y los momentos con grandes cantidades de inscritos comenzaban a ser cosa del pasado. Así daban cuenta de

<sup>75</sup> Morales Velázquez, Ary Zaid. Informe final de Servicio Social. México, UAM, 2018, Pág. 4.

este proceso en 2011: *Más allá de que ésta no es ni la primera ni a última crisis en la historia del programa, la pérdida de usuarios se ve acompañada siempre de sentimientos devaluatorios que colocan al proyecto en un lugar de fracaso colectivo.*<sup>76</sup>

Dadas las acciones iniciadas para atraer más público hacia las asesorías y su bajo impacto, era inevitable percibir una sensación de fracaso o frustración consecuencia de ello, cualquier esfuerzo parecía ser inútil frente a la tendencia abrumadora.

Cuando asumí la ayudantía de investigación, consideraba la baja cantidad de inscritos como consecuencia de falta de atención o de difusión a las actividades del PEAPA. En consecuencia, algunas de mis acciones estuvieron encaminadas en atender estas deficiencias y aunque al inicio si hubo un ligero incremento, solamente postergó lo inevitable. Por tanto, a pesar de la difusión, ese incremento fue engañoso, no solamente por la baja captación de inscripción, también estaba respondiendo a factores como la aparición de nuevas opciones de certificación a través de mecanismos más ágiles, la diversificación de modalidades de estudio como la *prepa en línea* o la aplicación del nuevo plan de estudios en preparatoria abierta. Estos puntos de referencia repercutieron en gran medida en la disminución.

Por lo anterior, es importante pensar la historia del PEAPA paralelamente con las modificaciones sufridas en la educación media superior, describiendo algunas repercusiones de estos cambios en el programa. La puesta en marcha de los exámenes para el ingreso al bachillerato aumentó la cantidad de interesados y esta tendencia permaneció así por más de diez años. Posteriormente el sistema abierto sufrió una profunda transformación, el nuevo plan de estudios trajo problema, reflejándose en el funcionamiento del PEAPA y un descenso en la cantidad de inscritos. Esta reducción no era sinónimo de una disminución en la demanda de opciones educativas, más bien la preparatoria abierta dejaba de ser opción atractiva para el público.

---

<sup>76</sup> Araujo, Paullada Gabriel, Izquierdo Rivera Alicia. La tarea educativa del PEAPA: condiciones para la reflexión.

Revista Tramas. Número 35. México. Pág. 184

Ante este panorama y fungiendo como el responsable en ese momento, era necesario tomar acciones rápidamente para evitar una posible desaparición del PEAPA. Ahora bien, las medidas debían ser completamente diferentes, porque la preparatoria abierta no estaba dando resultados y había jóvenes asesores dispuestos a ayudar, pero ningún usuario para ser auxiliado. El panorama era desalentador, pese a ello la crisis nos colocaba en un momento para intentar revertir la tendencia.

Para finalizar, recordemos que el PEAPA es un programa de investigación adscrito al Departamento de Educación y Comunicación, por ello a lo largo de su historia ha acumulado y publicado un sinnúmero de artículos o reportes de servicio social; desde ellos se han narrado las diversas problemáticas y situaciones enfrentadas a lo largo de tantos años de servicio. Una de las herramientas metodológicas de mayor importancia para el funcionamiento del PEAPA es el llamado *dispositivo grupal*, denominado así por los investigadores responsables del proyecto. Se trata de una forma de organización en búsqueda de un diálogo con los prestadores de servicio social mediante reuniones quincenales. Una forma simple de explicar cómo funcionan estas juntas, es la siguiente:

*Así, sin más alcance que el de nombrar de forma pertinente esta modalidad de trabajo colectivo que se orienta al análisis del propio quehacer, queremos explicitar el propósito que se persigue al crear las condiciones que permitan que los asesores, reunidos quincenalmente durante el tiempo en que cumplen con su servicio social, dialoguen entre sí en torno a lo que para ellos significa su trabajo, su condición de educador, su vínculo con el otro y con la universidad.<sup>77</sup>*

La intencionalidad de este mecanismo ha tenido modificaciones con el paso de los años, pero manteniendo como base la experiencia de las y los participantes. Así lo reconocen los Maestros Alicia Izquierdo y Gabriel Araujo, quienes desde hace algunos años se desempeñan como los investigadores responsables del programa, hasta la actualidad:

*Con el propósito de evaluar de manera constante el proceso educativo, durante varios años hemos utilizado un dispositivo grupal para acompañar a quienes, en calidad de prestadores de servicio social, realizan tareas docentes, el cual se ha*

---

<sup>77</sup> Araujo Paullada, Gabriel, Izquierdo Rivera, Alicia y Ruiz del Carmen, Óscar. Reflexión y formación: investigación intervención en el Programa de Educación Abierta para Adultos. Anuario de Investigación 2011, México, 2012, Pág. 583.

*modificado en su diseño dependiendo de las necesidades y circunstancias propias de cada momento del proyecto. Sin embargo, lo fundamental ha sido el intercambio de experiencias, el trabajo de discusión y análisis de ciertas problemáticas para llevar a cabo un proceso de evaluación permanente del proyecto.*<sup>78</sup>

Este ejercicio colectivo es tan importante como las clases impartidas en el aula, siendo el vehículo para explorar cuáles son las diferentes experiencias percibidas por los asesores en las diversas asesorías, contrastando elementos básicos como la relación de los alumnos con cada uno de ellos hasta las diversas perspectivas de los asesores sobre un mismo evento a partir de su formación. La importancia del dispositivo grupal es diferenciar al PEAPA de otras opciones en el mercado, este programa busca preguntas y respuestas en su accionar, característica inexistente en alternativas que cobran por estos servicios.

### 3.2 La creación de los cursos de preparación. Intentando un modelo alternativo.

#### A) Características, particularidades y obstáculos enfrentados en los cursos de preparación.

Con la amenaza de un eventual cierre, me di la tarea de investigar algunas opciones para ser introducidas y, al mismo tiempo, se acoplarán a las condiciones de trabajo del PEAPA. En ese momento las asesorías para preparatoria abierta no quedaban descartadas, pero consideraba era momento de explorar otras alternativas quizá más atractivas para el público, pero sin atentar contra la historia y principios elementales a lo largo de cuarenta años.

Con base en mi experiencia personal y conocida la demanda de los cursos de preparación, sólo restaba decidir hacia donde debían dirigirse. Muchas ocasiones en los periodos de inscripción para las asesorías de preparatoria abierta, las personas preguntaban si ofrecíamos servicio particular para opciones de certificación<sup>79</sup>, no podíamos negar dicha demanda.

Desde ese momento tuve los primeros indicios hacia dónde dirigir el cambio en el PEAPA, siendo su principal característica la celeridad en el tiempo para la incorporación e

---

<sup>78</sup> Ibid. Pág. 582.

<sup>79</sup> Las opciones buscadas eran ACREDITA-BACH de CENEVAL, correspondiente a la modalidad de certificación por examen, así como para EXACER del Colegio de Bachilleres.

institucionalización del capital cultural. También se consideró otras alternativas como curso para examen COMIPEMS o para ingreso a educación superior UNAM-UAM. Sin embargo, fueron desechadas casi inmediatamente por la implicación de problemas innecesarios como atender menores de edad o conflictos institucionales con la universidad.

Con esto en mente, se investigó las características esenciales de las opciones de acreditación. Para proponer una alternativa, se estimó las condiciones socioeconómicas de los alumnos promedio del PEAPA, este factor debía ser primordial en cualquier decisión. Habiendo optado por la opción EXACER, sólo restaba la parte más difícil: la planeación, organización y su ejecución de los cursos propuestos. Para ello se debía conocer la composición y estructura de EXACER, para ofrecer una preparación más adecuada para los alumnos. A continuación, describiré algunas de las características por las cuales, después de una amplia reflexión, se ponderó esta opción.

EXACER COLBACH pertenece a la categoría de Certificación por Evaluaciones Parciales y está sustentando en el Acuerdo secretarial 445 de la Secretaría de Educación Pública, donde especifican y definen las formas de certificación admitidas por esta institución. Según el Colegio de Bachilleres, uno de los objetivos de esta opción es facilitar la certificación de personas imposibilitadas en iniciar el bachillerato o no pudieron finalizarlo y, mediante conocimientos aprendidos a través de la experiencia laboral puedan lograrlo. De esta manera se abona a reducir el rezago educativo e incluso se fomentan programas educativos que posibiliten trabajar y estudiar de manera simultánea.

Está pensando para ser acreditado a un ritmo propio de estudio porque no es un sistema escolarizado, motivo por el cual cuenta con flexibilidad de tiempos prescindiendo de algún tipo de relación docente. A partir de estar segmentado su plan de estudios y sus evaluaciones, el interesado puede elegir cuáles y cuántas de ellas desea presentar en cada una de las aplicaciones. Resalta lo semejante a las definiciones de educación abierta vistas en el capítulo anterior, pero ¿en la realidad ha funcionado o funciona de esta manera? Lo veremos más adelante.

El plan de estudios EXACER COLBACH consta de seis áreas de conocimiento: matemáticas,

ciencias experimentales, humanidades, comunicación, ciencias sociales y capacitación para el trabajo. En su esquema de evaluaciones son siete, agrega a las seis ya mencionadas más el área de la capacitación laboral llamada *aplicación para el trabajo*, es decir, al finalizar serán siete las evaluaciones por acreditar.

Las distintas áreas del conocimiento en su diseño incorporan diferentes *materias*, por ejemplo, en el caso de *ciencias experimentales* están física, química, biología y geografía; *humanidades* contiene filosofía. En *ciencias sociales* encontramos historia de México, un apartado de introducción a las ciencias sociales e historia universal. *Comunicación* está compuesto por español y una lengua extranjera (en este caso inglés), en *capacitación para el trabajo* existen tres opciones para elegir: informática, administración de recursos humanos y contabilidad de las cuales, únicamente se debe elegir una de ellas, así como el apartado de *aplicación para el trabajo*. Las materias con mayor carga en la cantidad de temas son física y filosofía.

La distribución del examen EXACER es la siguiente: matemáticas, humanidades, ciencias sociales y capacitación considera 40 reactivos. Comunicación contiene 32 preguntas, aplicación para el trabajo 20 y ciencias experimentales tiene 60 preguntas, dando un total de 272 reactivos totales, aplicados en menos de 6 horas, teniendo dos intervalos de recesos a lo largo de la aplicación.

En caso de reprobado cuatro o más evaluaciones el sustentante deberá esperar un periodo de seis meses para volver a solicitar la prueba, debiendo presentar nuevamente todas las evaluaciones parciales. Si son tres o menos evaluaciones, el sustentante tendrá un periodo de dos años para poder acreditarlas a partir de la primera solicitud y únicamente deberá presentar las evaluaciones no acreditadas. Debían considerarse las características de EXACER COLBACH para realizar una planificación acorde a las necesidades y brindar una preparación completa a los usuarios. El trabajo próximo y venidero para nuestro modelo alternativo debía ser asumido y enfrentado solamente por nosotros.

#### B) Nuestro modelo alternativo.

El periodo de investigación de nuestra propuesta duró dos semanas durante el mes de noviembre de 2017, se acercaba el periodo vacacional de invierno y las opciones a disponer

eran: organizar el primer curso hasta el mes de marzo para el examen de junio o iniciar el mes de enero para la aplicación del mes de marzo. Es decir, implicaba organizar un curso producto de la inmediatez o esperar más de cuatro meses para iniciar. Contemplando los recursos a disposición, decidimos iniciar el mes de enero de 2018 y con esto emprender la organización de los cursos. Lo prioritario era conseguir a los profesores encargados de impartirlos, ciertamente no habría inscripciones para un curso sin contar todavía con los recursos humanos necesarios para hacerlo.

Cuando cada uno de los interesados en realizar su servicio social aceptó participar, les hicimos saber la difícil situación del momento, recaía enfatizando en nuestra inexperiencia con los cursos y, a la vez, les exhortábamos y contribuir con su apoyo ante el nuevo reto por iniciar. La mayoría de ellos entendieron la situación y el escenario; saberse parte de algo nuevo les emocionaba sobremanera y, sobre todo, planteado desde la colectividad de esfuerzos. También los invitábamos a ser abiertos en cualquier tipo de problema o sugerencia para con el curso, con el ánimo por mejorar.

Una vez finalizados los trámites dispuestos para iniciar, a los asesores se les brindaba el temario de sus materias y los contenidos a desarrollar en las clases. Es decir, los profesores fueron parte importante de la planeación de los cursos e intentamos mantenerlo de esta forma al límite de las posibilidades del PEAPA. En este proceso fue cuando nos decantamos por ofrecer *Administración en recursos humanos* para el área de trabajo, debido a la facilidad para encontrar a la persona idónea para impartirla dentro de la universidad, porque en la UAM se imparte la licenciatura en Administración y sus estudiantes cuentan con los elementos suficientes para impartir el temario de esta materia a cabalidad.

También se debía elaborar un horario de clases con la finalidad de hacerles saber a los profesores los días, así como la hora en sus clases y al mismo tiempo, para conocer la cantidad de horas destinadas a cada una de las materias a impartir y tener una adecuada planeación y ofrecer a los alumnos su horario de clases desde el primer día.

Para la realización del horario también necesitábamos conocer la fecha de aplicación del examen EXACER y la fecha de retorno a las actividades posterior del receso vacacional del

mes de diciembre en la UAM. Al cotejar fechas, contábamos con ocho semanas de diferencia entre ambas fechas, porque la universidad volvía a actividades el lunes 8 de enero y la fecha del examen era el domingo 4 de marzo de 2018. Esto complicaba nuestra labor limitando el margen de error, sobre todo porque se traducía en ofrecer un curso con menos horas de clase.

Sin olvidar obstáculos como días festivos y circunstancias cotidianas de asistencia, observamos una situación difícil y desafiante: hacer un curso de ocho semanas, poniendo en riesgo la preparación de los usuarios o esperar unos meses más para organizar el curso de preparación para la segunda aplicación anual en el mes de junio.

Decidimos arriesgarnos a dar el curso en ocho semanas, pese a todo intentamos subsanar los problemas en cuestión: respecto del tiempo, se amplió el horario de funcionamiento del PEAPA. El horario de funcionamiento del programa era de las 13 a las 16 horas, la modificación consistió en comenzar una hora antes de cómo ocurría con las asesorías de preparatoria abierta y así proporcionar una hora de clase diaria adicional. Así mismo se concretó la fecha de inicio para el lunes 8 de enero de 2018 y finalizaría el viernes 2 de marzo, teniendo 124 horas totales de clase disponibles, para doce materias.<sup>80</sup>

La cantidad de horas por cada clase se dio en función de tres factores: la cantidad de horas totales del curso, las sugerencias de los asesores y la cantidad de temas de cada uno de los temarios de las materias. De forma particular, física y filosofía son las de temarios más amplios en cantidad de contenidos, por consiguiente se definió una cantidad razonable de carga académica, mientras otras materias verían reducidas algunas horas. También se acordó la duración de una hora por clase considerando esto lo más adecuado por la experiencia en las asesorías de preparatoria abierta.

Apoyándonos en la experiencia previa, advertimos que los usuarios del PEAPA quienes iniciarían los cursos, presentarían una deficiencia en capitales culturales en casi todas las materias de igual forma como sucede en prepa abierta, y en COLBACH, no debía ser

---

<sup>80</sup> El horario se encuentra en el anexo del presente trabajo.

diferente. Esto siempre se traducía en atraso por la pausa en las explicaciones de temas que suponen un avance gradual en este tipo de cursos de preparaci3n. Dicha demora ocurre del mismo modo en otras materias, por consiguiente, tal contrariedad terminaría teniendo como consecuencia la posible abandono o desinterés hacia el curso. Luego entonces, no podíamos permitir ese escenario.

Tal como señala Bourdieu: *Toda enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber-hacer y sobre todo de saber-decir que constituye el patrimonio de las clases cultivadas.*<sup>81</sup> Los alumnos del PEAPA no pertenecen a estas clases cultivadas, sin olvidar precisamente el desarrollo de habilidades por el campo escolar y que son de vital importancia para la transici3n en el ámbito escolar, tales como la lectoescritura. Si añadimos que el cuerpo de saberes escolares previos a bachillerato ha sido olvidado o fueron aprendidos de forma poco adecuada, el problema se complica aún más.

 Existía alguna manera de poder atender dicha desigualdad cultural para reducir su posible incidencia en el desarrollo del curso? Como soluci3n preliminar se podría destinar unas semanas de carácter propedéuticas con la finalidad de subsanar algunos de esos vacíos culturales en los usuarios. Lamentablemente esa idea no iba a remediar en el corto plazo esa dificultad, porque teniendo ocho semanas para la preparaci3n esta posibilidad no era viable.

En tanto se resolvían estos cuestionamientos, nos percatamos de otros factores a considerar como las posibles inasistencias por diversas situaciones, entre ellas, problemas laborales, econ3micos, familiares o las diversas responsabilidades personales como la maternidad de algunas usuarias restándoles tiempo para su preparaci3n o dificult ndola. Nuestra tarea consistía en intentar evitar el abandono haciendo lo mejor posible nuestro trabajo. El tiempo avanzaba y habiendo reunido a los profesores necesarios teniendo casi cuatro semanas con las inscripciones abiertas, el viernes 8 de diciembre cerramos las

---

<sup>81</sup> Bourdieu Pierre, Passeron, Jean-Claude Los herederos: los estudiantes y la cultura. México, Siglo XXI, Pág. 38.

inscripciones para el curso citando en esa fecha a todos los profesores para hacer una presentación general del curso y, además, añadirles una tarea a cumplir.

Intentar controlar las situaciones externas era muy difícil, pero sí podíamos hacernos cargo de nuestra tarea para arribar a la meta propuesta -prepararlos para un examen- habríamos cumplido. Para ello, debíamos idear una manera de ofrecer a los usuarios toda la información de cada una de las materias por tratarse de una modalidad abierta de educación, y, al mismo tiempo, pudieran acceder a ella en cualquier momento sin necesidad de presentarse a las clases en caso de no poder asistir. Dicha información debía ser presentada de manera sencilla, amigable y comprensible, intentando prescindir de la figura del profesor o propiciar la posibilidad de necesitar una asesoría para no retrasarse. Con esto en mente, se pidió a los profesores elaborar guías de estudio, desglosando los contenidos con la información necesaria y dárseles desde el primer día a los usuarios del curso de forma gratuita y que tuviesen todos los temas, dado que, a través de ellas, podríamos lograr mantener el espíritu autodidacta del programa mediante estos materiales.

Desde luego, se otorgó completa libertad a los profesores para organizar y prepararlas, debiendo contemplar su diseño para personas próximas a acreditar el bachillerato. Adicionalmente los profesores necesitaban conocer quiénes eran sus usuarios y si contaban con el capital cultural necesario para abordar los diversos temarios desde el comienzo. Para solventar esto, propuse la elaboración y aplicación de un examen de carácter exploratorio, cuya finalidad sería conocer si los usuarios disponían del capital cultural necesario para emprender la aventura de la educación abierta mediante cursos de preparación.

En tanto son los profesores los encargados de trabajar en las aulas y enfrentarse a esta carencia, se propuso como premisa para la elaboración de esa evaluación, a partir de los conocimientos *generales necesarios* para poder iniciar el desarrollo de sus temarios. A través de estos resultados, estarían en condiciones de ofrecer apoyo focalizado reforzando las áreas en descuido o desconocidas.

Pese a todo, no cesaba de surgir dudas. Entonces nos interrogamos con referencia a nuestra propuesta de modelo alternativo ¿habrá forma de conocer si nuestro curso está

presentando problemas en su desarrollo en alguna materia o algunas materias? ¿Cómo podíamos conocer los avances en los temarios y si los usuarios estaban avanzando en el curso? En experiencias previas de algunos de nosotros en cursos de este tipo, recordamos los exámenes aplicados semanalmente, los cuales ayudaban a hacer un diagnóstico personal sobre los temas donde habría fallas generando un halo de confianza a los profesores.

Mientras fuera un instrumento de *evaluación* interna era aceptable, si bien no era la idea y, sobre todo, mi negación a convertirlos en instrumentos de medición de *conocimientos*. Nuestro objetivo era considerar los exámenes aplicados como posibilitadores de experiencias e información para el mejoramiento de nuestras tareas en el cubículo y en las aulas e introducir a los usuarios en la experiencia de presentar un examen con un límite de tiempo, siendo la forma de funcionamiento de EXACER COLBACH.

Después de varias horas discutiendo las condiciones y parámetros decidimos llevar adelante los exámenes exploratorios quincenalmente y serían elaborados por los profesores en la semana de aplicación. Contaría con quince preguntas por materia y con cuatro posibles respuestas, no tendría preguntas abiertas, se aplicaría los viernes de 12:00 a 15:00 horas siendo estrictos en el horario de inicio y de finalización, tal como ocurre en el examen real.

La idea de todo lo anterior era favorecer la autosuficiencia del PEAPA generando sus propios materiales de trabajo y estudio, robusteciendo al curso con las guías de estudio, los exámenes de simulación, el examen diagnóstico y las clases con jóvenes preparados, todo ello para auxiliar a los usuarios a finalizar su preparatoria. Por añadidura, ya perfilábamos la pretensión de convertirlo en material de apoyo para los usuarios en su desarrollo como estudiantes, intentando no solamente fuera un curso de preparación, sino un proyecto con fines *educativos* a pesar del poco tiempo para intentar lograr todos estos objetivos.

Las llamadas, correos y mensajes que consultaban sobre nuestro curso eran muchas. Al ser el primer curso organizado no conocíamos los alcances o limitaciones con las que podíamos encontrarnos, ante esto restringimos la cantidad de inscritos para ponderar la calidad y comodidad de nuestro curso. Este se convirtió en uno de los ejes rectores del curso: la

finalidad no era llenar los salones, sino ayudar a los usuarios a acreditar su nivel medio superior con calidad, gratuidad, responsabilidad y comprometiéndonos e interesándonos más allá de la obtención de su certificado, haciendo notar la posibilidad de formarse sin la intermediación de una figura institucional de por medio.

### C) El primer año de actividades. Iniciando la aventura

El viernes ocho de diciembre de 2017 cerramos las inscripciones con 22 personas inscritas con la invitación para asistir el viernes 15 de diciembre a las 11:30 de la mañana para la presentación del curso y la aplicación del examen exploratorio.<sup>82</sup>

El examen diagnóstico fue todo un reto y uno de los primeros trabajos de mayor complicación porque al no haber tenido una experiencia previa de este tipo en el PEAPA, ahora correspondía no solamente coordinar a los profesores para elaborar las preguntas sino construirlo, editarlo, corregirlo, imprimirlo y aplicarlo. Además, recordando la premisa inicial para su elaboración, no fue tarea sencilla cerciorarse si los profesores habían cumplido con estos requisitos.

Ninguno teníamos la experiencia elaborando estos materiales, personalmente me propuse elaborar un documento coherente y comprensible. De esta forma, la única preocupación de los alumnos sería responderlo y no intentar descifrar qué queríamos preguntar. Tarea nada sencilla porque implicaba conjuntar muchos documentos con diferentes maneras de preguntar y cerciorarme si las opciones y respuestas eran adecuadas. Al mismo tiempo, no debería olvidar detalles como la creación de una hoja de respuestas, tablas de Excel donde registrar los resultados y un archivo físico para almacenar los documentos para consulta en caso de requerirse.

Una vez iniciado el curso las tareas, responsabilidades y problemas comenzaron a ser mayores y evidentes. Ejemplo de lo anterior fue cuando en la aplicación de uno de los exámenes de simulación, los alumnos exteriorizaron quejas e inconformidades sobre la clase de física y matemáticas porque el responsable tenía actitudes poco recomendables

---

<sup>82</sup> La primera fecha tentativa para el examen era el primer día de clases, es decir, el lunes 8 de enero. Esto se cambió porque implicaba perder cuatro horas de clase muy necesarias por las limitaciones de tiempo, por ello se modificó y se aplicó previo al receso vacacional invernal.

para un ambiente de respeto en clase, lo que más tarde generó una división en el grupo y complicaciones en las clases. Supimos de conductas alarmantes como lanzar gises a los alumnos, no dejarlos entrar a la clase por no haber hecho tarea o insinuar que, desde la percepción del profesor no contaban con la *capacidad* para estar en su clase. Estas acusaciones no podían ser ignoradas y debíamos tomar acciones que repercutieran en el interés del propio curso.

En este sentido, Pierre Bourdieu nos recuerda la importancia de los formadores y el cuidado sobre el uso de categorías o criterios con los alumnos: Los profesores de matemática deberían saber y comprender que tienen un poder diabólico de dominación, de constitución que se ejerce sobre la identidad mismas de los adolescentes, sobre su imagen de sí, y que pueden infligir traumatismos terribles, aún más porque sus veredictos son subrayados y reforzados por los padres desesperados y angustiados.<sup>83</sup>

Si bien Bourdieu refiere a profesores de matemática, en el PEAPA intentamos invitar a los profesores a reflexionar sobre estas actitudes poco útiles en la formación media superior, sobre todo para los alumnos del sistema abierto quienes lamentablemente tiene mayor fragilidad para continuar su formación, por prejuicios creados y alimentados en su formación escolar previa y su ya complicada contextualidad.

De ahí que el perfil solicitado para integrar la plantilla de los profesores precisaba fueran estudiantes o egresados de licenciaturas afines a las materias por impartir o para liberar su Servicio Social y, ante todo, tener interés por compartir sus conocimientos. No obstante, también procurábamos fuera decisión de los profesores elegir la materia en la que se sintieran más cómodos, aunque no fuera su área de conocimiento. De este ejercicio obtuvimos resultados excelentes: psicólogos dando matemáticas y sociólogas explicando física, la divergencia entre las áreas de estudio incidieron de alguna forma, notándose en altísimas expresiones de gratitud y respeto hacia estos profesores debido a su excelente trabajo.

---

<sup>83</sup> Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI, Pág. 140

Especialmente se insistía en disponer de *algo más* del interés por liberar su servicio social. Si bien no era un requisito indispensable, si se invitaba a un compromiso por aquellos al buscar en el curso la oportunidad de finalizar el nivel medio superior. Si lográbamos encontrar profesores con esta visión, con seguridad nos acercaríamos más al objetivo de lograr algo más que un curso para certificar el bachillerato, nuestra preocupación implicaba ser un programa de investigación basado en la reflexión constante de los problemas enfrentados en el ámbito educativo para intentar tener un impacto en la sociedad.

Retomando el tema de los exámenes, estos tenían varias funciones: servir de indicador para los asesores y la coordinación; así como ayudar a los alumnos con la experiencia de responder una determinada cantidad de preguntas en un tiempo límite. Para ello se estableció que los exámenes iniciarían sin excepción a las 12 de la tarde, no importando si había alumnos o no. Esto dada la impuntualidad de la mayoría para llegar a las clases diarias y el examen quincenal no estuvo exento. El tiempo para responder era de tres horas, la cantidad de preguntas variaba en función de los temas abarcados por los profesores en sus clases, pero se procuraba fueran 15 en cada una. Finalizado, se recogían las hojas de respuesta, se volvían a repartir para calificarse entre ellos para posteriormente devolvernos las hojas para hacer el respaldo de la información en la base de datos.

Una vez terminadas estas actividades y aprovechando la soltura que generaba en los estudiantes haber presentado su examen, la actitud se volvía más relajada. Usábamos esos momentos posteriores para conocer sus impresiones con respecto al examen recién presentado, saber sus inquietudes o sugerencias con respecto al curso, errores en la elaboración de nuestros materiales, los profesores o cualquier otra situación. Al no estar sus profesores, los alumnos expresaban con mayor soltura sus opiniones sobre las clases y el transcurrir del curso, sus dudas o temores sobre EXACER COLBACH, así como los sentimientos experimentados al tener una cierta cantidad de preguntas con un límite de tiempo. De esta forma comenzamos a conocer la ansiedad, miedo o frustración generados por los exámenes y algunos de los motivos para tener estas sensaciones. Ahondaré en ello en el siguiente capítulo.

Lamentablemente las semanas habían transcurrido y la mitad de los usuarios del primer día del curso ya había desertado mientras que el resto eran constantes. Ante tal descenso los profesores enfocaron sus esfuerzos en estos últimos haciendo la tarea más sencilla. Particularmente fueron alumnas las que comenzaron con el abandono. Los diversos motivos que propiciaron su salida estaban relacionados con ocupaciones de su vida diaria, por ejemplo, algunas de ellas ya eran madres con responsabilidades prioritarias sin poder encaminar su atención en torno a su formación, debiendo cumplir con jornadas laborales y tareas de carácter doméstico. En situaciones más generales, los alumnos que no podían continuar mencionaron haber conseguido empleo, siendo el horario del curso poco favorable, pidiendo la posibilidad de abrir un curso sabatino para atender sus demandas. Lamentablemente nuestro objetivo aún no contemplaba esa opción, además, por los días y horarios de los cursos del programa no era factible.

Tan pronto como avanzaba el primer curso, con la certeza de haber aprendido y con la experiencia del primero, nos dimos a la tarea de iniciar la organización del siguiente, desde luego, sin perder de vista la diferencia sustancial de usuarios entre COLBACH y prepa abierta.

Con ese caudal de aprendizaje y lecciones en la planeación y diseño decidimos organizar dos grupos porque esperábamos una gran respuesta como la del primer curso. Contábamos con la capacidad docente y de organización necesaria, proyectamos dos grupos con capacidad entre las quince y veinte personas para evitar una saturación y mantener una relación cercana con los alumnos y alumnas. Si bien uno de los propósitos también era medir nuestra capacidad de acción, teniendo siempre como prioridad evitar la saturación en los salones.

El mayor contratiempo del primer curso fueron las limitaciones en las semanas de preparación, ahora con la experiencia del curso por finalizar, decidimos aumentar el tiempo en poco más de 50%; el nuevo curso tendría trece semanas y no se modificarían los horarios. Se daría continuidad a las cuatro horas diarias pues considerábamos, hasta ese momento, una adecuada duración para un funcionamiento, aunque cabría la posibilidad de modificar.

Los profesores también aprobaron el aumento de las semanas de clase, así tendrían oportunidad de extenderse en los temas e ir al encuentro de algo más que la memorización o repetición de conceptos propiciada por contar con poco tiempo. Se establecieron las fechas de inicio, así como las fechas para los exámenes quincenales y el examen de exploración. A nuestras reuniones de trabajo se habían sumado nuevos integrantes - docentes y administrativos- habiendo duplicado el número de participantes. Era importante con nuevos integrantes establecer lineamientos, objetivos y, sobre todo, asumir la integración de los nuevos miembros con la finalidad de conocer sus razones y su interés para participar en el programa, por liberar su servicio social. De esta forma los profesores con la experiencia de preparatoria abierta y del primer curso podían aconsejar a los nuevos colaboradores sobre las recurrencias y expectativas reales sobre el trabajo en el aula. En realidad, los comentarios y las respuestas favorecieron bastante a conocer cuáles eran las expectativas, opiniones e ideas con respecto a nuestra labor.

*Sí, yo pude haber hecho mi Servicio Social en cualquier otra parte, que no tuviera nada de relevante, y pienso que estando aquí hay algo de relevancia porque como hemos escuchado por ahí, el que está estudiando aquí es uno menos que está robando en la calle ¿no? Entonces, ¿qué está generando esto? Está generando una cultura en aquellos que están tratando de salir adelante estudiando, entendiendo, entonces eso está quitando de la calle un chingo de vagos.<sup>84</sup>*

Lo anterior daba vigencia y certeza a nuestro proyecto de educación abierta, también mostraba la visión sobre las posibilidades en las ocupaciones de los jóvenes en la actualidad, siendo preferible estén en un aula intentando finalizar su nivel medio superior en vez de estar cometiendo algún tipo de delito. Justamente entre otros objetivos del programa estaba volver el aprendizaje y el acceso al conocimiento como una actividad recreativa e interesante:

*Entonces yo trato de ver que sí hay un vínculo, no es nada más estudiar cosas que están aisladas en un marco teórico nada más, sino implicaciones prácticas que a lo mejor ellos han vivido pero que no se daban cuenta de que existían y pues generar eso igual es aspecto de que no se menosprecia en cierto modo la historia o lo que tiene que ver con las ciencias sociales y que sólo vale lo que tiene que ver*

---

<sup>84</sup> Este y el siguiente testimonio son extraídos de la reunión realizada previa al inicio del segundo curso comprendido entre los meses de marzo-mayo de 2018. Esta fue transcrita para ser usada en el trabajo terminal de un prestador de Servicio Social.

*con ciencias exactas porque igual ese tipo de situaciones fue muy constante la vez pasada. Entonces igual con el contenido más o menos jugar con él para tratar que se diera esa reflexión en el hecho de que en primero no está desvinculado de que todo finalmente forma parte de lo mismo porque somos tanto humanos como seres biológicos entonces las dos cosas como que van juntas.*

Algunos profesores también consideraban al curso como un posibilitador de movilidad educativa incentivando a los alumnos a continuar con su formación escolar a través de iniciar procesos reflexivos de sí mismos en una realidad histórica y socialmente específica. Desde este momento, el equipo de trabajo conformado mostraba un interés y compromiso fundamental para ofrecer formación sin obligación. De ahí la importancia de efectuar estas reuniones para conformar un grupo de trabajo sólido y conocer las motivaciones de los participantes.

Recordando la mayor parte de mi estancia en el aula del PEAPA durante las asesorías para preparatoria abierta, decidí incorporarme a la impartición de una materia en el curso para EXACER. Esto, porque las tareas de organización en el cubículo me parecían limitadas y en el aula es muy agradable y estimulante mantener una comunicación y un contacto constante con lo que ocurre en el día a día en los salones. Desde que asumí la ayudantía en investigación en el programa, este tipo de observación participante se convirtió en uno de los mecanismos de principal vínculo entre el cubículo del programa y los alumnos, estrategia metodológica crucial para gran parte de las medidas pensadas y aplicadas mediante esa experiencia cotidiana durante mi estancia en el PEAPA como asesor.

Previo al inicio del segundo curso programado para iniciar el lunes 5 de marzo de 2018 y finalizar el viernes primero de junio de 2018 (dos días antes de la fecha de presentación del examen EXACER COLBACH), contábamos con una cantidad de 37 inscritos, divididos en dos grupos. La asignación en los respectivos grupos se dio a partir del orden de inscripción para evitar malentendidos que finalmente no pudieron ser evitados; dos días después de iniciado el curso se integraron cuatro jóvenes más para terminar con un total de 41 inscritos. Siempre y cuando los profesores aceptaran, se aceptaban alumnos incluso una semana después del inicio.

Era inevitable sentirse emocionado por contar con tal cantidad de inscritos pero el

compromiso también crecía junto con las responsabilidades. Por ejemplo, las guías de estudio estaban terminadas, pero no había seguridad en cuanto a si los contenidos estaban presentados de manera clara y si verdaderamente coincidían con el temario de EXACER. De hecho, en el curso anterior ya se había manifestado algunas posibles modificaciones o mejoras, particularmente en las guías y algo debía hacerse al respecto. Coincidentemente una estudiante de pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM se acercó al PEAPA buscando la oportunidad de realizar su Servicio Social con nosotros, lamentablemente al haber iniciado el curso ya no se contaba con espacios para la impartición de clases, por lo que le mencioné si le interesaba revisar cada una de las guías, explicándole las condiciones de su elaboración y la finalidad buscada en ellas.

Por suerte aceptó con agrado. Era una tarea inmensa, pues había que revisar cada guía, cotejar la información, hacer correcciones en la redacción y modificar aquellas partes donde la información eran confusa o poco clara. En caso de no poder trabajar con dicha información, le pedimos indicara los puntos para corregir con el profesor y de esta forma contar con materiales idóneos para la preparación. Otra tarea necesaria era la revisión de materiales como los exámenes quincenales, el examen diagnóstico y el examen final porque no habíamos podido hacerlo hasta ese momento. Adicionalmente, y para fortuna nuestra, sus padres trabajaban para el Colegio de Bachilleres, gran parte de su Servicio Social lo realizó bajo ayuda y consejo de ellos, precisamente, para que los materiales fueran accesibles, comprensibles, y congruentes con la preparación de los jóvenes. Sin duda alguna, su experiencia como aplicadores de esta prueba nos fue de enorme ayuda.

Desafortunadamente poco a poco la cantidad de uno de los grupos fue reduciendo dramáticamente. A pocas semanas de la finalización del curso sólo quedaba un alumno, si bien no asistía de forma regular, los profesores no renunciaron a pesar de estas contrariedades. Ocurrió lo inevitable y el grupo fue cerrado porque ya no llegaba nadie a clase, al alumno restante se le ofreció integrarse al otro grupo, pero no aceptó y decidió finalizar su preparación de manera independiente. En el grupo dos las cosas no fueron muy diferentes, sin embargo, por lo menos cinco estudiantes finalizaron el curso.

Se dejó a un grupo de profesores sin clases a pocas semanas de finalizar un curso. Además de los ocho usuarios restantes, solamente la mitad solicitó el examen correspondiente, dejándonos nuevamente en una situación difícil, como la experimentada un año antes.

Una mala experiencia no podía condicionar la posibilidad de llevar a cabo otra vez la organización de dos grupos. Con un ánimo renovado comenzamos la inscripción un nuevo curso con fecha de inicio lunes 21 de mayo y finalizaría el viernes 27 de julio, es decir, tendría diez semanas de duración y desde entonces establecimos este periodo como *suficiente* para cubrir los diversos temarios. Escuchando las recomendaciones de los profesores y después de conversarlo, acordamos quitar una clase diaria para repartir esa hora sobrante en dos clases, es decir, tendríamos una clase de una hora y dos de hora y media de duración cada una. Siempre con la intención de intentar nuevas cosas para mejorar nuestro trabajo y escuchar las propuestas hechas por los profesores para reducir las dificultades enfrentadas en sus clases.

Se abrieron las inscripciones cuatro semanas previas al inicio del curso, realizamos la promoción con carteles, folletos y publicaciones en Facebook, pero ya no volvió a haber el interés ocurridos en el primer curso. Cerramos las inscripciones con un total de 27 inscritos, divididos nuevamente en dos grupos porque ya estaban los profesores y todo planeado para hacerlo de esta manera.

Lamentablemente la experiencia volvió a repetirse, hubo una reducción dramática en los asistentes en uno de los grupos y este fue disuelto. A esta situación, debía añadirse los diversos conflictos enfrentados por los alumnos para solicitar EXACER, incidiendo directamente en el interés por acabar el curso. De esta forma el tercer curso finalizaba una vez más con muy pocos alumnos en comparación con el total de inscritos.

Para el último curso del año, comprendido entre los meses de septiembre a noviembre, se decidió abrir sólo un grupo. También las circunstancias favorecieron esta decisión porque únicamente 19 personas se inscribieron y una vez más, conforme las semanas transcurrieron, la mayoría de ellos comenzó a desertar finalizando el curso cuatro de ellos, quedando claro lo único constante durante nuestro primer año de actividades seguía siendo

el abandono del curso.

No obstante, EXACER seguía despertando más interés que la preparatoria abierta por ello se prosiguió con los cursos de preparación. Un hecho interesante fue que el primer curso a pesar de todas las contrariedades presentadas, fue el de mejores resultados en todos los aspectos.

Los calendarios de la UAM son una limitante importante para la planeación de los cursos en el mes enero y septiembre, porque la universidad permanece cerrada gran parte del mes de enero y agosto por el periodo vacacional. En el caso de la aplicación del mes de septiembre, habría una diferencia de más de un mes entre el final del curso y la aplicación del examen. Esta disyuntiva nos dejaba pocas opciones: no organizar curso y tener dos meses sin actividades buscando cómo ocupar el tiempo, o bien, organizar el curso y advertir a los interesados sobre esta situación ajena a nosotros, pero dejando en claro nuestra disposición para realizarlo a pesar de los obstáculos.

Las decisiones estaban precedidas por la experiencia en la baja inscripción y permanencia de los usuarios de preparatoria abierta, el cambio a los cursos logró cambiar la tendencia, reflejándose en los salones. Esas evidencias nos comprometían a mejorar nuestro trabajo no sólo en atraer a jóvenes interesadas e interesados, sino en ayudarlos a permanecer en los cursos para acercarlos a la certificación y al mismo tiempo, preocupados por darles algo del capital cultural necesario para el examen, incluso invitarlos a contagiarse del ambiente universitario de la UAM para estimularlos y despertar una motivación de continuar formándose, pero ahora profesionalmente. Quizá por esto nos aferramos a la idea de continuar con los cursos a pesar de lo poco recomendable de esta diferencia temporal.

D) El segundo año de actividades: entre el ausentismo, el abandono y la huelga.

Los resultados del primer año de cursos no fueron los deseados, especialmente en lo tocante a la cantidad de usuarios en finalizar los cursos, pese a ello, no todo se percibía negativamente. Quienes habían concluido la preparación prácticamente aseguraba la obtención de su certificado, incluso se logró ingresar a un usuario a una licenciatura de la

UAM. Esto no era nuevo, durante el proceso de las asesorías de prepa abierta dos usuarios ingresaron al Sistema de Universidad Abierta de la UNAM. Habiendo tenido un año lleno de actividad, cuestionamientos y cambios, seguíamos considerando nuestra experiencia y la reflexión en torno a ella como la mejor herramienta de aprendizaje y mejoramiento de nuestras tareas, siempre anteponiendo ofrecer un servicio de calidad con gratuidad.

Antes de finalizar el año 2018, se debía determinar si se impartiría la preparación para el examen de marzo, recordando las limitaciones de tiempo, teniendo ocho semanas entre el inicio y la presentación de la prueba. Retomando lo ocurrido en el primer curso organizado donde las ocho personas que al cumplir concluir las clases del curso lograron la institucionalización del capital cultural y de este cometido nos sentimos satisfechos por nuestro compromiso.

Si bien ocho semanas no eran un periodo recomendable para la preparación, tampoco era sinónimo de impedimento para llevarlo a cabo. Empero, ese era nuestro objetivo y con ganas de seguir aprendiendo, una vez más, volvimos a las aulas. Como en el resto de los cursos, se aplicó el examen diagnóstico para un total de 22 inscritos para el primer día de clases. Algunos de ellos repetidores de cursos anteriores, implicando una reducción paulatina en la captación de público nuevo para el curso, repitiéndose en cursos subsecuentes.

A pocas semanas de haber comenzado nuestro curso, COLBACH publicó la convocatoria para la aplicación de EXACER del mes marzo y como siempre hacíamos, brindamos la información a los usuarios para iniciar los trámites necesarios para la solicitud del examen. Sin embargo, unos días después se organizaron los alumnos para acercarse a la oficina y preguntarnos qué sabíamos sobre su imposibilidad de solicitar su examen debido a una limitación en la cantidad de espacios por parte del Colegio de Bachilleres. Esta circunstancia no se había presentado el año anterior. En un primer momento se consideró algún tipo de error desde el Colegio debido a la alta demanda por presentar el examen o una posible caída de sistema y reabrirían la convocatoria para todos aquellos que no habían podido iniciar el trámite. Con el ánimo por tranquilizar a los alumnos les propusimos indagar al respecto e

informarles con certeza apenas supiéramos qué estaba ocurriendo.

Al abrir la página electrónica de EXACER COLBACH, había una notificación donde se avisaba estaba cerrada la convocatoria porque los lugares se habían agotado, apenas dos o tres días después de haber sido abierta. Ninguno de los alumnos en el curso pudo solicitar el examen. Además, ahora sabíamos la exigencia de un límite, pero no sabíamos los motivos detrás. Una vez más surgía una situación ajena a nuestro control, con un efecto negativo y diversas afectaciones importantes en el desarrollo de nuestra labor.

La forma más rápida de conocer los motivos era a través de nuestra compañera de pedagogía, ahora la encargada de la revisión y corrección las guías, recordando sus padres trabajaban para el Colegio de Bachilleres y eran aplicadores de EXACER. La respuesta de ellos fue que a partir del nombramiento de la nueva administración federal se había reducido notablemente el presupuesto para la institución y la consecuencia fue una aparente reducción en la cantidad de lugares para examinarse. No obstante, realicé una solicitud de información a través del Portal Nacional de Transparencia (PNT)<sup>85</sup> para aclarar el asunto y su respuesta fue la siguiente:

Por lo anterior, me permito comentarle que de acuerdo con las medidas de austeridad implementadas por el actual gobierno, el colegio realizó los ajustes pertinentes para atender de manera eficaz y eficiente a los aspirantes interesados en el EXACER, tomando en cuenta también el incremento en la demanda que ha tenido la citada certificación.

Asimismo, anexo copia de las pantallas que se habilitaron en el sistema para el registro de sustentantes de la primera convocatoria 2019, de la Certificación por Evaluaciones Parciales EXACER, donde el Colegio informó de manera oficial que el cupo sería limitado, sugiriendo que realizarán su registro de manera inmediata.

Por último, señalar que esta medida será implementada en las siguientes tres aplicaciones programadas para este servicio educativo, el número de sustentantes a ser registrados, aún no se define porque están en función de la capacidad de recursos y atención de esta casa de estudios y actualmente no se tienen contempladas otras acciones para la operación de este servicio.

Fuente: Solicitud PNT 1111500003119.

Por la respuesta se constató una reducción en la cantidad de lugares ofertados producto de

---

<sup>85</sup> Instrumento creado para el acceso a información de instancias públicas que dependen de financiamiento federal.

la política educativa del gobierno en turno. También mencionaban sobre unos avisos emitidos en la misma página, considerándolos como suficientes para informar a la población, aunque solamente lo hayan hecho una vez publicada la convocatoria y no antes. Por lo tanto, los alumnos del PEAPA, sólo contaron con dos días para el registro y pago, quedando excluidos de toda posibilidad para registrarse.

La mayoría de los inscritos al ver truncada tal posibilidad de presentar su examen decidieron abandonar el curso, permaneciendo únicamente con cuatro, estos últimos de forma personal, pidieron la continuación de las clases con el argumento de prepararse de mejor forma si finalizaban este curso y el subsecuente en el cual sí solicitarían el examen. Algunos profesores estaban dispuestos a continuar a pesar de las dificultades, pero otros señalaron que, al no haber una *obligación* para continuar con las clases, frente a esa situación dejaba notar de ausencia de manera asidua y eventualmente atestiguaríamos un abandono.

Con estos problemas debíamos discutir colectivamente lo ocurrido e informar a Alicia Izquierdo y Gabriel Araujo -investigadores responsables del programa- de estas eventualidades. Sin olvidar la baja cantidad en inscritos, nuestro destino parecía de nueva cuenta otra crisis como la de 2017. Después de exponer nuestras perspectivas y opiniones respecto al problema, se acordó la continuidad del curso para atender a los interesados, entonces el reto inmediato fue pensar en estrategias para evitar que la premura con la que COLBACH solicita el pago y la solicitud de documentos tuviera como consecuencia la imposibilidad de presentar el examen.

En paralelo, el sindicato de la universidad se encontraba en negociación por revisión del contrato colectivo de trabajo con las autoridades, demandaban un alza en salarios y prestaciones en comparación con los onerosos salarios de funcionarios de la universidad. A lo largo de ese mes de enero amagaron con un estallamiento de huelga si sus exigencias no eran escuchadas. Cada año ocurrían situaciones semejantes por lo que, ocupado en mi trabajo, no le presté mucha atención a esa situación y continué con las actividades de manera normal, sin considerar la posibilidad de alguna contingencia a ocurrir.

Finalizando esa reunión donde expusimos los problemas en la solicitud de EXACER, la

Maestra Alicia Izquierdo me sugirió estar pendiente esa misma tarde de la reunión del sindicato donde votarían las acciones a emprender. De esta forma, la noche del 1° de febrero de 2019 inició una huelga sin precedentes, convirtiéndose en la más prolongada en la historia de la UAM con una duración de poco más de noventa días. Cuando estalló la huelga experimentábamos la sensación de una duración breve y pronto retornaríamos a las actividades, pero no fue así. Al inicio examiné diversas soluciones para no detener el curso considerando incluso, trasladarlo a algún salón desocupado de la FCPyS, lamentablemente implicaba la coincidencia de muchas voluntades y no pudo concretarse.

Después de un par de semanas nos comunicamos con nuestros alumnos para avisarles en referencia a la cancelación, sintiéndome, al igual que los demás integrantes del programa, responsable al no poder ofrecer alguna certeza sobre la continuación. Llegado el mes de abril y notando una situación en claro estancamiento, desistimos de la organización del curso para el examen de junio. A pesar del conflicto contractual, se habían elaborado horarios con toda la incertidumbre, pero al transcurrir las semanas nos percatamos de la imposibilidad de su organización. Penosamente el curso para marzo no pudo ser terminado y el programado para la aplicación del examen en el mes de junio ni siquiera pudo iniciarse, habiendo perdido dos cursos.

Una vez finalizada la huelga, restaba muy poco tiempo para organizar el curso correspondiente a la aplicación de septiembre de 2019, pero habiendo perdido dos cursos nos aventuramos a la apertura de las inscripciones, manteniéndose hasta dos semanas después de iniciadas las clases. Lamentablemente volvimos a tener una muy baja cantidad de inscritos, siendo trece el total registrados para dicha convocatoria. La tendencia no mejoró respecto a los que finalizaron el curso, siendo la cantidad más baja registrada a lo largo de estos dos años. Los motivos para no solicitar EXACER eran los mismos: no contaban con los documentos y/o dinero, no se sentían preparados y decidían tomar otro curso para *asegurarse* un poco más su preparación. ¿Debíamos resignarnos ante estos problemas y aceptarlos como los *nuevos* problemas intrínsecos a EXACER COLBACH? Era una duda recurrente al enfrentar las situaciones hasta aquí descritas.

Para el último curso del año 2019 se procedió a la organización por la inercia del trabajo realizado, pero sería un proceso de transición en el PEAPA. Desafortunadamente mi contrato como ayudante de investigación llegaba a su fin y había dar paso a un nuevo colaborador con nuevas ideas y entusiasmo para continuar escribiendo la historia de este programa de investigación. Una vez nombrado el nuevo ayudante, especialmente para mí, la inquietud más significativa no era explicarle cómo se organizaba un curso de preparación, sino contarle la historia del PEAPA, la zozobra y desazón ante la crisis de 2017 y los motivos detrás del cambio de los cursos de preparación. Esto con la finalidad de hacer notar que todas estas actividades habían sido justificadas bajo un entorno específicamente complicado y por ello, después de dos años, era importante transmitir nuestra experiencia con el afán de repensar, modificar y/o actualizar el diseño del Programa.

Después de los cursos de julio de 2018 las experiencias se fueron complejizando, ya fuera por la huelga, los cambios por la reducción de presupuesto para COLBACH por el cambio de gobierno o el evidente descenso en la cantidad de inscritos. Estas circunstancias no permitían tener conclusiones claras, pero rica en valorar el contacto con experiencias, problemas y circunstancias, enfrentadas en la educación abierta del bachillerato. Pero más importante fue la inestimable relación con mis colegas y alumnos en esta aventura llamada PEAPA.

No obstante, algunos compañeros tenían una lectura diferente respecto a estos problemas o las causas de fenómenos como la deserción. Por ejemplo, algunos han argumentado estar propiciada por el carácter gratuito de los servicios ofrecidos porque al no verse obligados a pagar una cuota, no hay *obligación* para tomar con seriedad el curso:

*Por otro lado, me gustaría hablar sobre la deserción que existió, porque también me surgieron varias cuestiones al respecto: ¿qué estamos haciendo mal?, ¿hay algún responsable en torno a este tema?, ¿qué se debe hacer para disminuir la deserción a futuro?; y ahora a la distancia, podría decir que mis respuestas se mueven en dos ejes: por un lado, la idea de gratuidad, y por otro, todos los agentes que hemos estado involucrados en el PEAPA. Si bien el PEAPA nace con una idea de “servicio a la comunidad”, considero que el cobrar una “cuota simbólica”, no demerita en lo más mínimo dicha idea. Pienso que una “aportación voluntaria”, no sólo serviría para apoyar económicamente al mismo programa (para poder hacer mayor difusión y tener la posibilidad de imprimir su propio material), sino que*

*probablemente depositaría en el alumno cierta responsabilidad, al ver al PEAPA como una inversión para consigo mismo y a la cual le debe sacar provecho, y no como un espacio que está y al que puede o no acudir.<sup>86</sup>*

Otra situación vista como un impedimento para un trabajo más fluido en los cursos, se relaciona con la falta de reglamentos hacia los asesores y principalmente para los alumnos. Unos profesores veían en ello un problema porque, desde esta óptica, las medidas coercitivas invitan al compromiso y la responsabilidad. Otros profesores creían necesario la creación de un reglamento dónde sancionar ciertas circunstancias como las inasistencias: Un elemento más a resaltar es la falta de institucionalidad en el programa. Es decir, la falta de un reglamento claro sobre las obligaciones de los prestadores del servicio, de los responsables del proyecto, de los usuarios, etc. que dejan de forma explícita y clara las sanciones, los derechos, etc. en circunstancias específicas.<sup>87</sup>

Ambas críticas no son nuevas o endémicas con la implementación de los cursos para EXACER, en realidad han estado presentes durante gran parte de la historia del programa. Además de estos testimonios, en las reuniones quincenales también solían escucharse estas posturas. Si bien no dudo que pudieran tener cierta eficacia, también era importante apelar a un tipo de formación sin necesidad de obligar al alumno a hacerlo. En realidad, siempre consideré como una ventaja la inexistencia de la intermediación de una relación económica o de reglamento con los alumnos, de esta forma podríamos demostrar nuestro interés en su formación y las posibilidades de continuar estarían sujetas a las condiciones y decisiones de los alumnos y no del PEAPA.

Estas visiones contrastan con la visión histórica en la tarea formativa del programa, pero también es reflejo de la pluralidad de ideas y posturas de los participantes. Ambos compañeros fueron partícipes en la transición vivida a finales de 2017 y gracias a ellos los cursos pudieron iniciarse, aún sin importar la divergencia en nuestras ideas y propuestas, sin ellos dos quizá los cursos no hubieran podido ser posibles en sus comienzos.

Los notorios cambios entre las asesorías de preparatoria abierta a los cursos para EXACER

---

<sup>86</sup> Morales Velázquez, Ary Zaid. Informe final de Servicio Social. México. UAM. 2018. Pág. 11.

<sup>87</sup> Castillo Dionisio, Héctor Enrique. Informe final de Servicio Social. México. UNAM. 2018. Pág. 19.

COLBACH permiten vislumbrar el funcionamiento de dos formas diferentes de institucionalización de capital cultural en la modalidad abierta del bachillerato. Invita a problematizar las divergencias entre las propuestas de las entidades educativas y cómo ocurre en realidad. Dicho de otra forma, EXACER COLBACH pertenece a la categoría de educación *no escolarizada* y retomando las definiciones sobre este tipo de formación del capítulo anterior, los cursos de preparación no corresponden a la educación abierta. Incluso podría afirmar tampoco podría categorizarse en una modalidad *mixta*, porque la base de la preparación de los cursos es en la presencialidad del aula y sólo ahí. Por tanto, podríamos estar tratando con una formación difícil de categorizar institucionalmente, pero semeja sus formas a las del sistema escolarizado.

No podemos tener datos sobre qué porcentaje del total de sustentantes de EXACER COLBACH realizan su preparación mediante los cursos de este tipo, pero si tomamos como referencia la cantidad de espacios ofreciendo servicios para EXACER, no deben ser pocos, sino todo lo contrario, probablemente sería la aplastante mayoría. La diferencia del PEAPA entre otras opciones del espacio educativo, radica en la preocupación por acercar los contenidos de una óptica diferente, reflejándose en la organización, funcionamiento o gestión de los cursos, pero adaptándose a los intereses de los usuarios en la celeridad en la preparación. Es decir, adaptar una opción del mercado a las características o principios del programa o como solía decirlo: *hacer lo que se pueda, con lo que se tiene, desde dónde estamos*.

No obstante, al no ser expertos en la organización de los cursos gran parte de las decisiones fueron tomadas en el *impromptu* de la situación. Considero, esto se convierte en la singularidad de este trabajo, ofrecer un testimonio cercano ocurrido antes y durante los cursos: El investigador no consigue llegar sino después de la fiesta, cuando ya se han apagado las luminarias y se han retirado los caballetes, y con un producto que ya no tiene ninguno de los encantos del *impromptu*.<sup>88</sup> Este capítulo condensa dos años en los que precisamente aborda los problemas experimentados bajo esta modalidad a partir de los

---

<sup>88</sup> Bourdieu, Pierre. *Homo Academicus*. México. Siglo XXI. Pág. 208.

obstáculos y circunstancias cotidianas, estando inmerso en lo ocurrido sin intermediaciones de ninguna índole.

La descripción pormenorizada de la experiencia en el PEAPA es para, por un lado, ejemplificar las características y funcionamiento en la práctica de los cursos de esta índole. Por otro lado, si desea extrapolarse la experiencia del PEAPA con otras ofertas escolarizadas o abiertas de este tipo encontradas en el contexto educativo, permite tener elementos para diferenciarlo o compararlo. Tomando en cuenta los pocos trabajos abordando estas nuevas modalidades educativas y las modificaciones en la formación abierta a lo largo de los años, esto es de vital importancia. Así mismo, con esta información se cuentan con elementos para ahondar en problemáticas recurrentes como el ausentismo, el abandono, las desventajas culturales o la implicación de los alumnos en todos estos eventos, cuestionando al mismo tiempo el papel del Colegio de Bachilleres durante el proceso hasta aquí descrito.

## Capítulo IV

### La institucionalización del Capital Cultural y el Colegio de Bachilleres.

*Si saber no es un derecho, seguro será un izquierdo.  
Silvio Rodríguez.*

#### 4.1 El Colegio de Bachilleres, ¿Institución educativa o comercial para la cualificación?

Ya se ha expuesto el funcionamiento de los cursos de preparación, la estructura de EXACER, la incidencia de los principios del PEAPA en su organización y funcionamiento. A continuación, le corresponde hacer acto de presencia al Colegio de Bachilleres dado que es la institución encargada de ofrecer esta opción de institucionalización de capital cultural, pero ¿cuál es su papel durante el proceso de interiorización y posterior institucionalización del capital cultural?

Uno de los actores importantes dentro de este trabajo es el Colegio de Bachilleres, la institución encargada de la aplicación de la prueba, así como de respaldar el nivel educativo obtenido mediante la prueba. Como es sabido, esta institución del nivel medio superior cuenta con un sistema escolarizado y desde 2010 inició con el sistema de certificación por evaluaciones parciales como una alternativa para todas y todos aquellos en situación de extraedad<sup>89</sup> buscando la certificación para una posible movilidad educativa o mejorar sus condiciones laborales a través de su obtención a partir de tener los 18 años cumplidos.

Esta institución cuenta con cuatro aplicaciones anuales en los meses de marzo, junio, septiembre y noviembre en sus diferentes sedes en todo el país como son el Valle de México, en Cancún Quintana Roo, Irapuato Guanajuato, Guadalajara en Jalisco, Monterrey

---

<sup>89</sup> Este término es utilizado por diversas instituciones para referirse a población fuera del rango de edad correspondiente al nivel educativo.

en Nuevo León, Tijuana en Baja California, Xalapa en Veracruz y la ciudad de Zacatecas, en el estado del mismo nombre.<sup>90</sup>

El modelo EXACER COLBACH está compuesto por *evaluaciones parciales* y tiene como finalidad que el estudiante vaya presentando cada una de ellas a partir de su propio ritmo de aprendizaje y avance; sin embargo, en la realidad no funciona así y la mayoría de ellos, más allá de desconocer esta información, simplemente desea acreditar su preparatoria lo más pronto posible, es decir, poder lograrlo en una sola aplicación. Incluso, en sus imaginarios ellos le llaman *prepa en un examen*, aunque como ya se ha visto, su correspondencia institucional es otra. Esta primera divergencia entre la propuesta institucional y la realidad se agrava en lo tocante a la preparación. Al ser *libre*, la mayoría de los sustentantes busca algún espacio para poder prepararse. Si bien en el acuerdo secretarial 445 se afirma que el estudiante *desarrolla un estudio independiente*, en realidad los interesados buscan opciones como el PEAPA para *prepararse*.

En el mismo acuerdo secretarial se destaca la posibilidad de asistir a centros particulares donde se brinden servicios de *asesoría académica* para quienes están buscando certificarse a través esta modalidad. Los precios para estos servicios rondan entre los \$3500 hasta los casi \$10000. Actualmente en su sitio electrónico, EXACER COLBACH clarifica no respaldar o contar con algún tipo de acuerdo con un centro de este tipo, aunque durante algún tiempo esta institución permitió la aplicación del examen en instalaciones privadas, así como la posibilidad de elegir a los aplicadores.<sup>91</sup>

---

<sup>90</sup> El proceso consiste en la publicación de una convocatoria en la cual se estipulan las fechas de recepción y formato de los documentos necesarios para este fin. Generalmente son acta de nacimiento y certificado de secundaria actualizados y CURP. La recepción de documentos es completamente en línea y una vez completado el proceso, se reciben instrucciones para efectuar el pago correspondiente. Pagado el importe del examen, se reciben las instrucciones necesarias para la presentación de la prueba, incluyendo fecha y sede de aplicación por correo electrónico. Si se obtiene una calificación aprobatoria, se finaliza el trámite pagando el costo de la certificación y de esta forma se concluye el proceso. Reiterando, se puede reprobar hasta tres de las evaluaciones, pudiendo ser presentadas en cualquiera de las convocatorias, hasta un año después de haber realizado la primera aplicación.

<sup>91</sup> Es decir, en estos lugares tenían acceso al examen y lo conocían de manera muy cercana, aunque en tiempos más recientes estas prácticas se han detenido. Lamentablemente, no hay forma de mostrar evidencia al respecto, salvo testimonios obtenidos por algunos asesores que habían acreditado su bachillerato en esta modalidad en alguno de estos centros, tales como CONAMAT.

Siempre y cuando se cubran con los requisitos correspondientes, el solicitante puede obtener un certificado. La participación del Colegio de Bachilleres se encaminaba a estar reducido a ser administrador de un servicio de certificados del nivel medio superior.

Con ese panorama presente, decidí investigar datos importantes sobre esta prueba como la cantidad de solicitantes por año, cuántos de ellos han sido hombres o mujeres, la evaluación parcial con el mayor índice de reprobación, edades de los sustentantes, etc. El propósito en un primer momento era únicamente obtener datos estadísticos para conocer de mejor forma cómo era el funcionamiento del Colegio. Conforme fui adentrándome en el tema encontré datos interesantes que fueron añadiéndose a mis cuestionamientos sobre la cotidianidad de los cursos, entonces pude notar coincidencias entre las cifras de COLBACH y las del PEAPA. Conocer y dar cuenta de estos datos es crucial para profundizar en el fenómeno de la certificación por estos medios y porque nuestros alumnos han pasado a formar parte de estas cifras y es importante reflexionar en torno a estos números.

Mi primera intuición fue buscar en documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) donde encontré reportes acerca de la cantidad de población en los distintos niveles de educación básica, la proporción educativa por entidad federativa, la población sin estudiar, la cobertura educativa, los egresados en cada uno de los niveles, etc. Es decir, informes muy completos donde supuestamente se puede hallar información precisa sobre la educación del país, pero no cuentan con ningún dato sobre este tipo de certificación vía los cursos de preparación en la modalidad abierta. Una pregunta surgió ante esta situación ¿la institución rectora máxima de la educación del país debería informar de manera clara y transparente cuántas personas están obteniendo su certificado a través de esta modalidad y otras modalidades ajenas al sistema escolarizado?

Con este objetivo, recurrí al Portal Nacional de Transparencia (PNT) y a través de varias solicitudes hechas desde los años transcurridos en el PEAPA, obtuve información importante. Merecidamente debo señalar lo poco clara y hasta confusa de la información recibida. Por ello la mostraré tal y como me fue enviada para evitar suspicacias o cualquier tipo de uso de estos datos pudiendo malinterpretarse. Sobre todo, porque durante las

primeras solicitudes, el Colegio de Bachilleres afirmaba no contar con ciertos datos, pero esto comenzó a cambiar a partir del año 2019 y la información comenzó a fluir de manera más eficiente y clara.

Uno de los primeros datos a conocer fue sobre la cantidad de sustentantes en EXACER COLBACH desde su comienzo hasta la fecha más reciente (junio de 2018 al momento de hacer la solicitud). Adicionalmente solicité sobre la cantidad de sustentantes acreditando la prueba por edad y sexo. Lamentablemente no contaban con la información y me enviaron la siguiente tabla:

AÑO	SUSTENTANTE QUE APLICARON EXACER	SUSTENTANTES ACREDITADOS*
2010	4	2
2011	2,644	1,320
2012	7,987	4,795
2013	7,019	7,836
2014	9,302	6,836
2015	16,093	13,976
2016	25,268	17,460
2017	30,787	22,298
2018	19,397	12,598

\*Sustentantes acreditados en el año solicitado, así como de periodos anteriores.

Fuente: Solicitud PNT 1111500012518

Desde el año 2010 la tendencia ha mostrado un incremento sostenido en la cantidad de sustentantes, por lo tanto, el porcentaje de reprobación es bajo en consideración de las pruebas acreditadas. Lamentablemente los datos no son tan precisos y confiables debido a la consideración hecha en la tabla en el documento: se consideran como *acreditados* quienes han logrado certificarse en dichos años, aunque sólo les haya hecho falta cubrir una evaluación parcial. Es decir, si se solicitó EXACER en 2016 pero se reprobó alguna de las evaluaciones acreditándola hasta 2017, entonces el registro será en el año de la solicitud, es decir, 2016.

REGISTRO DE LA CERTIFICACIÓN POR EVALUACIONES PARCIALES (EXACER)  
PERIODO 2010-2019

PERIODO	TOTAL DE SOLICITANTES	SUSTENTANTES REGISTRADOS
2010	0	930
2011	0	4,307
2012	0	8,795
2013	0	10,983
2014	0	12,849
2015	28,471	15,030
2016	40,501	35,832
2017	50,494	41,471
2018	54,351	50,082
2019	25,170	19,346

Fuente: Solicitud PNT 1111500012519

En una solicitud posterior, insistí nuevamente por datos sobre la cantidad de solicitantes y sustentantes. Una vez más requerí desde del año 2010 hasta la fecha más reciente en ese momento era abril de 2019, podemos percatarnos la falta de coincidencia en los datos y son proporcionados de manera confusa. No obstante, ofrece la posibilidad de comprobar el incremento en la solicitud de EXACER con el paso de los años y la diferencia entre los sustentantes y solicitantes cada vez es menor. Si bien no conozco los motivos por los que no se completan los registros, la mayoría de los casos con base en nuestra experiencia, ocurre por algún error en los documentos o el registro del pago.

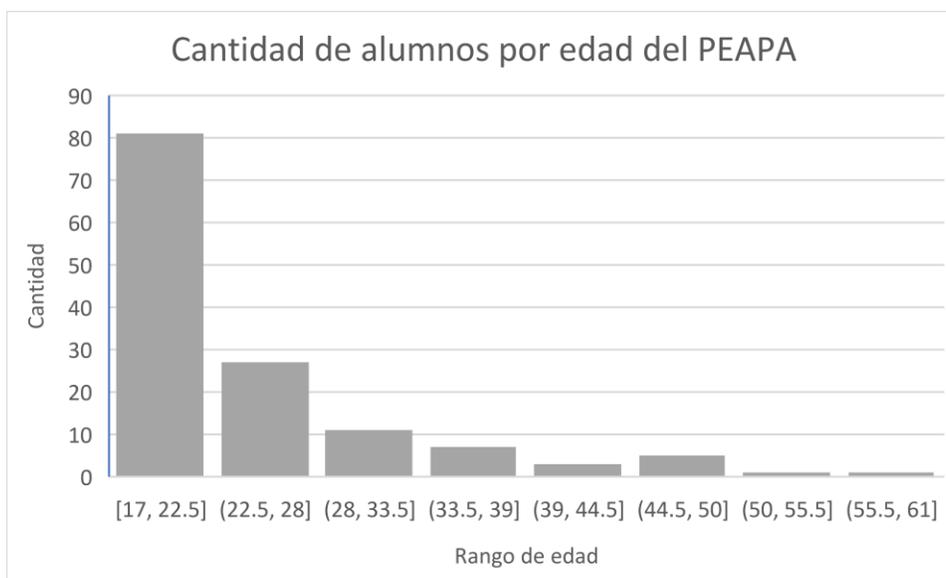
Uno de los datos más interesantes arrojados por la investigación, está relacionada con los rangos de edad de los sustentantes. Como podemos darnos cuenta, es entre 18 a los 25 años donde se concentra gran parte de los interesados en acreditar su nivel medio superior. Son jóvenes los que más han recurrido a este servicio y además coincide con los datos registrados en el PEAPA a partir del rango de edad en la que se han encontrado la mayor parte de los usuarios. Esto muestra la vulnerabilidad educativa en esta población abrumadoramente joven y la necesidad por obtener su certificación.

**SUSTENTANTES REGISTRADOS POR RANGO DE EDAD  
PERIODO 2015-2019**

RANGO DE EDADES	PERIODO 2015	PERIODO 2016	PERIODO 2017	PERIODO 2018	PERIODO 2019
18 A 20 AÑOS	6,665	13,789	14,556	15,401	5,060
21 A 25 AÑOS	4,097	10,971	12,936	15,609	6,037
26 A 30 AÑOS	1,448	3,908	5,231	7,062	3,042
31 A 35 AÑOS	1,033	2,532	3,317	4,626	1,843
36 A 40 AÑOS	708	1,829	2,227	3,082	1,359
41 A 45 AÑOS	524	1,295	1,555	2,203	949
46 A 50 AÑOS	314	831	959	1,238	638
50 AÑOS EN ADELANTE	241	677	690	861	418
<b>TOTAL POR AÑO</b>	<b>15,030</b>	<b>35,832</b>	<b>41,471</b>	<b>50,082</b>	<b>19,346</b>

Fuente: Solicitud PNT 1111500012519

**Tabla 4**



Fuente: Base de datos PEAPA.

<sup>92</sup> Estos datos incluyen los seis cursos organizados en el PEAPA durante mi gestión, tomando en cuenta que el

Podemos notar la similitud entre los datos de EXACER y lo ocurrido en el PEAPA, una población principalmente joven recurre a estas modalidades para certificarse. Esto se traduce en dejar de invisibilizar a estos hombres y mujeres que, por un sinnúmero de circunstancias no pudieron acreditar su nivel medio superior y buscan a través del servicio ofrecido por el COLBACH mejorar sus condiciones de vida, aunque en la realidad tampoco ocurra de esta manera. Esto podría ser la confirmación sobre lo ocurrido en el PEAPA no es caso aislado, sino parte de un fenómeno educativo en claro ascenso y al que miles de personas están recurriendo para obtener su certificación, insisto, principalmente jóvenes. Siendo los usuarios del PEAPA partícipes de ello y desde su experiencia nos han acercado a mirar más de cerca cómo funciona en su generalidad los cursos y la certificación del bachillerato.

En la solicitud de información realizada para conocer los motivos del pronto cierre de la primera convocatoria en 2019 (tratado en el capítulo anterior), se mencionó un supuesto cupo limitado, sin embargo, esto únicamente aplicó a la primera convocatoria de 2019 con 8042, a partir de ese momento las cifras han oscilado entre los 11 y 12 mil participantes por convocatoria, por lo que la supuesta limitación de lugares pareciera haber sido más un pretexto a una realidad.

Comparando los datos de la segunda aplicación del año 2018 y la de 2019, la diferencia es de apenas 828 sustentantes. Incluso ha habido situaciones donde ha habido más solicitantes en 2019 en contraparte con aplicaciones de años anteriores, donde no había recortes presupuestales.

---

último sucedió durante el proceso de transición por la finalización de mi contrato.

## PRIMERA APLICACIÓN MARZO 2019



Número de Sustentantes Aceptados por rango de Edades de la 1a aplicación 2019

#	Rango	Número	Porcentaje	Mujeres	Hombres
1	18 años	36	0.45 %	6	30
2	19 años	1066	13.26 %	438	627
3	20 años	925	11.5 %	396	528
4	21 a 25 años	2590	32.21 %	1189	1401
5	26 a 30 años	1227	15.26 %	614	613
6	31 a 35 años	788	9.8 %	422	366
7	36 a 40 años	558	6.94 %	322	235
8	41 a 45 años	398	4.95 %	232	165
9	46 a 50 años	280	3.48 %	177	103
10	50 años en adelante	174	2.16 %	118	56

## SEGUNDA APLICACIÓN JUNIO 2018



Número de Sustentantes Aceptados por rango de Edades de la 2a aplicación 2018

#	Rango	Número	Porcentaje	Mujeres	Hombres
1	18 años	527	4.36 %	230	296
2	19 años	1693	14 %	670	1020
3	20 años	1450	11.99 %	596	853
4	21 a 25 años	3966	32.8 %	1761	2205
5	26 a 30 años	1664	13.76 %	805	859
6	31 a 35 años	1066	8.82 %	571	495
7	36 a 40 años	749	6.19 %	420	329
8	41 a 45 años	520	4.3 %	300	220
9	46 a 50 años	293	2.42 %	196	97
10	50 años en adelante	165	1.36 %	102	61

**SEGUNDA APLICACIÓN JUNIO 2019**



Número de Sustentantes Aceptados por rango de Edades de la 2a aplicación 2019

#	Rango	Número	Porcentaje	Mujeres	Hombres
1	18 años	278	2.47 %	119	159
2	19 años	1532	13.6 %	664	867
3	20 años	1216	10.79 %	518	698
4	21 a 25 años	3430	30.45 %	1579	1850
5	26 a 30 años	1811	16.08 %	969	842
6	31 a 35 años	1051	9.33 %	567	484
7	36 a 40 años	797	7.08 %	451	345
8	41 a 45 años	549	4.87 %	313	236
9	46 a 50 años	358	3.18 %	239	119
10	50 años en adelante	243	2.16 %	162	81

Fuente: Solicitud PNT 1111500002121

No debe olvidarse lo ocurrido en el año 2020 con la pandemia, reflejándose en la cantidad de inscritos registrados durante este año. Dadas las condiciones, se vio suspendida la convocatoria para el mes de junio. Por tanto, 2020 únicamente contó con tres fechas de aplicación de EXACER, teniendo como consecuencia un descenso anual en la cantidad de sustentantes.

**TOTAL DE SUSTENTANTES DURANTE EL AÑO 2019**

PERÍODO	TOTAL
2019	43,873

Fuente: Solicitud PNT 1111500001320

Año	Total de sustentantes aceptados
2020*	25298

Fuente: Solicitud PNT 1111500002121

Tocante a los sustentantes divididos por género, los hombres son los que presentan en mayor cantidad esta prueba, sin embargo, esta brecha se estrechó de manera importante para el año 2019:



**SUSTENTANTES REGISTRADOS POR GÉNERO  
PERIODO 2015-2019**

GÉNERO	PERIODO 2015	PERIODO 2016	PERIODO 2017	PERIODO 2018	PERIODO 2019
MUJER	6,348	15,566	18,868	23,967	9,512
HOMBRE	8,682	20,266	22,603	26,115	9,834
TOTAL POR AÑO	15,030	35,832	41,471	50,082	19,346

Fuente: Solicitud PNT 1111500012519

#### SUSTENTANTES POR SEXO

GÉNERO	TOTAL
HOMBRE	22,219
MUJER	21,644
NO ESPECIFICA	10
<b>TOTAL</b>	<b>43,873</b>

Fuente: Solicitud PNT 1111500001320

En diversos momentos se solicitó información sobre cuántos sustentantes no aprobaron EXACER y cuál de las evaluaciones parciales es la de mayor índice de reprobación. Previo a 2019, esta información no fue entregada argumentando no contar con los datos disponibles, sin embargo, la nueva administración federal sí hizo cambios en materia de transparencia, logrando obtener información al respecto:

**TOTAL DE SUSTENTANTES QUE NO ACREDITARON LA PRUEBA  
PERIODO 2015 - 2019**

PERIODO	MAR	JUN	SEPT	NOV	TOTAL
2015	1,390	1,597	1,567	2,017	6,571
2016	2,005	4,029	2,600	2,183	10,817
2017	2,651	2,919	2,651	3,987	12,208
2018	3,026	3,943	3,040	3,334	13,343
2019	2,283	4,018	3,326	4,332	13,959

Fuente: Solicitud PNT 1111500001320

Si comparamos el total de sustentantes anual frente al número de reprobados durante el mismo periodo, podemos notar que la cantidad de personas reprobadas es baja. No se especifica en estos datos cuáles y cuántas evaluaciones parciales reprobaron estos sustentantes.

Tabla 5

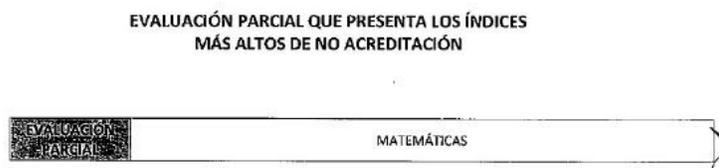
**Porcentaje de acreditación anual de EXACER COLBACH.**

Año	Cantidad de sustentantes	Cantidad de exámenes no aprobados	Porcentaje de no acreditación
2015	15030	6575	43.75%
2016	35832	10817	30.19%
2017	41471	12208	29.44%
2018	50082	13343	26.64%
2019	43873	13959	31.82%
2020	25298	S/D	S/D

Elaborada por Pável Moreno Pérez con base en solicitud PNT 1111500001320

Por lo anterior, consideré importante conocer cuál de ellas presenta el mayor índice de reprobación, siendo matemáticas la de los números más altos. Este dato únicamente ha servido para confirmar los problemas en esta materia en los exámenes de simulación del PEAPA, ocurriendo lo mismo en la prueba real, porque cuando alguno de los alumnos de los cursos reprobó algún módulo de EXACER era precisamente Matemáticas. Es decir, puede que la *coincidencia* de estos datos entre el PEAPA y EXACER sea más que una simple

concordancia y más bien refleje las condiciones objetivas de esa materia en el sistema escolar mexicano.



Fuente: Solicitud PNT 1111500001320

Los datos resultan reveladores para conocer la importancia de EXACER COLBACH en el espectro de opciones dentro del bachillerato. Por ejemplo, si retomamos las cifras sobre la cantidad de estudiantes registrados en modalidades no escolarizadas registradas en el segundo capítulo de este trabajo; durante el ciclo escolar 2017-2018 hubieron 403808 alumnos; si comparamos con el mismo periodo de EXACER COLBACH y sus más de 50 mil solicitantes en ese mismo periodo, representa más del 10% del total de inscritos en esta modalidad, pero con más de 35 mil certificados emitidos durante ese mismo espacio y una efectividad aproximada del 70%, considerando las posibles variables.

Probablemente si la pandemia no hubiera surgido, la tendencia en la cantidad de inscritos para EXACER hubiera continuado en ascenso. Por ello es de vital importancia cuestionar la figura del Colegio de Bachilleres dentro de este fenómeno, no debe olvidarse se trata de personas con documentos validándoles contar con ciertos capitales y podrían no ser de esta forma. La institución encargada de ofrecer este servicio debería al menos intentar conocer la manera en la que cada uno de los sustentantes ha llevado a cabo su preparación.

Dentro del marco educativo, EXACER COLBACH puede ser una alternativa viable para población buscando acreditar su bachillerato. Su estructura en evaluaciones permite al interesado solicitar cada una de ellas a partir de su propio avance de estudio. Pero podemos constatar que esto no ocurre así y el COLBACH pareciera no estar muy interesado en mirar en ello. Finalmente, los certificados expedidos se convierten en informes gubernamentales

presumiendo incremento en la cobertura educativa, pero sin traducirse necesariamente en una incorporación de capital cultural.

Por tanto, para determinar si hay un negocio educativo para el COLBACH mediante EXACER es difícil afirmarlo con sólo establecer correlaciones causales obvias. En cambio, sí resulta evidente la divergencia entre la propuesta institucional de su prueba y cómo ocurre en realidad. Los interesados no buscan acreditar EXACER por evaluaciones con base en su propio ritmo, sino mediante los cursos incorporar todo el capital cultural necesario para aprobarlo en una sola presentación. Por otro lado, pareciera no tener mucho interés en indagar la viabilidad de su modelo y los ajustes realizados hasta ahora, son más en la organización, no en contenidos o funcionamiento.

Ante esta situación, obtener y mostrar datos sobre EXACER COLBACH permite entenderlo en el panorama del bachillerato no escolarizado, comprendiendo su importancia dentro de éste y ampliando el análisis mediante los cursos existentes para la acreditación.

Otra arista de análisis podría ser la SEP, basta con mirar el abandono del sistema abierto que, desde los años setenta y hasta 2013 la preparatoria abierta no tuvo cambios en sus contenidos, viéndose reflejado en el desfase de los contenidos, por ejemplo de historia, llegando hasta la década de fundación de este sistema educativo, pero sí creando opciones para la flexibilización en la obtención del certificado.

En el Acuerdo Secretarial 450, se establecen los requisitos a cumplir por las entidades interesadas en brindar servicio de *asesoría académica*, siendo este concepto lo más cercano a los cursos y surge una pregunta ¿cuál será la postura de la SEP con respecto a la formación ofrecida en estos espacios? ¿Conocerán el funcionamiento de estos más allá de los trámites necesarios? Pareciera que las funciones de estas instituciones se reducen a lo meramente administrativo, es decir encargarse del papeleo, cerciorarse de los trámites adecuados, expedir el documento correspondiente y poco más. Al ser organismos educativos ¿no deberían asegurarse de estar teniendo egresados en las mejores condiciones?

Más allá de la opacidad mantenida en el funcionamiento de esta forma de certificación del Colegio de Bachilleres durante casi diez años, actualmente pareciera ser gestor o

administrador de un negocio a través de la educación. La misma institución reconoce la obtención de ingresos extras a través de la aplicación de EXACER, pareciendo por momentos su interés es la obtención de recursos para su funcionamiento, en vez de garantizar la efectividad en el aprendizaje para este tipo de certificación. Esto, partiendo de la premisa sobre la existencia de un proceso de aprendizaje con el que debería contar cualquier egresado bachiller y cómo debería de funcionar cualquier institución *educativa* pública.



93

Si nos remitimos a la evidencia recolectada o la experiencia en el PEAPA, contamos con elementos para criticar la postura y el papel del COLBACH durante el proceso. Comprendiendo los ínfimos presupuestos manejados por las entidades de educación pública del país -añadiendo los recortes presupuestales- es fácil comprender su urgencia por obtener más recursos mediante EXACER, pero no es motivo suficiente para explicar el *desinterés* de esta institución educativa. Si bien resulta obvio no poder atender cada caso específico, por lo menos el Colegio de Bachilleres podría instrumentar mecanismos para conocer la forma mediante la cual el agente llevó a cabo su preparación. Otra posible sugerencia sería agregar una parte escrita a las evaluaciones parciales para por lo menos desde los cursos implementar estrategias para este fin y así poder tener egresados con habilidades más allá de responder un examen estandarizado.

#### 4.2 La convergencia del capital cultural: objetivación, incorporación e institucionalización.

Los diversos tipos de capital cultural convergen de forma diversa cuando se ejercen actividades educativas como en los cursos de preparación. Precisamente los más cotidianos son plasmados en el estado incorporado y objetivado del capital cultural; porque la incorporación se busca a diario en las diversas clases de las asignaturas, podríamos decir es

---

<sup>93</sup> Informe de autoevaluación. Primer semestre 2019. México. COLBACH. 2019. Pág. 41.

la función del curso. Los materiales elaborados para el curso como las guías o los exámenes, los temarios, libros, entre otros, pertenecen a la categoría del capital cultural en estado objetivado.

Finalmente, la institucionalización es un proceso ajeno al PEAPA y ocurre precisamente cuando los alumnos han finalizado el curso, dándose una vez aprobado EXACER, significando ser el momento cumbre del proceso hasta aquí descrito. Es innegable la relación entre los diversos tipos de capital cultural y la imposibilidad de comprenderlos de manera disociada. Desde la experiencia en las diez semanas de preparación se puede constatar su convergencia entre ellos. Además, hay otras consideraciones de capital a tomarse en cuenta cuando nos referimos a los cursos de preparación como veremos a continuación.

El capital cultural objetivado aparece, por un lado, en forma libros, materiales de preparación o los diversos temarios -en este caso las siete evaluaciones parciales- y el capital cultural a incorporar para incrementar las posibilidades de acreditarlo. Pero, una preparación adecuada no debe limitarse únicamente a brindar los temarios de las doce materias (como se dividió en el PEAPA), eso únicamente es una parte de ese capital precisado para este fin. Adicionalmente, debe brindarse a los usuarios otro tipo de habilidades, capitales o conocimientos no considerados dentro de los temarios que subyacen en las oportunidades para acreditar o no la prueba, jugando una posición de vital importancia para lograr la meta de la acreditación del bachillerato. Me refiero a saber contestar un examen con límites de tiempo definidos.

En la siguiente tabla observamos la distribución de los tiempos para responder cada una de las evaluaciones parciales componentes de EXACER, la cantidad de preguntas y los dos tiempos de descanso durante la aplicación.<sup>94</sup>

---

<sup>94</sup> Esta es información proporcionada al alumno en la guía de estudio y es recibida una vez completado el pago, para familiarizarse con el examen y se prepare para ello.

	EVALUACIÓN	REACTIVOS	HORA DE INICIO
1ra sesión	Matemáticas	40	09:00
	Humanidades	40	10:00
	Ciencias experimentales	60	10:35
<b>RECESO 1</b>			<b>11:35</b>
2da sesión	Comunicación	32	12:05
	Ciencias sociales	40	12:45
<b>RECESO 2</b>			<b>13:25</b>
3ra sesión	Aplicación para el trabajo	20	13:45
	Capacitación	40	14:05
<b>TOTAL DE REACTIVOS</b>		<b>272</b>	<b>SALIDA 14:45</b>

95

Si se presta atención, la habilidad para responder el examen es de vital importancia en este tipo de pruebas. Para el caso de matemáticas, por ejemplo, el sustentante contará con minuto y medio para responder cada uno de los reactivos. Pero en el caso de humanidades, el panorama es distinto debido a los 35 minutos para contestar cuarenta preguntas, a saber, poco menos de un minuto para leer y responder, reduciendo el margen de error y maniobra para los sustentantes de este examen. Si consideramos las deficiencias lectoras mencionadas con anterioridad, tenemos un grave problema.

Conociendo este factor, además de ofrecer los contenidos, era imperativo incorporar alguna medida para los alumnos y contar con los elementos necesarios para enfrentar esta prueba a contratiempo. Esto es, todo el funcionamiento de los cursos está basado en una carrera contra el tiempo, ya sea para lograr cubrir los temarios o para responder la prueba. Todo debe hacerse con premura y eficiencia al mismo tiempo, complicando la posibilidad de lograr una interiorización del capital cultural. Esto debe considerarse porque, tal como Bourdieu lo indica, se necesita tiempo del agente en la interiorización del capital cultural, pero si se contemplan todas las limitaciones, esta tarea pareciera más una utopía que una realidad.

En esencia, desde esta perspectiva, el proceso se condensa cuando las diez semanas de preparación alcanzan su punto cumbre en las cinco horas con cuarenta y cinco minutos de duración de EXACER. Por ello pensar al examen como algo más que capital cultural objetivado implica agregar mayor profundidad al trabajo y tener un panorama más amplio

<sup>95</sup> Guía Para la Certificación por Evaluaciones Parciales del Colbach. México. COLBACH. Pág.6

del fenómeno de los cursos, el papel del examen en la estructura educativa y el poder de éstos en las sensaciones, acciones y decisiones de los estudiantes.

#### A) La función de los exámenes como Capital Cultural Objetivado

El examen es una forma de capital cultural objetivado mediante la cual se institucionaliza el capital cultural, siendo el punto culminante del proceso hasta aquí descrito y al cual el PEAPA como organizador del curso no tiene acceso en ningún momento. Ahora bien, es justo problematizarlo porque mediante este instrumento se institucionaliza el capital cultural, se determina si se cuenta con el nivel de bachiller y también refleja su importancia durante la formación escolar.

Si bien desde el PEAPA se invita a generar hábitos de autoestudio, buscar crear prácticas de lectura o ayudarlos a mejorar sus problemas de escritura, jamás se perdió de vista que, finalmente, estábamos preparando para un examen con limitaciones de tiempo, no debía soslayarse algo tan elemental. Ante ello, no podíamos obviar al *examen* como parte crucial en la reflexión y uso. En nuestro caso particular, estas pruebas fueron consideradas como herramientas de auxilio para conocer el desarrollo de los temas de las diversas asignaturas, de esta forma poder detectar algún tipo de deficiencia en la organización o funcionamiento que pudiera estar entorpeciendo las labores y, al mismo tiempo, facilitar a los usuarios la posibilidad de conocer en cuál o cuáles materias necesitaban enfocar sus esfuerzos.

Esta propuesta se intentó transmitir a los alumnos para tener mayor confianza en el trabajo del PEAPA y, al mismo tiempo, pudieran sentirse cómodos con respecto a su preparación, aunque se mostraron los prejuicios o cargas de valor de los alumnos hacia los exámenes. El examen es una herramienta de evaluación en la estructura educativa, está presente en gran parte de los procesos “formativos” y los niveles educativos. Por ejemplo, el presente trabajo será sometido a examinación y, si logro acreditar dicha prueba, entonces -al igual que los alumnos del PEAPA- institucionalizaré determinado capital cultural. Más allá de las diferencias obvias entre la institucionalización del bachillerato o la educación superior, el mecanismo es el mismo.

Por estos motivos no se niega la naturaleza de la labor realizada, es decir, preparamos a los usuarios para acreditar una prueba estandarizada de una lógica educativa específica, bajo criterios implícitos como la determinación asignada por EXACER mediante su aprobación o reprobación, la función general de exámenes de este tipo en la estructura escolar. Históricamente el PEAPA ha sido especialmente crítico con este tipo de propuestas y no simpatiza con ellas. Sin embargo, no por eso deben ser los exámenes excluidos o negados, sino trabajarlos como herramientas y recursos disponibles para complementar la formación, no basar la formación en estos. La diferencia con nuestra propuesta es la postura crítica hacia los exámenes, buscando usarlos en beneficio de los alumnos. Con esto en mente, en el PEAPA se elaboraban tres tipos de exámenes: el exploratorio al comienzo del curso, los preparatorios cada dos semanas y la prueba final en el último día del curso.

Con anterioridad señalé, el *examen diagnóstico* se pensó como un instrumento de aproximación por conocer con qué conocimientos contaban los alumnos, por ello los temas de las preguntas eran cosas que *deberían saber* para iniciar las clases en las diversas materias. La intención de esto era conocer algunas de las deficiencias con las que contaban los alumnos en términos de posesión de capital cultural para las diferentes asignaturas; intentando a través de este método, auxiliarlos para evitar posibles atrasos. Para ejemplificar lo anterior, en el primer curso (EM18) hubo un total de veintidós inscritos, pero para la aplicación de este sólo se presentaron diecinueve de ellos. El promedio de aciertos totales estuvo por debajo de los cuarenta en una prueba de más de 150 reactivos, mientras en la mayoría de las aplicaciones subsecuentes esta cifra se mantuvo cerca de los setenta aciertos. Si tomamos como referencia el total, la mayoría de los alumnos lograron responder correctamente menos de a mitad de las preguntas realizadas siendo principalmente matemáticas, filosofía, física y química las que arrojan la menor cantidad de aciertos, oscilando entre 1.5 y 4.5 de respuestas correctas de quince totales en cada una.

Durante el trabajo en las asesorías de preparatoria abierta, resultaba evidente el atraso de los alumnos para iniciar los diversos módulos que componen este sistema y en COLBACH no sería diferente. Por ello los resultados de la prueba diagnóstica podía ser la prueba de dichas desventajas culturales reflejándose en los resultados obtenidos. Si bien su

implementación ha ayudado a tener un registro estadístico de este tipo, de ningún modo se logró plenamente el objetivo por el cuál fue pensado: ayudar a atender dichas deficiencias. Esto, porque intentar subsanar o atender los diferentes problemas presentados en cada una de las materias, era muy difícil, siendo estas poco homogéneas<sup>96</sup> y por la cantidad de alumnos resulta una tarea imposible de atender. Los resultados nos brindaban indicios sobre el capital poseído por los alumnos.

En el caso de las pruebas quincenales, como señalé en el apartado anterior, fueron diseñados para brindar a los usuarios un escenario semejante al real de la prueba final y, al mismo tiempo, nos sirviera de indicador sobre el avance en las materias y conocer posibles problemáticas presentándose en el aula de las diferentes asignaturas. Son precisamente estos exámenes los más sustanciosos por las preocupaciones, datos, cuestionamientos y situaciones importantes aportadas para el análisis, para así establecer su relación con un sinfín de posibilidades con incidencia directa en el desempeño de los alumnos.

La propuesta giró en torno a tratar los exámenes como herramientas complementarias a las clases, junto con el posible repaso en casa o las guías elaboradas. Con esta visión, proponíamos hacer de los exámenes algo positivo y no para determinar si los alumnos eran *aptos o inteligentes* y sí utilizarlos intentando aprender de ellos como instrumentos del sistema educativo. Esta es una de las principales distinciones con respecto a otros espacios en dónde se ofrecían servicios como el nuestro. Durante la investigación sobre EXACER COLBACH, al recabar las experiencias de los antiguos alumnos o de asesores con bachillerato terminado en un curso semejante, sin obviar mi experiencia personal; pude constatar la centralidad de los exámenes en este tipo de servicios educativos, pero usados con propósitos diferentes a los nuestros.

---

<sup>96</sup> Los problemas abarcan un abanico importante de situaciones, desde no leer correctamente las preguntas, errores de procedimiento, desconocimiento absoluto de los temas e incluso, más preocupante, desconocimiento de temas básicos como número romanos, suma de fracciones o los planetas del sistema solar. Recordemos, tratamos de doce materias dos de ellas relacionadas con el ámbito laboral y muchos de los alumnos no cuentan con la experiencia en ese ámbito, complicando aún más intentar atender dichos atrasos.

Como curiosidad, en los últimos cursos dónde impartí clases, pude percatarme que entre más jóvenes son, cada vez saben menos. Quizá sólo era endémico del PEAPA, pero no fui el único en notar este fenómeno.

Los resultados de las pruebas quincenales se usaron como una mera guía estadística desde la cual únicamente miramos los promedios generales obtenidos por materia, se generó un archivo físico y digital en caso de requerirse algún dato para posibles consultas futuras y para realizar nuestra evaluación a corto y mediano plazo. Además, también facilitábamos los resultados a los alumnos para compartir los datos en cada una de las materias y, en consecuencia, fueran ellos los que actuaran con respecto a los resultados fuesen positivos o contraproducentes en el mismo lugar del curso. Cuando advertíamos malos resultados en una materia de manera generalizada, conversábamos con los alumnos y el profesor para conocer los motivos de esos saldos poco favorables y en este sentido, no puedo negar su eficacia. No fueron pocas las ocasiones en que gracias a las pruebas supimos de problemas en el aula, no obstante, intentábamos darles la misma importancia a todas las actividades, ninguna era más preponderante.

A pesar de proponer una perspectiva distinta hacia los exámenes, la mayoría de los alumnos cuenta con cargas valorativas determinantes sobre los exámenes, por tanto, expresaban sus temores en torno a que *miden la inteligencia o su capacidad*. La mayor parte del alumnado *sufría* los viernes<sup>97</sup> destinados a la aplicación de las pruebas quincenales, debido a la presión generada por las pruebas. Argumentaban, existía la posibilidad de *decepcionar* a sus profesores y/o compañeros debido a los resultados obtenidos, así como una posible decepción personal. Incluso cuando se les recordaba la fecha de examen en el transcurso de la semana de clases, algunos alumnos insistían en faltar para no presentarlos, expresando un sinnúmero de motivos para ello.

Cuando ocurrían este tipo de peticiones para no presentarse a los exámenes, se les explicaba la propuesta de proyecto: si se conjuntan los diversos elementos contemplados para una preparación *completa*, estarían más cerca de obtener mejores resultados. Hacerles notar que, en el salón, las clases tendrían un mejor efecto si se complementan con

---

<sup>97</sup> Es importante resaltar que, para evitar una posible saturación, no se impartía clase, esos días únicamente utilizamos el horario para la aplicación del examen. También destinamos quincenalmente viernes sin actividades, así los alumnos no veían sus tiempos completamente consumidos por las clases. Esto porque una amplia mayoría invierte más de una hora de traslado desde sus hogares hasta la universidad. El descanso es un factor para considerar dentro de cualquier tarea que implique aprendizaje.

las guías, asistiendo asiduamente, preguntando sus dudas y, por supuesto, presentando las pruebas quincenales. Para ejemplificar, se les hacía notar la importancia de la práctica en diferentes ámbitos de la vida escolar y responder un examen no era diferente. Esto sin olvidar debían tener un acercamiento práctico a la prueba de alguna manera y nuestra responsabilidad era ofrecerles la mejor preparación posible para dicho objetivo.

Intentábamos combatir estos temores a través de charlas al finalizar la aplicación y calificación o dentro de las clases a lo largo de la semana. Se insistía en resaltarlos como ejercicios para ayudarlos a prepararse de mejor forma para el objetivo final y los invitábamos a verlos como herramientas necesarias para estar en las mejores condiciones. Mediante sus experiencias, los invitábamos a comprender la importancia de saber responder una prueba conociendo algunas *trampas*, como saber leer las preguntas, analizar si en alguna de las preguntas subsecuentes hay pistas o analizar las diversas opciones de respuesta, para hacer un ejercicio de descarte con las más absurdas. Es decir, todo se resumía a aprender a contestar un examen.

La cuestión de los exámenes tenía desafíos importantes. Bajo el testimonio de los alumnos conocimos que, una vez finalizado el tiempo de alguna de las evaluaciones en la presentación de EXACER, esta es sellada y no se puede volver acceder a ella. Por ello, no estábamos en condiciones de obviar la preparación adicional y ceñirnos a únicamente ofrecer los temarios y nada más.

Detalles como este, dónde se exhibe el funcionamiento de EXACER, lo supimos únicamente a través de la experiencia de nuestros alumnos una vez presentada la prueba y deseosos de compartir esta información con nosotros, porque notaban esa preocupación mostrada hacia ellos en el día a día en el aula, buscando su experiencia fuera de ayuda para futuros compañeros y así estuvieran mejor informados sobre lo que ocurre en la fecha de la aplicación.

Esta es una de las estrategias más útiles encontradas para aproximarnos a los puntos importantes de EXACER como su presentación, contenidos o la certificación, para de estar forma mejorar en los planteamientos de los temas, materias y exámenes, dónde poner

mayor atención y estar en condiciones de transmitir la importancia de instruirse de mejor forma.

Cuando algunos alumnos nos visitaron después del examen, aludieron al cómo fue su examen, en gran medida coincidieron en poseer una mayor dificultad las pruebas del PEAPA que en el examen real de EXACER. Por tanto, al momento del examen se sentían preparados y se le hacía mucho más sencillo. Esto sin duda, no es algo propuesto desde el comienzo, pero al darse las circunstancias de esta manera creemos ha sido una consecuencia *positiva* de los polémicos exámenes.

Si bien los esfuerzos son insuficientes, la intencionalidad o la postura desde donde fueron propuestos, sí han funcionado como un *filtro* en el desarrollo de los cursos. Sin duda, era evidente un descenso en la cantidad de asistentes regulares a las clases en fechas posteriores a la aplicación de exámenes, luego entonces, ¿podemos decir que los exámenes propician el abandono de los cursos? Es bastante posible tomando en cuenta lo expuesto hasta aquí, lamentablemente ni las charlas abonaron a reducir este fenómeno y no hallamos una forma de preparación para trabajar de una plena forma con las personas con contratiempos hacia los exámenes o encontrar alternativas para ejercitar la simulación a través de otros medios.

Como una consecuencia no buscada de nuestra acción, los exámenes se han encargado de fomentar acciones y actitudes no deseables en los alumnos, sobre todo en el abandono (problema arrastrado desde preparatoria abierta). Es un sector bastante amplio de las y los alumnos que entiende, vive y percibe los exámenes como momentos de estrés, ansiedad y hasta de evaluación de sus capacidades como seres humanos. Algunos de ellos han interiorizado la idea de *evaluación* como posibilidad de ser catalogados como *inútiles* o *incapacitados* para las actividades escolares por sus compañeros o profesores.

Pero, con asombro, ni la prueba, ni sus compañeros o los profesores hacen esta categorización, sino ellos mismos interfiriendo así en su avance escolar. Obtener bajos aciertos se traduce en sentir vergüenza o frustración frente al grupo, en gran medida la respuesta errónea es su decisión de no continuar el curso, porque no tiene caso presentarse

si van a obtener malos resultados y suponen *no servir para eso*. Eso expresaron algunos de ellos después de haber tomado la decisión de abandonar.

Durante los dos años transcurridos con la experiencia de los cursos a cuerdas, esta no fue la única ocasión donde ocurrió una situación de esta naturaleza, incluso puedo afirmar su recurrencia. Como peculiaridad, tristemente fueron en su mayoría mujeres pidiendo evitar la tarea de presentar los exámenes refiriéndose a estos como una actividad nada agradable, un suplicio haciéndoles pasar malos momentos. ¿Por qué los exámenes funcionan de esta manera a pesar de los esfuerzos de mostrar un enfoque diferente? ¿Intentar ofrecerles una preparación más *completa*, es motivo suficiente para someter a los alumnos a una actividad que les genera zozobra?

Lo anterior es muestra de lo crucial del *examen* en el desarrollo de la vida escolar de los estudiantes y la forma de condicionar las posturas y sus actitudes frente a estos. Podemos constatar la función de estos en la institución escolar, despojando de toda posibilidad de cuestionar a la prueba por parte del estudiante. Tal como refiere Foucault: *El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar.*<sup>98</sup> Esta instrumentación de los exámenes condiciona la perspectiva de los alumnos hacia ellos, necesitando un detonante en cualquier momento para hacer surgir los temores ocultos hacia las evaluaciones. Por ello, cuando los alumnos obtenían sus resultados, la reacción casi inmediata era autocalificarse, autoclasificarse y autocastigarse, haciendo ver al estudiante como único responsable por los resultados, pero ¿es así?

No se pudo soslayar la importancia de los exámenes en la estructura escolar y el sistema abierto no está ajeno. En la preparatoria abierta se debían acreditar 33 materias, siendo un examen por cada materia sin contemplar posibles reprobaciones, es decir, al menos 33 exámenes. En el caso de EXACER son 7 evaluaciones parciales por acreditar pudiendo

---

<sup>98</sup> Foucault, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México. Siglo XXI. 2009. Pág. 215.

hacerlas en una sola presentación o una por una, pero no hay otro mecanismo o instrumento para lograrlo, el examen es el único medio.

El examen es el referente mediante el cual se puede establecer quién es competente o no, pudiendo llegar a extremos absurdos. Para comprender esto, salgamos del sistema abierto, pensemos en los exámenes para el ingreso a la educación superior, en este caso, la UNAM. Para lograr ingresar a cualquiera de las licenciaturas de esta casa de estudios, se deben cumplir con un mínimo de aciertos de un total de 120 reactivos para ser aceptados. Por ejemplo, para ingresar a *médico cirujano* la cantidad de aciertos es cambiante, pero pensemos en un promedio de 110 aciertos.<sup>99</sup> Si algún aspirante alcanza los 109 aciertos, este es automáticamente rechazado, no pudiendo lograr el objetivo. ¿El aspirante que logró ese valor está menos *capacitado* que alguien con el mínimo o un poco más? No creo que sea así, pero a la UNAM no le interesa, si no se alcanza el mínimo solicitado, no se puede acceder a la educación superior.

Por ello debe seguirse cuestionando el papel de los exámenes dentro del sistema educativo, fundamentalmente en el sistema abierto con la tarea de atender a población con sus especificidades y dificultades. Además, la evaluación de los exámenes es absolutamente sesgada, calificando y considerando *habilidades* y capitales desigualmente accesibles, excluyendo otro tipo de habilidades o conocimientos poseídos por los alumnos. EXACER con sus limitaciones de tiempo y al tratar con población en extraedad, puede no ser la mejor alternativa para este tipo de estudiantado. La tarea actual de los especialistas en educación debería ser construir nuevas formas de evaluación que cumplan con los requisitos necesarios para un bachiller, satisfaciendo las demandas educativas y cumpliendo a cabalidad la tarea formativa en población en situación de extraedad, no únicamente emitir certificados por saber responder un examen.

Por otro lado, también al ser un instrumento con tal peso específico en la formación previa, con consecuencias como traumas y manifestaciones de miedo o animadversión hacia ellos,

---

<sup>99</sup> Generalmente la cantidad de aciertos para estudiar esta carrera en Ciudad Universitaria ronda entre los 108 y hasta los 115 aciertos.

se convierte en ese instrumento *propicio* para legitimar la desigualdad y bajo el argumento de la objetividad (porque COLBACH argumenta ofrecer una prueba objetiva), desdeña estas sensaciones generadas en el alumnado, incluso usándolo a favor de la estructura escolar al momento de su implementación, ya que no son pocos los sustentantes presas del nerviosismo que en ocasiones, tiene como consecuencia la no aprobación de las pruebas.

Sabiendo esto, cuando algún alumno o alumna expresaba no presentarlo contemplábamos los factores alrededor del caso y desde ahí se tomaban decisiones, siempre buscando un punto de encuentro entre nuestra propuesta y las peticiones de las usuarias. Conversábamos con algunos los profesores para saber su opinión respecto al alumno en cuestión, les plateábamos la situación y desde estos elementos se tomaban las decisiones pertinentes. Por ejemplo, cuando eran motivos comprensibles de índole familiar, laboral o si el caso era extremo, les facilitábamos una copia del examen con su respectiva hoja de respuesta para poder resolverlo en casa. Sugeríamos intentar emular la forma de aplicar en el PEAPA, es decir sin materiales de consulta, sin perturbaciones y destinar tres horas para esta tarea.

Ahora bien, el capital cultural no es otra cosa más que otra manifestación de la ideología dominante y mediante el examen se establece el valor impuesto para validarse y legitimarse como poseedor de ese capital socialmente construido y aceptado. Dicho en palabras de Bourdieu: El examen es la forma más inteligible de valores escolares y elecciones implícitas del sistema educativo: en la medida en que se imponga como digna de la sanción universitaria una definición social de saber y de la manera de expresarlo, brinda uno de sus instrumentos más eficaces a la empresa de inculcación de la cultura dominante y del valor de esa cultura.<sup>100</sup>

Dicho de otra forma, EXACER COLBACH no sólo es capital cultural objetivado, sino otra manifestación del valor para la obtención de *cierta* cultura reconocida como *válida* para su institucionalización, no sin antes *comprobar* con una calificación aprobatoria para este fin.

---

<sup>100</sup> Bourdieu Pierre, Passeron, Jean-Claude. La Reproducción. Buenos Aires. Siglo XXI. 2018. Pág. 170.

Reconocer el cometido del examen como elemento crucial en la formación escolar, contribuye al entendimiento como uno de los elementos escolares que mayor alteración generan en los estudiantes, manifestando su función punitiva y calificadora en la vida escolar, todo ese rasgo distintivo sigilosamente fue haciéndose presente en la experiencia del PEAPA. A pesar de ello, contábamos con la necesidad de ofrecer una preparación que contemplara la resolución de una cierta cantidad de preguntas en un tiempo determinado. Es decir, hacer coincidir una gran contradicción.

Con estos elementos, podemos problematizar a EXACER más allá de mero capital cultural, sino como instrumento que objetiva y despoja de la singularidad a cada uno los sustentantes a través de esa aparente objetividad existente en su prueba, ayudando a omitir las circunstancias conjugadas durante el proceso de *preparación* de cada uno de los alumnos. La relación entre alumnos y examen pareciera reducirse a la obtención de los aciertos necesarios para una calificación aprobatoria, ocultando también las relaciones existentes entre la posibilidad de acceder a los conocimientos para responderlo, habilidades útiles para un examen tales como *entender* lo preguntado, hacer uso de los conceptos o procedimientos para responder correctamente, sin olvidar contar con el valor dinerario necesario para ser *sustentante* de esta prueba.

Responder correctamente un examen no puede reducirse a un ejercicio de memorización de la información necesaria para este fin. Por ejemplo, en las reuniones quincenales los profesores encontraban experiencias similares sobre la revisión de las preguntas de los exámenes quincenales. Gran parte de los errores de los alumnos al responder alguna pregunta había sido consecuencia de no haberla leído correctamente, siendo una constante repetida en casi todas las materias. Los fallos no están relacionados con desconocer sobre el tema, sino en errores de procedimiento en el caso de materias como física, química o matemáticas y fundamentalmente, no haber leído la pregunta de manera correcta en casi todas las materias.

Estas habilidades no son innatas en ningún estudiante ni consecuencia de capacidades excepcionales, sino se desarrollan conforme el alumno incorpora capital cultural en

situaciones más allá de los tiempos y contenidos escolares: Se ve con claridad que una cultura puramente escolar no es sólo una cultura parcial o una parte de la cultura sino una cultura inferior porque los propios elementos que la componen no tienen el mismo sentido que podría adquirir en un contexto más amplio.<sup>101</sup>

Es decir, cómo podemos pretender que sepan leer y comprendan lo leído, se aborda y subsana si esta actividad se mejora conforme se practica en la vida cotidiana, fundamentalmente, fuera de los horarios escolares. La mayoría de los estudiantes hacen evidentes sus deficiencias cuando se les pide leer algo y lo hacen muy lento, con errores y sin comprenderlo, la mayoría admitiendo un precario acercamiento a la lectura, sobre todo de forma obligada por alguna actividad para cumplir con deberes escolares del pasado.

Por lo anterior, no se puede omitir la importancia de este tipo de capital cultural objetivado, dada la preponderancia otorgada por el sistema escolar e interiorizada por los estudiantes durante su formación escolar. Los exámenes son ese instrumento facilitador de la invisibilidad, a veces, inadvertido de las desigualdades en la posesión de capital cultural, haciendo parecer las deficiencias como responsabilidad de los alumnos y no consecuencia de problemas estructurales como una educación pública deficiente, desigualdades económicas, planes de estudio mal elaborados o incompletos y una apatía hacia la formación consecuencia de esos y muchos otros obstáculos.

Por tanto, el capital cultural incorporado no se puede reducir a los temas para el examen, sino deben incluirse otro tipo de habilidades a incorporar para afrontar al capital cultural objetivado en forma de examen y de esta forma, poderlo institucionalizar. Es decir, se resume la *alquimia* ocurrida para la *transmutación* de las diversas formas de capital cultural, teniendo como producto final un certificado de bachillerato válido para un empleo o continuar la formación escolar, pero agudizando problemas educativos por la presión de obtener el documento.

---

<sup>101</sup> Bourdieu Pierre, Passeron, Jean-Claude Los herederos: los estudiantes y la cultura. México, Siglo XXI, Pág. 35

#### 4.3 ¿Incorporación o memorización-cualificación? Los desafíos de la *Formación Exprés*.

Cuando se habla de procesos “formativos” en centros educativos, generalmente es considerado como sinónimo de aprendizaje y esto no siempre ocurre de esta forma. Tal como señala Ronald Dore: *El segundo argumento asegura que el inconveniente reside en que los llamados educandos sin empleo no han sido educados en realidad. Como tampoco los que ya tienen un empleo. Han ido a la escuela, sí; pero son víctimas de un sistema de escolarización sin educación.*<sup>102</sup> En el sistema abierto se puede constatar este fenómeno, todos los estudiantes de los cursos cuentan con estudios terminados de primaria y secundaria, pero los resultados del examen diagnóstico, así como la experiencia cotidiana en las aulas evidencia diversas deficiencias, pareciera se confirma lo descrito por Ronald Dore.

Esto es en gran parte consecuencia de los métodos de enseñanza y no es difícil encontrar en la educación pública métodos de enseñanza apelando a la memorización del capital cultural, siendo esto, según Ronald Dore, un proceso “normal” en países en vías de desarrollo, sector al cual pertenece nuestro país: *La mayor parte de los países en vías de desarrollo se encuentran actualmente en la etapa del aprendizaje de memoria, pero poco a poco saldrán de ella.*<sup>103</sup> Si lo señalado por el autor es cierto, no sería difícil explicar esta postura en los estudiantes del país y los alumnos del PEAPA no estarían ajenos a este modelo, porque son consecuencia de su formación precedida, bajo esta óptica. Tomando en cuenta este antecedente encontramos a alumnos con una alta tendencia a la memorización, por lo tanto, memorizar es lo mismo a *aprender*.

Desafortunadamente la naturaleza del aprendizaje no ha encontrado otra forma de aprender que no sea sino apelando a la memoria. Por otro lado, si consideramos las deficiencias ya mencionadas sobre las diversas asignaturas, así como las carencias culturales, la tarea se complejiza aún más.

---

<sup>102</sup> Dore, Ronald. Óp. Cit.

<sup>103</sup> Ídem.

Por lo anterior, la tendencia hacia la memorización o respecto a la incorporación, depende en gran medida de la propuesta educativa, sin olvidar las condicionantes previas de los alumnos. Por consiguiente, la diferencia principal entre ambas orientaciones radica en las formas de aprendizaje. En el caso de la memorización, en esencia es la captación de éste para ser usado en determinado objetivo propuesto<sup>104</sup> que, en el caso de EXACER COLBACH, sería acreditar el examen. En contraste, en la *incorporación*, encontramos la apropiación del capital cultural para fines más allá de lo meramente escolar o la acreditación de una prueba.

Desde la experiencia del PEAPA, son los profesores los encargados de la preparación de los alumnos, asimismo los enfoques y preocupaciones por brindar nuevas técnicas, herramientas y materiales para la preparación se hacen presentes constantemente. Esto no pasa desapercibido en el proceso de aprendizaje y no han sido pocos los alumnos en el PEAPA destacando las diversas formas de trabajo de los profesores.

La tarea del *formador* tiene trascendencia e importancia y no puede ser soslayada, porque desde la experiencia del PEAPA es el principio diferenciador entre una formación por *cualificarse* o por *gusto* por la incorporación. Ronald Dore nos ejemplifica la diferencia entre ambas:

*La diferencia reside en lo que ahora está de moda llamar <<currículum oculto>>. Lo que el educador está diciendo implícitamente y a veces explícitamente a sus alumnos es: <<Aprended esto o no seréis buenos médicos, hábiles carpinteros, seres humanos plenamente desarrollados, ciudadanos buenos y útiles; no sabréis cómo ganáros la vida, no seréis capaces de apreciar los placeres superiores del arte o la poesía.>> Lo que el cualificador dice a sus alumnos <<aprended esto o no tendréis*

---

<sup>104</sup> En los procesos formativos basados en la memorización, encontramos la *necesidad* de obtener el Capital Cultural principalmente para la acreditación de materias, módulos o créditos, según sea el caso. Es importante

aprender a sumar porque será evaluado mediante exámenes y, en caso de no hacerlo correctamente, puede

reprobarse. No importando la materia o área, en la formación escolar la evaluación en el avance del *aprendizaje* casi siempre está sujeta a exámenes de todo tipo.

Como señalé con anterioridad, los contenidos escolares están concatenados y si no se cuentan con ciertas bases para la comprensión de los temas, el alumno debe apelar a la memoria para intentar *recordar* algún tema, concepto o procedimiento. Considero, la memorización impide la relación del capital cultural con los

aspectos de la vida cotidiana del agente más allá del ámbito escolar, impidiendo la apropiación de este por parte del estudiante.

*la oportunidad de ser médicos o carpinteros; nadie os dará con qué vivir.>> El primero apela a las normas interiores de la conciencia y promete una plenitud conseguida por uno mismo; el segundo invoca árbitros exteriores, amenaza con una exclusión, provoca ansiedad. El primero mantiene la relación maestro-alumno como completa en sí misma; el segundo hace depender a ambos de la tiranía del tribunal.<sup>105</sup>*

En el PEAPA no se obliga a los profesores a seguir tal o cual postura. Comprendiendo las diversas dificultades presentes en el aula, se otorga libertad a los responsables de las materias sobre las formas de trabajo, sobre todo porque impartir clases no es homogéneo y en ello no sólo se conjuga los conocimientos, sino también la personalidad de los profesores. Pero no se puede negar su importancia para acercar los contenidos a los alumnos de formas más creativas sin buscar *grabar* la información en los alumnos.

Considero que, la principal diferencia entre la incorporación y la memorización radica en la *obligatoriedad*. Volviendo sobre la definición de Bourdieu, para que la incorporación se cumpla: *Quien se esfuerza por adquirir cultura, trabaja sobre sí mismo, “se está formando”* es decir, el agente se invierte a sí mismo por un *afán* guiado por el *interés* a *formarse*. Caso contrario ocurre en la formación escolar, ésta generalmente es obligada por padres de familia, instituciones educativas y la sociedad en su conjunto. Sólo mediante la formación escolar se puede aspirar a un mejor nivel de vida, en definitiva, la formación es un medio para un fin, convirtiéndose en una postura cualificadora y obligada para los agentes.

El problema de apelar a una formación basada en la memoria, así como la *costumbre* de entender la memorización como sinónimo de aprendizaje, es el uso desechable del capital cultural. Una manifestación de ello se aprecia cuando el educando busca reincorporarse a la vida escolar, gran parte de su capital cultural escolar ha sido completamente olvidado. Si a esto añadimos la falta de práctica, así como la visión de que el aprendizaje escolar no tiene vinculación con su vida cotidiana, hace posible explicar las constantes y poco homogéneas deficiencias culturales en los alumnos, por ejemplo, del PEAPA. Esto sin olvidar los condicionamientos relacionados existentes a su origen social.

---

<sup>105</sup> *Ibid.* Pág. 32.

La memorización da la impresión de ser una barrera entre el agente y el capital cultural, como consecuencia sucede un distanciamiento entre ambos, por ello no son pocos los alumnos que consideran que la información recibida en la formación escolar no tiene relación con su vida diaria, entendiéndola como inútil y siendo poco atractiva para ellos.

En el caso de la incorporación del capital cultural al convertirse en *hábitus*, el agente se apropia de este y con ello puede comprenderlo y aplicarlo más allá del ámbito meramente escolar, considerándolo más que información para la aprobación de una prueba. Debo aclarar, no niego la importancia de la memoria, pero ser este el único medio para “aprender” es un problema con consecuencias dentro del sistema escolar.

Retomemos el ejemplo de la lectoescritura mencionado con anterioridad. Este tipo de capital cultural ha sido enseñado y principalmente fomentado desde la estructura escolar. El porcentaje de población que aprendió este saber mediante la escuela debe ser enormemente mayoritario, pero ha sido incorporado de tal forma que difícilmente puede ser *olvidado*. Incluso este ejemplo ayuda a vislumbrar la diferencia entre memorización e incorporación: el agente cuando lee no está recordando el fonema de cada una de las letras formando sílabas, sino se ha apropiado de ese conocimiento y lo realiza como si fuera un acto casi natural. ¿Por qué no ocurre lo mismo con la historia, geografía, física o las matemáticas? La conjunción de factores como la obligatoriedad, la enseñanza por medio de la memorización, lo poco atractivo de los contenidos, clases sosas, bajo estímulo y apropiación de capital cultural de la familia, entre otros elementos, pienso, es la respuesta a dicho cuestionamiento

¿Por qué insistir en la diferenciación entre memorización e incorporación? La experiencia en el PEAPA ha permitido advertir las diversas dificultades en la población en situación de extraedad en el sistema abierto. También que la diferencia en la memorización y la incorporación impacta en la vida de los alumnos, lejos de reducirse a lo escolar.

El PEAPA trabaja con una población específica y las dificultades para atenderla no es únicamente lo escolar. Por ejemplo, en ocasiones las alumnas atraviesan por procesos de índole personal relacionados principalmente con la violencia de pareja o doméstica,

entorpeciendo su desempeño en los cursos y quizá la apropiación de capital cultural pueda ayudar a tener una incidencia en sus realidades.

Estos hechos revelaron la importancia de ofrecer herramientas, discursos y materiales reflexivos yendo más allá de invitar a memorizar la información. La incorporación del capital cultural puede tener un impacto tal, para cambiar la vida de los alumnos. Sin duda, la comparación entre ambas formas se vuelve algo necesario para los procesos *formativos*, sobre todo, en aquellos como los cursos de preparación donde la celeridad es la base del funcionamiento para una población con características de desigualdad y marginalidad educativa.

El factor crucial consiste en romper la barrera del condicionamiento previo de los alumnos hacia la formación, porque está cargado de prejuicios y traumas como se comprobó en la aplicación de los exámenes. Y esto únicamente se logrará cuando los planteamientos y preocupaciones de los espacios educativos vayan más allá de obtener notas aprobatorias.

Uso el término de *educación exprés* para referirme al tipo de formación ocurrida en los cursos de preparación. Esto surgió debido a la innegable celeridad en los procesos formativos en estos ejercicios educativos: en cuatro horas diarias por cuatro/cinco días semanas, se imparten doce materias, durante diez semanas. Es innegable su característica *exprés*. Por ello, el factor más problemático es el tiempo invertido por los alumnos: tiempo sin estudiar de los alumnos, el tiempo que están dispuestos a destinar para su preparación, el tiempo de duración de los cursos, los tiempos de la UAM y COLBACH, sin olvidar la importancia del tiempo para la incorporación, tal como señala Bourdieu. Las diez semanas establecidas como base para la organización de los cursos fue en consecuencia de los calendarios apretados y el aumento en el abandono con relación al mayor tiempo de duración de los cursos, lamentablemente gran parte del interés de los alumnos está más en la disminución de tiempos que en obtener una formación.

La reducción de los tres años para la institucionalización del capital cultural del bachillerato en su modalidad escolarizada, frente a las diez semanas de los cursos para los alumnos parece un negocio rentable por su propio desfase en la edad para acreditar este nivel

educativo, pero también porque desde la experiencia del PEAPA pareciera su interés es también hacerlo mediante el esfuerzo más reducido posible. Incluso algunos de los alumnos mencionaron haber aprovechado mejor los años sin estudiar, porque ahora con diez semanas podían alcanzar el mismo objetivo, pero en un periodo abismalmente menor.

## Consideraciones finales

Durante los casi cinco años de experiencia trabajando con diversas opciones de la educación no escolarizada en el bachillerato en el PEAPA, encontré diversos problemas con una reiteración constante en el funcionamiento de cualquiera de las modalidades puestas en práctica durante mi periodo de participación. Estos son consecuencia de factores diversos, sobre todo, de orden estructural como las desventajas culturales, los conflictos temporales, las malas experiencias escolares previas o la influencia de las circunstancias en el interés de los alumnos por formarse escolarmente.

La incidencia de estas dificultades en los cursos generó una sensación apremiante por atenderlas y evitar sus trágicas consecuencias como el abandono escolar. Si bien se intenta poner atención en todas y cada una de ellas, se llegan a cometer errores como la utilización de marcos o parámetros de castigo, entre ellos la aplicación de exámenes para brindar una *mejor* preparación, aunque con resultados prácticamente imperceptibles o quizá inexistentes para el desarrollo de los alumnos desde la experiencia de nuestros cursos. A pesar de sostener una postura *crítica* hacia fomentar la cualificación, los resultados indican que los cursos del PEAPA también fomentaron o desarrollaron una postura cualificadora de la educación, porque mientras el objetivo sea preparar para un examen en un tipo récord, no importan las formas, la consecuencia será el abaratamiento del proceso formativo.

Si la propuesta de los cursos de preparación sigue girando en torno a llenar de contenidos a los estudiantes en una prueba contrarreloj, inexorablemente se estará abonando al abaratamiento (en el mejor de los casos) o desdén de los procesos formativos y, con ello, reafirmar la tendencia de la formación por la cualificación de un conocimiento específico. En diez semanas es prácticamente imposible convencer al agente sobre novedosos métodos de enseñanza o hacer más interesantes los procesos formativos, mientras el interés este cooptado por el beneficio de lograr un mejor empleo o acceder a un nivel superior en su puesto de trabajo, el resultado será casi siempre el mismo. Partiendo de esa experiencia del PEAPA, sin importar si la propuesta educativa cuenta con diferencias frente a otras,

mientras el interés del alumno sea certificarse y las circunstancias orillen a este objetivo, poco hay que hacer al respecto.

Los cursos poco favorecen a reducir un problema como la desigualdad en la posesión de capital cultural incorporado vinculado al origen social, sino todo lo contrario, lo agrava y oculta. Esto, porque mientras disminuye sustancialmente los procesos formativos, al mismo tiempo logran el cometido de la institucionalización de éste, generando la ilusión de reducir el rezago educativo con más certificados, pero sin educación. Si partimos de la idea de que, en los cursos gran parte de los alumnos está afrontando uno de sus últimos (si no el último) procesos formativos escolares, la situación se torna profundamente alarmante.

Esos cursos y su método estándar de funcionamiento suelen despreciar las diversas características incorporadas en los estudiantes del PEAPA. Si se cuentan con los elementos necesarios para avanzar sin tener atrasos o atendiéndolos, se podrá estar más cerca del objetivo, en caso contrario, muy probablemente se estará condenado a desertar. El tradicional curso de preparación simplemente está imposibilitado para atender dichas circunstancias, porque para ello se precisa tiempo con el cual no se cuenta. La poca flexibilidad para hacer modificaciones a los programas de estudio, en aras de poner atención a las circunstancias de los alumnos, es impensable fuera del sistema educativo y con desventajas culturales de importante impacto. En ese sentido, los cursos no son la mejor forma de atención hacia la población en situación de extraedad.

Por otro lado, las hibridaciones educativas producto de la demanda del bachillerato abierto, sin el debido análisis de las condiciones y necesidades de la población atendida, repercute directamente en el funcionamiento y objetivos propuestos. Considero, ante tal panorama que gran parte de los problemas de los cursos se encuentran en el uso y adaptación de prácticas o herramientas utilizadas y pensadas para el sistema escolarizado pero aplicadas al sistema abierto. La falta de definición entre escolarizada y no escolarizada de los cursos, es el espacio perfecto para que cualquiera con unos pocos medios, sea capaz de realizar cursos sin mayor dificultad y compromiso formativo. Al mismo tiempo, la imposibilidad de

caracterizarlos como uno u otro permite el uso de herramientas de ambas modalidades pero sin ser lo suficientemente adecuadas para los cursos.

Sustancialmente en el caso del PEAPA, la utilización de estrategias, técnicas o herramientas propias de la formación escolarizada, afectaron el funcionamiento porque no están pensadas para sistemas no escolarizados. Además de no ser perfectas, cuentan con sus propios vicios y obstáculos, viéndose exacerbadas en ejercicios como los cursos de preparación o las asesorías de preparatoria abierta, simplemente porque no pueden ser aplicables para este sistema. Nuestros cursos fueron consecuencia de atender una crisis específica, por ello nos restringimos a la imitación de ejercicios educativos con los que teníamos algunas experiencias personales, creyendo que añadiendo ciertas prácticas los distinguiría. Intentar revertir las consecuencias de la formación escolar previa, requería algo más que buenas intenciones para afrontarla. Significa, hoy por hoy, ante todo planes y herramientas bien estructurados a partir de las condiciones reales de funcionamiento.

La improvisación, consecuencia de atender los problemas más inmediatos implicaba e implica intentar tapar un hoyo teniendo muchos más abiertos. Este fue uno de los principales errores en los cursos organizados bajo mi gestión. El desconocimiento de los problemas intrínsecos a los cursos complicaba la ya de por sí compleja tarea de hacer funcionar estos cursos. La tarea formativa no puede ser improvisada acarreado el error de ser propenso a cometer las fallas más criticadas que pensábamos no emprender, siendo las y los alumnos quiénes resientan las equivocaciones cometidas, muy a pesar de la gratuidad y compromiso mostrados.

El compromiso y aspiración por abarcar o atender los diversos problemas en el PEAPA, en ocasiones nos hizo desempeñar las actividades esforzándonos por efectuar cursos de calidad sin replicar en errores anteriores como el intentar frenar el abandono escolar, por ejemplo. No se pueden crear espacios de este tipo sin la consideración de las motivaciones e intereses REALES del alumno, para no caer en romanticismos e idealismos demasiado atractivos o ambiciosos, pero sin ningún sustento en la realidad práctica. El idealismo sin

realidad no es útil en el desarrollo de alternativas educativas, los cursos de preparación me convencieron de ello una y otra vez.

Por otro lado, es innegable la efectividad de los cursos en lograr el objetivo de acreditar un examen, además de ser su único objetivo, al cumplir a cabalidad con lo que prometen y proponen. No obstante, parte del problema es la reducción de los temas educativos a la simple efectividad de los resultados, porque bajo ese parámetro se ignoran los verdaderos problemas ocultos en las cifras de efectividad. Si bien con el PEAPA se lograron porcentajes altísimos de aprobación de EXACER, estos logros se venían abajo frente a la enorme cantidad de abandonos presentados en cada uno de los cursos. La acción resultadista da conformidad, el cuestionamiento ofrece preguntas y trabajo por hacer. Pero el trabajo deber ser organizado y acorde a las demandas.

En contraparte, la demanda por los cursos está relacionada con la *costumbre* hacia las formas del sistema escolarizado. Los alumnos buscan la emulación de sus experiencias previas para su preparación, es decir: un aula, un profesor, compañeros, etc. Por ello la propuesta de *estudio independiente* propuesta en el Acuerdo 445 fracasa frente a la realidad educativa del estudiante sin bachillerato, dando cuenta de la separación entre la propuesta institucional y la operatividad real.

Las instituciones educativas como la SEP o COLBACH limitan sus funciones a ofrecer alternativas como ACREDITA-BACH o EXACER COLBACH, para la atención de la multiplicidad de problemas en la Educación Media Superior, sobre todo aquellas relacionadas con el aumento de la cobertura de este nivel, pero sin ofrecer una vigilancia constante a la pertinencia de los contenidos, garantizar la funcionalidad de las diversas opciones ofrecidas, entre otros problemas revisados. COLBACH no debería reducir su función a ser administrador de un servicio para obtener certificados, sino inmiscuirse seriamente en conocer los procesos formativos detrás de la opción que ofrecen y de esta forma, tener diagnósticos sobre su funcionamiento más allá de meros registros estadísticos.

Conociendo el funcionamiento general de los cursos, cada vez más se alejaba la posibilidad de proponer alguna alternativa coherente a la diversidad de factores a considerar para la

preparación de EXACER COLBACH. Hay demasiadas voluntades dispares: el interés de los alumnos, lo que el profesor CREE que debe ser su tarea, la tendencia de las instituciones educativas, los contenidos, etc. Ante ello, puedo afirmar que la consecuencia de esto es una formación cada vez más alejada de la educación. Es decir, se proponen y ofertan cursos y se emiten documentos educativos, pero sin garantizar que el propietario del certificado cuente con las habilidades y *competencias* de un bachiller. La institucionalización del capital cultural como ocurrió en los cursos para EXACER, no significa contar con el nivel que ostenta el documento, la mayor parte de los alumnos del PEAPA podrían constatar esto.

La conjunción de la experiencia e intentar problematizar mediante una propuesta teórica nuestro modelo de curso de educación abierta considero, es el primer paso para la construcción de nuevas alternativas que sí correspondan a las condiciones experimentadas en el PEAPA por casi cinco años. Durante mi participación, me convencí de que no puede criticarse o modificarse algo si primero no se conoce. Este trabajo reúne la evidencia colectada para exhibir el funcionamiento de los cursos con su contexto institucional y práctico para, de esta forma, poder proponer opciones educativas adecuadas para el sistema no escolarizado, sin improvisaciones o imitaciones dadas por su facilidad de operación.

La aportación de una experiencia en el funcionamiento de cursos de preparación es pionera hasta ahora, debido a que nos brindó un panorama sobre condiciones de su surgimiento, esbozando algunos posibles motivos de su demanda actual, así como obstáculos de trabajo y gestión. Desde esta óptica, la propuesta facilita entenderlos como espacios donde se atienden y experimentan diversas problemáticas educativas poco abordadas, más allá de conclusiones a priori sencillas de emitir. Abordar las diversas aristas presentadas hasta ahora, permite un primer acercamiento hacia sus prácticas más identitarias y algunos de sus obstáculos más constantes. Todo ello sin negar la existencia o la naturaleza de su función, sino todo lo contrario, exponiéndola para conocerla.

En el PEAPA fui testigo de la fuerza e importancia de las categorías escolares en los alumnos, siendo estos de tal importancia que determinan la forma en que el alumno afronta la

escuela y a sí mismo bajo estas categorías. Hay una reafirmación constante de las categorías escolares en la vida cotidiana, volviendo infeliz a todo aquel que se mide bajo estos parámetros. Tal como sugiere Bourdieu: *Llevar a la conciencia mecanismos que hacen dolorosa, incluso invivible, la vida no es neutralizarlos; poner al día las contradicciones no es resolverlas. Pero, por muy escéptico que sea sobre la eficacia social del mensaje sociológico, no se puede negar el efecto que sería capaz de ejercer al permitir, al menos, a aquellos que sufren descubrir la posibilidad de imputar su sufrimiento a causas sociales y de sentirse así disculpados.*<sup>106</sup> Este trabajo intenta comunicar que los estudiantes son responsables de su formación, pero en ello hay muchas atenuantes poco contempladas que hacen de dolorosa su estancia en el ámbito escolar trasladándose a su vida cotidiana.

Más allá del interés académico de este trabajo, he buscado a través de la teoría sociológica brindar respuestas más allá de *culpar* a los estudiantes de su condición, sino desde la explicación de las condiciones objetivas de EXACER, esclarecer la responsabilidad del sistema educativo y su incidencia en las tareas formativas, viéndose reflejado en las expectativas de los alumnos cuando deciden reincorporarse al sistema escolar para certificar el bachillerato.

Finalmente, este trabajo no es más que el inicio en la investigación del fenómeno de los cursos de preparación. Aún quedan muchas cosas por investigar, desde su funcionamiento real en espacios privados donde destaca el interés económico y lucrativo del servicio, así como las posibles variaciones entre cursos a partir de la prueba para la cual prepara y los impactos de este tipo de formación en la educación. Sin embargo, este trabajo ofrece algunas herramientas para iniciar cualquier investigación relacionada con los cursos y su lugar en el espectro educativo actual.

---

<sup>106</sup> Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. México, Siglo XXI, 2011, Pág. 93.

## ANEXOS

### Anexo 1:

Primer horario organizado para el curso de ocho semanas de duración. entregado a los profesores para que conocieran el día y hora de sus clases, así como las fechas de aplicación de exámenes y las horas totales de clase que impartirían.

En la segunda imagen puede apreciarse la repartición de las clases a lo largo de algunas semanas.



# PEAPA

## PREPARACIÓN PARA EXAMEN ÚNICO COLBACH

### PRIMER PERIODO

### ENERO-MARZO, 2018

	ASESORES	MATERIAS	HORAS TOTALES
<b>PERIODO:</b> Ocho semanas. Del 8 de enero del 2018, al 2 de marzo del 2018.  <b>DURACIÓN TOTAL:</b> 124 hrs.  <b>DÍAS INHÁBILES:</b> - 5 de febrero, 2018: descanso obligatorio.  <b>APLICACIÓN DE EXÁMENES:</b> - Enero 19, 2018 - Febrero 2, 2018 - Febrero 16, 2018 - Febrero 23, 2018			
	HÉCTOR	GEOGRAFÍA	11 hrs.
		HISTORIA DE MÉXICO	9 hrs.
		HISTORIA DEL MUNDO	9 hrs.
	VICTORIA	FILOSOFÍA	11 hrs.
	ZAID	ESPAÑOL	8 hrs.
		INGLÉS	8 hrs.
	DIEGO	MATEMÁTICAS	15 hrs.
		FÍSICA	15 hrs.
	NORBERTO	BIOLOGÍA	10 hrs.
	FRANCISCO	QUÍMICA	10 hrs.
	MANUEL	ADMINISTRACIÓN	10 hrs.
		APLIC. PARA EL TRABAJO	8 hrs.

## ENERO / FEBRERO

SEMANA 4					
	LUNES 29	MARTES 30	MIÉRCOLES 31	JUEVES 1	VIERNES 2
12pm – 1pm	ADMINISTRACIÓN	ESPAÑOL	INGLÉS	APLIC. TRABAJO	EXAMEN
1pm – 2pm	FILOSOFÍA	HISTORIA MÉXICO	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	
2pm – 3pm	FÍSICA	QUÍMICA	BIOLOGÍA	MATEMÁTICAS	
3pm – 4pm	FILOSOFÍA	FÍSICA	MATEMÁTICAS	HISTORIA MUNDIAL	

## FEBRERO

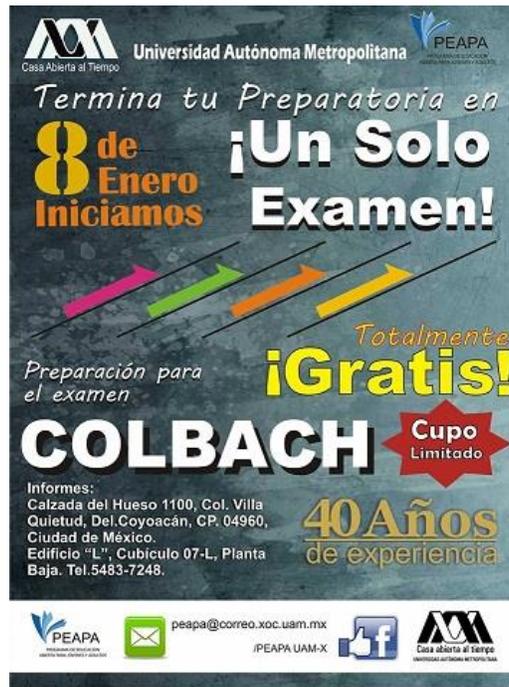
SEMANA 5					
	LUNES 5	MARTES 6	MIÉRCOLES 7	JUEVES 8	VIERNES 9
12pm – 1pm	DESCANSO OBLIGATORIO	ESPAÑOL	INGLÉS	APLIC. TRABAJO	
1pm – 2pm		HISTORIA MÉXICO	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	
2pm – 3pm		QUÍMICA	FILOSOFÍA	MATEMÁTICAS	
3pm – 4pm		FÍSICA	MATEMÁTICAS	BIOLOGÍA	

SEMANA 6					
	LUNES 12	MARTES 13	MIÉRCOLES 14	JUEVES 15	VIERNES 16
12pm – 1pm	ADMINISTRACIÓN	ESPAÑOL	INGLÉS	APLIC. TRABAJO	EXAMEN
1pm – 2pm	FILOSOFÍA	HISTORIA MÉXICO	GEOGRAFÍA	GEOGRAFÍA	
2pm – 3pm	FÍSICA	QUÍMICA	BIOLOGÍA	MATEMÁTICAS	
3pm – 4pm	FILOSOFÍA	FÍSICA	MATEMÁTICAS	HISTORIA MUNDIAL	

3

Anexo 2:

Carteles y folletos de promoción para los primeros cursos de preparación.




 Universidad Autónoma Metropolitana PEAPA  
 Casa Abierta al Tiempo

Termina tu Preparatoria en  
**8 de Enero**  
 Iniciamos **¡Un Solo Examen!**

Totalmente **¡Gratis!**  
 Preparación para el examen

**COLBACH** **Cupo Limitado**

Informes:  
 Calzada del Hueso 1100, Col. Villa  
 Quietud, Del. Coyoacán, CP. 04960,  
 Ciudad de México.  
 Edificio "L", Cubículo 07-L, Planta  
 Baja. Tel. 5483-7248.

**40 Años**  
 de experiencia



 peapa@correo.xoc.uam.mx  


 Casa Abierta al Tiempo

**40 Años**  
de experiencia

**Informes:**  
Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Del.Coyoacán, CP. 04960, Ciudad de México. Edificio "L", Cubiculo 07-L, Planta Baja. Tel.5483-7248.

/PEAPA UAM-X  
peapa\_uamx@yahoo.com.mx

**40 Años**  
de experiencia

**Informes:**  
Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Del.Coyoacán, CP. 04960, Ciudad de México. Edificio "L", Cubiculo 07-L, Planta Baja. Tel.5483-7248.

/PEAPA UAM-X  
peapa\_uamx@yahoo.com.mx

**40 Años**  
de experiencia

**Informes:**  
Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Del.Coyoacán, CP. 04960, Ciudad de México. Edificio "L", Cubiculo 07-L, Planta Baja. Tel.5483-7248.

/PEAPA UAM-X  
peapa\_uamx@yahoo.com.mx

**40 Años**  
de experiencia

**Informes:**  
Calzada del Hueso 1100, Col. Villa Quietud, Del.Coyoacán, CP. 04960, Ciudad de México. Edificio "L", Cubiculo 07-L, Planta Baja. Tel.5483-7248.

/PEAPA UAM-X  
peapa\_uamx@yahoo.com.mx

Anexo 3: preguntas realizadas en los exámenes de carácter exploratorio aplicado a los alumnos del PEAPA.

**MATEMÁTICAS**

1. Indicar el resultado de la operación aritmética sobre los ingresos mensuales de 5 franquicias; la cantidad que paga cada una es: \$39 875.68, \$89 658.00, \$109 845.75, \$67 895.34, \$104 685.27. ¿Qué cantidad recibió cada empresa en un mes?
  - A) \$41 960.04
  - B) \$419 600.00
  - C) \$411 960.04
  - D) \$411 960.40
2. ¿Cuál es el resultado de  $(-8) + (-3)$ ?
  - A) -11
  - B) -5
  - C) -3
  - D) 5
3. Efectuar la siguiente operación:  $-3(-4) - (-6) = ?$ 
  - A) 72
  - B) -42
  - C) -72
  - D) 30
4. De entre las siguientes series seleccione los múltiplos del número 3.
  - A) 10, 15, 20, 25, 30, 35,
  - B) 8, 16, 24, 32, 40, 48
  - C) 3, 6, 9, 12, 15, 18, 21
  - D) 3, 6, 9, 12, 16, 18, 21
5. De entre las siguientes series seleccione los números primos.
  - A) 1, 5, 7, 3, 9, 8, 4
  - B) 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15
  - C) 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14
  - D) 3, 5, 7, 11, 13, 17, 19
6. Si nos dicen que de la población el 15% no tiene acceso a internet, y el 3% no cuenta con energía eléctrica en sus casas, teniendo en cuenta que la muestra de la población es de 85 229 personas. ¿Cuántas personas no cuentan con energía eléctrica?
  - A) 12 784
  - B) 15 341
  - C) 19 587
  - D) 2 556
7. Realizar la siguiente operación:  $(1/4) + (5/4) + (3/4) =$ 
  - A) 15/16
  - B) 28/12
  - C) 9/4
  - D) 9/48
8. A qué es equivalente la siguiente fracción:  $5/3$ 
  - A)  $1\frac{2}{3}$
  - B)  $1\frac{1}{3}$
  - C)  $1\frac{2}{5}$
  - D)  $1\frac{1}{5}$
9. Expresar en fracción mixta la siguiente fracción:  $\frac{125}{12}$ 
  - A)  $10\frac{5}{12}$
  - B)  $10\frac{11}{12}$
  - C)  $12\frac{5}{12}$
  - D)  $12\frac{11}{12}$

PROGRAMA DE EDUCACIÓN ABIERTA PARA JOVENES Y ADULTOS

21. Rama de la filosofía que se encarga de los problemas del arte.

A) Estética Unisex  
B) Odontología  
C) Filosofía Artemia  
D) Estética

22. Se le conoce por pensar en los procesos históricos desde su metodología, función social y cómo debería de plantearse la Historia.

A) Filosofía de la Historia  
B) Historia de la Filosofía  
C) Historia de la Historia  
D) Todas las anteriores

23. ¿Cómo se le conoce a la cultura al que se le atribuye ser la cuna de la filosofía occidental?

A) Helénica  
B) Cubistas  
C) Egipcia  
D) Romanos

24. Elige la opción del orden cronológico correcto.

A) Presocráticos, Sócrates, Platón y Aristóteles  
B) Aristóteles, Sócrates, presocráticos y Platón.  
C) Sócrates, Aristóteles, Platón y Presocráticos.  
D) Platón, Aristóteles, Presocráticos y Sócrates.

25. Rama de la filosofía que se dedica a responder la pregunta ¿qué se debe de hacer?

A) Ontología  
B) Metafísica  
C) Ética  
D) Lógica

26. Rama de la filosofía que estudia aquello que va más allá de la realidad, lo que atraviesa la forma en que vemos el mundo.

A) Estética  
B) Ética  
C) Lógica  
D) Metafísica

27. ¿Cómo suele traducirse "Eudaimonia"?

A) Felicidad  
B) Armonía  
C) Tristeza  
D) Pureza

28. ¿Quién estudia, en su libro 'Ética a Nicómaco', la Eudaimonia?

A) Anaxágoras  
B) Séneca  
C) Aristóteles  
D) Heráclito

29. Son ejemplo de los valores ciudadanos e institucionales:

A) Participación, justicia, equidad.  
B) Amor, amistad y paz.  
C) Monetarios y libidinales.  
D) Valoración incipiente.

30. Rama de la filosofía que formaliza las oraciones y las lleva al campo matemático.

A) Lógica

A. Lípidos  
B. Carbohidratos  
C. Proteínas  
D. Aminoácidos

92. El ATP se relaciona con:

A. Alimento  
B. Reproducción  
C. Secreción  
D. Energía

93. En que organelo se lleva a cabo la fotosíntesis

A. Núcleo  
B. Mitocondria  
C. Cloroplasto  
D. Membrana celular

94. Cuantos cromosomas tiene un gameto

A. 46  
B. 21  
C. 72  
D. 23

95. Es la unidad más pequeña que presenta las propiedades de la vida

A. Mitosis  
B. Meiosis  
C. Célula  
D. Citocinesis

96. Organelo donde se lleva a cabo la respiración celular

A. Citoplasma  
B. Cloroplasto  
C. Lisosomas  
D. Mitocondria

97. Son las características físicas de los individuos

A. Genotipo  
B. Fenotipo  
C. Homocigoto  
D. Heterocigoto

98. Esta teoría propone que todos los seres humanos y la vida en la tierra fue creada por un Dios

A. Creacionismo  
B. Generación espontanea  
C. Panspermia  
D. Lamarckismo

99. Es considerado "El padre de la genética"

A. Reginald Punnett  
B. T. Hunt Morgan  
C. Gregor Mendel  
D. Watson J. y Crick

100. Es un cambio permanente en la estructura de ADN, provocando alteraciones en el organismo

A. Evolución  
B. Hemofilia  
C. Mutación  
D. Todas las anteriores

101. Capacidad que tiene el cuerpo para mantener y regular sus condiciones internas (equilibrio).

A. Mutación  
B. Adaptación  
C. Regulación  
D. Homeostasis

## ADMINISTRACIÓN

147. ¿Cuál es la definición de una empresa?

- A) Es una entidad que busca obtener ganancia a través de la venta de un bien o servicio ofertado.
- B) Se funda para beneficiar aspectos culturales, científicos, sociales o políticos.
- C) Es un organismo que busca beneficiar a la sociedad a través de sus recursos.
- D) Es una entidad que busca obtener ganancia y retribuir a la sociedad.

148. Es un ejemplo de Institución científica

- A) BIMBO S.A.B de C.V
- B) CONACYT
- C) INE
- D) INJUVE

149. La Definición correcta de manuales es:

- A) Son documentos que sirven como medios de comunicación y coordinación.
- B) Son documentos que sirven para orientar el uso de equipos de operación
- C) Son documentos que dirigen y controlan las fases de procesos productivos
- D) Contienen los antecedentes de una empresa solamente

150. Es un ejemplo de empresa pequeña

- A) AVON
- B) Tlapalería
- C) Escuela Privada
- D) Farmacia San Pablo

151. De acuerdo a la clasificación de las empresas, ¿cómo se clasifican las tiendas cercanas a nuestro domicilio?

- A) Por su tamaño: micro; por su capital: público; por su giro: industrial.
- B) Por su tamaño: micro; por su capital: privado; por su giro: comercial.
- C) Por su tamaño: pequeña; por su capital: público; por su giro: industria.
- D) Por su tamaño: pequeña; por su capital: privado; por su giro: comercial

152. La procedencia del capital puede ser

- A) Público, privado y Cotización.
- B) Público, privado y venta de títulos
- C) Público, privado y mixto
- D) Público, privado y foráneo

153. Son áreas funcionales de la empresa.

- A) Producción, fiscal recursos humanos, finanzas e Investigación y desarrollo.
- B) Producción, finanzas, mercadotecnia, recursos

123. \_\_\_\_\_ is miiana's favorite color?

- A) What
- B) Who
- C) Where
- D) Why

126. There are not \_\_\_\_\_ for everyone?

- A) Enough of pencil
- B) Pencils of enough
- C) Pencil
- D) Enough pencils

127. La palabra que no corresponde a las demás es:

- A) Friday
- B) October
- C) Thursday
- D) Wednesday

128. La palabra que no corresponde a las demás es:

- A) Coward
- B) Friendly
- C) Generous
- D) Honest

129. La palabra que no corresponde a las demás es:

- A) Police Station
- B) Bathroom
- C) School
- D) Library

INSTRUCCIONES: lee detenidamente el texto y responde las preguntas.

Earthquakes are the sudden shock of the earth's surface that result in the earth shaking and rolling. They can be felt over large geographical areas for brief moments of time. This is natural way for the earth to release stress. Did you know that more than a million earthquakes shock the world each year? Let's look at what causes this on predictable phenomenon. There are nearly 20 tectonic plates that are along the earth's surface that continuously move past each other. When these plates stretch or squeeze, huge rocks form at their edges and the rocks shift causing an earthquake.

If you live in a region of the world that has been known to have a history of earthquakes, it is advised that you assemble a well-equipped safety an-

emergency kit. It also imperative to have an established disaster plan so everyone remains safe. During an actual earthquake it is advisable to get under a sturdy piece of furniture where nothing can fall on you and to stay clear of glass windows and larger objects. If you are outdoors, you need to stay far away of buildings, trees, and power lines. If you are in a car, it is important to drive to a safe area and stay in the car until the trembles stop. There may be aftershocks, movements after the earthquake. Check for personal injuries and damage to your home when all movement has ended.

130. ¿Aproximadamente cuantos terremotos impactan al mundo cada año?

- A) Un millón
- B) Veinte
- C) Más de un millón
- D) No lo dice el texto

131. ¿Qué recomendaciones brinda el texto a las personas que viven en una región del mundo que se sabe que tiene un historial de terremotos?

que se alteren los elementos que la forman

C) Es la ciencia que estudia las relaciones recíprocas entre los fenómenos físicos y químicos

D) Es la ciencia que estudia la transformación de materia en energía y viceversa

82. Ejemplo de sustancia pura:

A) Vino  
B) Crema  
C) Agua  
D) Roca

83. Ejemplo de un coloide

A) Gel  
B) Bronce  
C) Agua con sal  
D) Tequila

84. ¿Cuál de las siguientes sustancias es un elemento?

A) Bronce

B) Cobre  
C) Acero  
D) Latón

85. Tener volumen y forma definidos es una característica de:

A) Sólidos  
B) Líquidos  
C) Gases  
D) Plasma

86. ¿Cómo se le llama al proceso en el que un líquido se convierte en gas?

A) Fusión  
B) Cristalización  
C) Sublimación  
D) Ebullición

87. ¿Qué carga eléctrica tienen los electrones?

A) Negativa  
B) Positiva  
C) Neutra  
D) No tienen

88. ¿Cuál es el símbolo del elemento hidrógeno?

A) H  
B) Hi  
C) H+  
D) H-

89. La combustión es un ejemplo de reacción:

A) Sustitución  
B) Ácido-base  
C) Oxidación-reducción  
D) Alquiliación

90. La tabla periódica esta ordenada de acuerdo a:

A) Número atómico  
B) Masa atómica  
C) Electronegatividad  
D) Isótopos

91. Molécula orgánica formada por C, H y O

**BIOLOGÍA**

A. 1836  
B. 1824  
C. 1857  
D. 1631

**GEOGRAFÍA**

Qué conceptos van de acuerdo a las siguientes definiciones:

56. Un \_\_\_\_\_ es el punto más lejano de la órbita de un cuerpo celeste alrededor del Sol

A. Equinoccio  
B. Solsticio  
C. Afelio  
D. Perihelio

57. Se llama \_\_\_\_\_ por qué deriva de la experiencia personal

A. Planteamiento de un problema  
B. Leyes científicas  
C. Método científico  
D. Conocimiento empírico

58. \_\_\_\_\_ son grupos humanos que tienen un mismo origen, viven en \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ semejanzas físicas, de lenguas o idiomas, de rasgos culturales, costumbres, valores, tradiciones, modos de vida, leyes, herencias, creencias, entre otros elementos, así como factores genéticos que han evolucionado a lo largo de la historia.

A. Nómadas  
B. Etnias  
C. Tribus  
D. Cazadores /recolectores

59. \_\_\_\_\_ se da cuando un mismo territorio es compartido por diferentes grupos étnicos y se mezclan costumbres de unos y de otros.

A. Mimetismo  
B. Diversidad  
C. Interculturalidad  
D. Multiculturalidad

60. Se le llama así a la industria que genera materias primas para otras industrias

A. Básica  
B. De consumo  
C. Manufacturera  
D. Química

61. ¿Cuál es la actividad económica en la que se integran la mayoría de los migrantes en Estados Unidos?

A. Agricultura  
B. Minería  
C. Servicios  
D. Comercios

62. Continente con un considerable número de habitantes, y una amplia gama de religiones

A. Asia  
B. África  
C. Europa  
D. América

63. Momento en el que los rayos solares caen perpendicularmente sobre el Ecuador por lo que hemisferio norte y sur reciben la

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN ABIERTA PARA JÓVENES Y ADULTOS**

7

38. Fue uno de los planteamientos de la ilustración

A) La defensa de los privilegios de la nobleza  
 B) La razón humana como instrumento de transformación de la sociedad  
 C) La interpretación teológica del mundo y la sociedad  
 D) La organización social basada en los estamentos cerrados

39. Fueron los planteamientos de la ilustración:

I. La defensa de los privilegios de la nobleza.  
 II. Los derechos naturales del hombre.  
 III. La interpretación teológica del mundo y la sociedad.  
 IV. La organización social basada en los estamentos cerrados.  
 V. La división de poderes.  
 VI. La razón humana como instrumento de transformación de la sociedad.

A) I, II, III  
 B) I, III, IV  
 C) II, V, VI  
 D) I, III, V

40. El enciclopedismo del siglo XVIII tuvo como finalidad:

A) Considerar el pensamiento religioso  
 B) Incluir el pensamiento filosófico  
 C) Concentrar todo el conocimiento de su tiempo  
 D) No reflejar el pensamiento materialista

41. El pensamiento ilustrado basa su visión del mundo en:

A) La mayéutica  
 B) El socialismo utópico  
 C) El liberalismo  
 D) El racionalismo

42. ¿En qué siglo se encuentra el año 1521?

A) XV  
 B) V  
 C) XVI  
 D) XXX

43. ¿Con qué hecho da inicio la historia?

A) La domesticación del perro  
 B) La agricultura  
 C) Domesticación del fuego  
 D) La invención de la escritura

44. Señala la opción en la que se encuentran dos civilizaciones del viejo mundo:

A) Norteamericanos y rusos  
 B) Hermenéuticos y romanos  
 C) Egipcios y chinos  
 D) Sith y Jedis

45. ¿Cuáles eran las ideologías en conflicto durante la guerra fría?

A) Zapatismo y liberalismo  
 B) Capitalismo y Socialismo  
 C) Fascismo y Capitalismo  
 D) Democracia y Dictadura

PLAPPA  
 PROGRAMA DE EDUCACIÓN  
 ABIERTA PARA JÓVENES Y ADULTOS

5

Anexo 4: Ejemplos de las guías elaboradas para los cursos de preparación. Eran proporcionadas digitalmente desde primer día de clases. Algunos alumnos que no pudieron continuar asistiendo se apoyaron en estos materiales para continuar su preparación, logrando acreditar su examen.

## TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN



TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN – PEAPA

### MODOS DISCURSIVOS: NARRAR, EXPONER, ARGUMENTAR, DESCRIBIR.

Los textos los podemos entender como manifestaciones creativas de los seres humanos. Los textos se pueden clasificar según la función que cumplen en la comunicación (tomando en cuenta su intención), según la práctica discursiva (el lenguaje que usan), o según un criterio global de sus estructuras (sus características generales).

En primer lugar, si clasificamos los textos **según su función**, es decir, de acuerdo a la función que cumple en la interacción (lo que el autor le dice al lector), un texto puede ser informativo (informa de algo sin intentar cambiar la situación), puede ser directivo (ya que invita a realizar una acción) o puede ser expresivo (cargado de subjetividad, expresa una opinión o pensamiento). En segundo lugar, **según la práctica discursiva**, esta clasificación está basada en el contexto en el que se producen los textos. Si pensamos en un área de conocimiento, por ejemplo, física o geografía, el lenguaje (las palabras) que se use en cada uno de los textos será diferente, esto debido a que el acercamiento teórico a la realidad es distinto. En esta categoría aparecen los textos científicos, textos jurídicos, textos administrativos, textos literarios, textos psicológicos, entre otros.

Y, por último, con respecto a una **clasificación dependiendo de sus características generales**, podemos englobar los textos en cuatro grandes grupos:

TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN – PEAPA

### ANÁLISIS Y PROCESAMIENTO DE INFORMACIÓN.

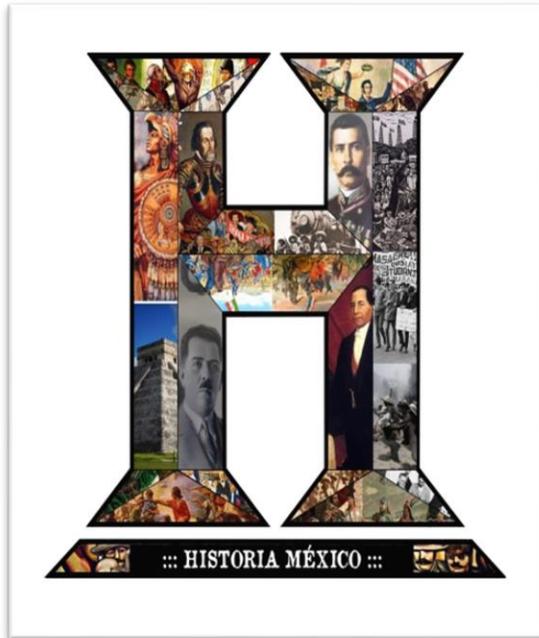
A lo largo de tu vida personal y académica has estado en contacto con diversos tipos de textos, ojalá ya puedas identificar varios de estos dependiendo de su función, intención y características generales, ¿para qué te sirve eso?, porque para poder obtener la información debes saber reconocer con qué texto te estás enfrentando, cómo está manejando la información y cómo debes leerla. El objetivo de incitarte a leer es que despiertes tu curiosidad por el conocimiento sobre diferentes temas, además de desarrollar tu sentido crítico y tus habilidades de redacción mediante el análisis y escritura de textos expositivos a través de los cuales puedas organizar información importante. Esto lo podríamos pensar en una cadena de acciones como la siguiente: leer y escribir, hablar, escuchar y opinar.

¿Cómo es que tienes que hacer tu lectura?

1. Realiza una lectura exploratoria.
2. Después, revisa si hay elementos paralingüísticos.
4. Finalmente, lee el texto completo detenidamente.

Recordemos que leer es comprender e interpretar escritos de diversos tipos con diferentes intenciones y objetivos, es así que, tú como lector, eres un sujeto activo que procesa el texto y aporta sus conocimientos, experiencias reflejadas en productos escritos. Por lo tanto, cuando leemos, decodificamos lo escrito y lo vinculamos con nuestras ideas e intereses con respecto al tema de estudio.

Como ya vimos, un primer acercamiento a los textos lo constituye la **lectura exploratoria**, la cual nos remite a plantearnos una hipótesis de la lectura frente al texto



HISTORIA DE MÉXICO - PEAPA

y Huerta es nombrado presidente. Madero y Pío Suárez mueren el 22 de febrero. Con este hecho termina la etapa maderista de la Revolución.

Al asumir el poder Victoriano Huerta la mayoría de los gobernadores reconoce la autoridad del nuevo presidente. Exceptuando los gobernadores de Sonora y Coahuila. Huerta disolvió el Congreso y pospuso las elecciones lo más que pudo. Buscó alianzas con Zapata y Orozco, pero Zapata no aceptó, Orozco se alió a Huerta y empezó la lucha en el norte. En marzo de 1913 Carranza reunió a varios militares revolucionarios y se proclamó el Plan de Guadalupe, que desconocía el gobierno de Huerta y llamaba a la lucha contra la usurpación.



IMAGEN 20



IMAGEN 21

5.2 Villismo, Zapatismo y Constitucionalismo

Carranza pedía en el plan de Guadalupe que se respetará la Constitución de 1857 y se respetará el marco legal. A la vez se reconocía a Venustiano Carranza como jefe del ejército que se denominó constitucionalista. Carranza dividió las fuerzas en tres, la División del Norte con base en Chihuahua al mando de Francisco Villa, el ejército del noroeste con base en Sonora al mando del general Álvaro Obregón y el ejército del noreste en Tamaulipas y Nuevo León al mando de Pablo González. A este ejército se unieron los indígenas tarahumaras y yaquis ante la promesa de obtener tierras. Varios militares se unieron al ejército constitucionalista como fue el caso de Felipe Ángeles, Plutarco Elías Calles, entre otros. En el sur Emiliano Zapata se levantó en armas, aunque de forma independiente al Plan de Guadalupe. El ejército constitucionalista avanzó del norte hacia el centro y Zapata por el sur llegó hasta Guerrero, las tropas huertistas empezaron a retroceder en todo el territorio.

En el ejército constitucionalista Villa empieza a tener grandes campañas militares y opaca la figura de Carranza. En la batalla de Torreón Carranza destituyó la División del Norte y obligó a Villa a renunciar al mando. Los generales restantes se oponen a Carranza y se mantienen autónomos al Plan de Guadalupe. A mediados de 1914 tras la derrota de Zacatecas las tropas huertistas se retiraron y prácticamente perdieron la guerra. El 15 de julio de ese año Huerta renuncia y sale del país. El 13 de agosto se firman los Tratados de Teoloyucan que le dan el triunfo al constitucionalismo y Venustiano Carranza entra triunfante en la capital. Estos hechos

HISTORIA DE MÉXICO - PEAPA

La primera etapa de este gobierno liberal estuvo gobernada por los grupos puros o radicales. Se emitieron leyes importantes como la Ley Juárez que eliminaba los fueros militares y eclesiásticos e imponía el Registro Civil para matrimonios y entierros. La ley Lerdo por su parte obligaba a la Iglesia y a otros grupos y personas a vender las tierras que no utilizaban. A la vez, fraccionaba los grandes latifundios para repartir pequeñas parcelas a personas y así poder incentivar el desarrollo del país. Lo que no fue del todo bueno, ya que muchos pueblos indígenas fueron despojados de grandes pedazos de tierra que en porfiriato les haría depender de los grandes hacendados.

Otras leyes en el sentido liberal fueron promulgadas en este período, pero todas se consolidan en la Constitución de 1857. El congreso constituyente se instauró en 1856 en la Ciudad de México. La mayoría del congreso era de liberales moderados. La constitución se promulgó el 5 de febrero de 1857 en la Ciudad de México, entre las principales ideas que regulaba esta ley estaba la libertad de imprenta, la de enseñanza, la de comercio, la de asociación, entre otras, se agrega un apartado para defender las Garantías Individuales con la introducción del amparo como figura legal y proclamaba al país como una República Federal. En la constitución predominó la ideología moderada. Este texto ha sido uno de los más importantes en la historia del país. Y la próxima constitución se basaría, de manera general, en las ideas de esta.



IMAGEN 14



IMAGEN 15

3-. Consolidación del Estado Liberal

3.1 Guerra de Reforma

Los grupos conservadores rechazaron la constitución de 1857 y la Iglesia amenazó con la excomunión a todos aquellos que la jurarían. Comonfort decidió que era imposible gobernar con una constitución demasiado liberal. Se une a Félix María Zuloaga y se proclama el Plan de Tacubaya para deponer la constitución. Se encarcela a los principales líderes liberales como Benito Juárez. Y se mantiene a Comonfort como presidente para convocar a otro congreso constituyente. Zuloaga en 1858 se opone a Comonfort. Este decide renunciar a la presidencia y salir del país. Libera a Benito Juárez de la cárcel y lo ayuda a escapar del poder conservador. Benito Juárez se dirige a Guanajuato en donde se proclama legítimo presidente, de acuerdo a lo dispuesto en la constitución de 1857.

Es entonces cuando empieza la llamada Guerra de Reforma o de Los Tres Años (1858-1861). Que es el último gran conflicto entre liberales y conservadores en el país. Al declararse el

HISTORIA DE MÉXICO - PEAPA

En 2003 se cumplieron los plazos para aumentar los beneficios del TLCAN y el gobierno se vio en la necesidad de ingresar al mercado nacional muchas mercancías sin impuestos que vallan menos que los productos nacionales. Que se reflejó en el aumento de la crisis agraria y de la cantidad de personas que migraban a los Estados Unidos. El presupuesto para la educación se redujo de manera significativa. A la vez aumentó el rezago educativo de las comunidades indígenas y el presupuesto para el CONACYT disminuyó también.

En el año 2002 se hace obligatorio el nivel preescolar. En el IMSS y el ISSTE se hicieron reformas en el año 2005 que le quitaron la responsabilidad al gobierno de otorgar cuotas de jubilación y a partir de ese momento serían los trabajadores los que aportarían ese dinero de sus salarios. Y como estrategia para disminuir la pobreza se promulgó en el año 2004 la Ley de Desarrollo Social. En el aspecto social el ENLZ se opuso al gobierno y tomó el control político de varias zonas del Estado de Chiapas sin que Fox pudiera darle una solución. En el Estado de México surge la movilización de los pobladores de San Salvador Atenco para oponerse a la construcción de un aeropuerto en terrenos ejidales que terminó con la represión del gobierno del Estado y el federal. En Oaxaca sucede lo mismo en el 2006 cuando la Policía Federal reprimió las protestas de la Asamblea General de los Pueblos de Oaxaca.

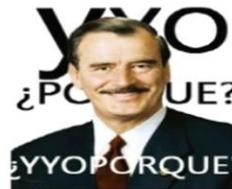


IMAGEN 30

8.5 Felipe Calderón

El gobierno de Felipe Calderón comenzó en el escándalo. Su gobierno tenía un descrédito enorme, Andrés Manuel López Obrador desconoció los resultados avalados por el Tribunal Electoral y montó un plantón en el Paseo de la Reforma que duró casi seis meses. Se proclamó presidente legítimo y el 15 de diciembre de 2016 se dieron dos gritos de independencia. Algo que nunca había ocurrido en el país. El sello distintivo del gobierno de Calderón es el aumento de la inseguridad y la llamada "guerra contra el narcotráfico". El ejército se desplegó por las calles y violando la constitución asumió el papel de la policía. La ola de violencia comenzó en el norte del país, y Ciudad Juárez fue noticia por mucho tiempo. Con el paso del tiempo todo el país se fue sumiendo en la misma problemática. Agudizándose en territorios antes pacíficos como Zacatecas, Jalisco y Michoacán.

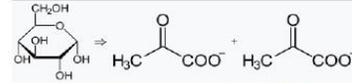


## RUTAS METABOLICAS

**Anabolismo:** Formar

**Catabolismo:** Romper

**Glucólisis** Proceso **catabólico** DONDE SE OXIDA LA GLUCOSA DANDO LUGAR A DOS MOLECULAS DE PIRUVATO generando 4 MOLECULAS DE ATP (adenosín trifosfato) se lleva a cabo por 10 enzimas. EL PIRUVATO GENERADO ES UTILIZADO PARA GENERAR ACETIL COENZIMA A.



**Gluconeogénesis:** Proceso **anabólico** FORMACIÓN DE GLUCOSA A PARTIR DE OTRAS FUENTES NO GLUCOSIDICAS (SACARIDOS) utilizando moléculas como: aminoácidos, lactato, piruvato, glicerol. La glucosa sintetizada en la gluconeogénesis es oxidada por la glucólisis.

**Beta oxidación:** Proceso catabólico que se lleva a cabo en el retículo endoplasmático liso que consiste en la OXIDACIÓN DE LOS ÁCIDOS GRASOS Y LÍPIDOS, oxidando por pares de carbonos toda la cadena del lípido generando grupos acetil (2 carbonos), por ejemplo un lípido de 6 carbonos generará 3 moléculas de acetilos. Todos los grupos acetil se unirán a la COENZIMA A para formar ACETIL COENZIMA A (Acetil CoA) LA CUAL ENTRA DIRECTAMENTE AL CICLO DE KREBS.

**Ciclo de Krebs:** Se lleva a cabo dentro de la mitocondria y es la máxima fuente de energía celular. La molécula con la que inicia el ciclo es la Acetil Coenzima A y termina con Coenzima A.

\*Una molécula de glucosa se oxida en la glucólisis a dos moléculas de piruvato y dos moléculas de piruvato generan dos moléculas de Acetil CoA.

**POR LO TANTO EN EL CICLO DE KREBS UNA MOLECULA DE GLUCOSA GENERA 36 MOLECULAS DE ATP**

BIOLOGÍA - PEAPA

### EL MUNDO VIVO ORGANIZACIÓN MOLECULAR DE LOS SERES VIVOS

Los seres vivos están constituidos por células, y las células están constituidas por compuestos orgánicos conocidos como biomoléculas. El carbono es la base de estas biomoléculas.

Los carbohidratos son biomoléculas que se forman por cadenas de carbono, hidrógeno y oxígeno, dando lugar a los monosacáridos y polisacáridos. La oxidación de los carbohidratos genera la energía necesaria para el funcionamiento de las células. Los carbohidratos tienen como fórmula base la de la glucosa (C<sub>6</sub>H<sub>12</sub>O<sub>6</sub>), la glucosa es un monosacárido. El almidón y la celulosa son polisacáridos y tienen la fórmula (C<sub>6</sub>H<sub>10</sub>O<sub>5</sub>)<sub>n</sub>. En la naturaleza son un constituyente esencial de los seres vivos, formando parte de biomoléculas aisladas o asociadas a otras como las proteínas y los lípidos, siendo los compuestos orgánicos más abundantes en la naturaleza. Sus nombres terminan en **-osa**.

Ejemplos de monosacáridos.

Se consideran monosacáridos a aquellos que contienen mínimo 5 átomos de carbono y un grupo cetona o aldehído.

Lactosa: ejemplo de disacárido.

BIOLOGÍA - PEAPA

### TAXONOMÍA Y CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN

La clasificación se lleva a cabo desde lo más general hasta lo más particular

siguiendo siempre el orden de:

Categorías taxonómicas

ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS - PEAPA

GUÍA DE ESTUDIO

ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS - PEAPA

Administración de recursos humanos PEAPA  
UAM - XOCHIMILCO

ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS - PEAPA

**Análisis de las partes que conforman una Empresa:**

Tomando en cuenta las definiciones ya mencionadas, se puede apreciar que la **definición de empresa** revela los siguientes elementos que componen la estructura básica de lo que es una empresa:

1. **Entidad:** Es decir, que una empresa es una colectividad considerada como unidad (por ejemplo, una corporación, compañía, institución, etc., tomada como persona jurídica) [5] o un ente individual conformado por una sola persona (por lo general, el propietario).
2. **Elementos humanos:** Se refiere a que toda empresa está conformada por personas que trabajan y/o realizan inversiones para su desarrollo.
3. **Aspiraciones:** Son las pretensiones o deseos por lograr algo que tienen las personas que conforman la empresa.
4. **Realizaciones:** Se entiende como las satisfacciones que sienten los miembros de la empresa cuando logran cumplir aquello que aspiraban.
5. **Bienes materiales:** Son todas las cosas materiales que posee la empresa, como; instalaciones, oficinas, mobiliario, etc.
6. **Capacidad técnica:** Es el conjunto de conocimientos y habilidades que poseen los miembros de la empresa para realizar o ejecutar algo.
7. **Capacidad financiera:** Se refiere a las posibilidades que tiene la empresa para realizar pagos e inversiones a corto, mediano y largo plazo para su desarrollo y crecimiento, además de tener liquidez y margen de utilidad de operaciones (por citar algunas).
8. **Producción, transformación y/o prestación de servicios:** Se refiere a que la empresa puede realizar una o más de las siguientes actividades: 1) Fabricar, elaborar o crear cosas o servicios con valor económico, 2) transformar o cambiar, por ejemplo, una materia prima en un producto terminado y 3) prestar servicios.
9. **Satisfacción de necesidades y deseos:** La necesidad humana es el estado en el que se siente la privación de algunos factores básicos (alimento, vestido, abrigo, seguridad, sentido de pertenencia, estimación). En cambio, los deseos consisten en anhelar los satisfactores específicos para éstas necesidades profundas (por ejemplo, una hamburguesa Mc Donalds para satisfacer la necesidad de alimento)<sup>2</sup>.

ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS - PEAPA

6. I+D+i (Investigación, desarrollo e innovación): hoy en día el desarrollo tecnológico es una función vital para el futuro de las empresas en su objetivo de mejorar los procesos productivos pero también se incluye en esta función cualquier innovación en el resto de funciones que suponga una mejora de la empresa.

En una empresa existen recursos, los cuales son necesarios y se requieren para poder llegar a los objetivos y cumplir las metas propuestas, estos recursos se clasifican en:

<p><b>Recursos Humanos</b></p>	<p><b>Recursos Financieros</b></p>
<p><b>Recursos Materiales</b> (Instalaciones y materia prima)</p>	<p><b>Recursos Técnicos o Tecnológicos</b></p>

**Clasificación de los recursos en una empresa**

Tangibles

- > Físicos
- > Financieros

Intangibles

- > Reputación
- > Tecnología
- > Cultura

Humanos

- > Conocimiento
- > Comunicación
- > Motivación

ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS HUMANOS - PEAPA

la muerte, resultante de una acción que pueda ser determinada o sobrevenida en el curso del trabajo, por el hecho o con ocasión del trabajo.

**Marco normativo de seguridad y salud en el trabajo**

La seguridad y salud en el trabajo se encuentra regulada por diversos preceptos contenidos en nuestra Constitución Política, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, la Ley Federal del Trabajo, la Ley Federal sobre Metrología y Normalización, el Reglamento Federal de Seguridad y Salud en el Trabajo, así como por las normas oficiales mexicanas de la materia, entre otros ordenamientos.

El artículo 123, Apartado "A", fracción XV, de la Ley Suprema dispone que el patrono estará obligado a observar, de acuerdo con la naturaleza de su negociación, los preceptos legales sobre higiene y seguridad en las instalaciones de su establecimiento, y a adoptar las medidas adecuadas para prevenir accidentes en el uso de las máquinas, instrumentos y materiales de trabajo, así como a organizar de tal manera éste, que resulte la mayor garantía para la salud y la vida de los trabajadores.

La Ley Federal del Trabajo, en su artículo 132, fracción XVI, consigna la obligación del patrón de instalar y operar las fábricas, talleres, oficinas, locales y demás lugares en que deban ejecutarse las labores, de acuerdo con las disposiciones establecidas en el reglamento y las normas oficiales mexicanas en materia de seguridad, salud y medio ambiente de trabajo, a efecto de prevenir accidentes y enfermedades laborales, así como de adoptar las medidas preventivas y correctivas que determine la autoridad laboral.

Asimismo, el referido ordenamiento determina, en su fracción XVII, la obligación que tienen los patrones de cumplir el reglamento y las normas oficiales mexicanas en materia de seguridad, salud y medio ambiente de trabajo, así como de disponer en todo tiempo de los medicamentos y materiales de curación indispensables para prestar oportuna y eficazmente los primeros auxilios.

El referido ordenamiento también recoge las siguientes obligaciones a cargo de los trabajadores, en su artículo 134, fracciones II y X: observar las disposiciones contenidas en el reglamento y las normas oficiales mexicanas en materia de seguridad, salud y medio ambiente de trabajo y las que indiquen los patrones para su seguridad y protección personal, y someterse a los reconocimientos médicos previstos en el reglamento interior y demás normas vigentes en la empresa o establecimiento, para comprobar que no padecen alguna incapacidad o enfermedad de trabajo, contagiosa o incurable.

Por otra parte, la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal faculta a la Secretaría del Trabajo y Previsión Social, en su artículo 40, fracción XI, para estudiar y



Anexo 5: Foto del primer examen de exploración y una clase de biología del curso.



Anexo 6: Calendario de actividades del segundo curso de preparación organizado. Puede notarse el cambio sustancial en la cantidad de horas con respecto al primer curso y la organización de dos grupos.



**PEAPA**  
**PREPARACIÓN PARA CERTIFICACIÓN POR EVALUACIONES PARCIALES**  
**COLBACH**  
**SEGUNDO PERIODO**  
**MARZO-JUNIO, 2018**

**GRUPO UNO**

**PERIODO:** Trece semanas.  
 Del 5 de marzo del 2018, al 1º de junio del 2018.

**DURACIÓN TOTAL:** 188 hrs.

**DÍAS INHÁBILES:**

- Miércoles 21 de marzo
- Jueves 29 de marzo
- Viernes 30 de marzo
- Martes 1º de mayo
- Jueves 10 de mayo
- Martes 15 de mayo

**APLICACIÓN DE EXÁMENES:**

- Viernes 16 de marzo
- Viernes 6 de abril
- Viernes 20 de abril
- Viernes 4 de mayo
- Viernes 18 de mayo
- Viernes 25 de mayo

1

ASESORES	MATERIAS	HORAS TOTALES
Raúl	GEOGRAFÍA	15 hrs.
HÉCTOR	HISTORIA DE MÉXICO	15 hrs.
Raúl	HISTORIA DEL MUNDO	15 hrs.
Héctor	FILOSOFÍA	15 hrs.
Ricardo	ESPAÑOL	15 hrs.
Ricardo	INGLÉS	15 hrs.
Jonathan	MATEMÁTICAS	18 hrs.
Sara	FÍSICA	18 hrs.
Norberto	BIOLOGÍA	18 hrs.
Nestor	QUÍMICA	15 hrs.
MANUEL	ADMINISTRACIÓN	13 hrs.
	APLIC. PARA EL TRABAJO	12 hrs.

ASESORES	MATERIAS	HORAS TOTALES
Gabriela	GEOGRAFÍA	15 hrs.
Arturo	HISTORIA DE MÉXICO	15 hrs.
Pável	HISTORIA DEL MUNDO	15 hrs.
Arturo	FILOSOFÍA	15 hrs.
Gabriela	ESPAÑOL	15 hrs.
Olivia	INGLÉS	15 hrs.
José	MATEMÁTICAS	18 hrs.
Sara	FÍSICA	18 hrs.
Layla	BIOLOGÍA	18 hrs.
Layla	QUÍMICA	15 hrs.
Leonardo	ADMINISTRACIÓN	13 hrs.
Olivia	APLIC. PARA EL TRABAJO	12 hrs.



### MAYO 2018

SEMANA 1					
	LUNES 21	MARTES 22	MIÉRCOLES 23	JUEVES 24	VIERNES 25
12pm - 1pm	Filosofía	APLIC TRABAJO	ESPAÑOL	ADMINISTRACIÓN	
1:00 - 2:30	APLIC TRABAJO	GEOGRAFIA	FÍSICA	MATEMÁTICAS	
2:30 - 4:00	ADMINISTRACIÓN	QUÍMICA	MATEMÁTICAS	FÍSICA	

SEMANA 2					
	LUNES 28	MARTES 29	MIÉRCOLES 30	JUEVES 31	VIERNES 01
12:00 - 1:00	GEOGRAFÍA	APLIC TRABAJO	ESPAÑOL	ADMINISTRACIÓN	EXAMEN
1:00 - 2:30	HISTORIA UNIVERSAL	INGLES	FÍSICA	Biología	
2:30 - 4:00	FÍSICA	QUÍMICA	MATEMÁTICAS	MATEMÁTICAS	

Anexo 7: Motivos expuestos por los alumnos sobre el abandono de sus estudios de bachillerato y razones para acreditarlo.

Cuéntanos sobre ti.

¿Cuál fue el motivo por el cual no terminaste tu preparatoria?

Problemas de pago, y por ese motivo fue que dorme de baja.

¿Por qué razón te interesa terminarla?

quiero continuar con mis estudios tener una carrera y un trabajo para aportar a mi mamá con los gastos económicos

Cuéntanos sobre ti.

¿Cuál fue el motivo por el cual no terminaste tu preparatoria?

Falta de interés, no contaba con apoyo para terminar mi bachillerato, Entre a trabajar hasta que se fue quedando en segundo plano para mantener a mi familia

¿Por qué razón te interesa terminarla?

La Preparación es esencial, Tengo las metas Claras, el bachillerato es un escalón en mis Propósitos académicos,

Cuéntanos sobre ti.

¿Cuál fue el motivo por el cual no terminaste tu preparatoria?

Maternidad

¿Por qué razón te interesa terminarla?

Para terminar mis estudios y en el futuro encontrar mejores opciones laborales.

Cuéntanos sobre ti.

¿Cuál fue el motivo por el cual no terminaste tu preparatoria?

ya no me dieron mis papas la  
oportunidad de seguir estudiando

¿Por qué razón te interesa terminarla?

Superación personal

## Fuentes de Consulta

Alonso Salas, Ángel. Acuerdo 442: una reforma pirata. México. 2009.

Araujo Paullada, Gabriel, Alicia Izquierdo Rivera y Óscar Ruiz del Carmen. Reflexión y formación: investigación-intervención en el Programa de Educación Abierta para Adultos. Anuario de Investigación 2011. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. México. 2012.

Araujo Paullada, Gabriel, Alicia Izquierdo Rivera, y Axell Luna Fuentes. El PEAPA en la UAM-X. Y sin embargo, se mueve... Anuario de Investigación 2013. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. México. 2014.

Araujo Paullada, Gabriel, Alicia Izquierdo Rivera, y Pável Moreno Pérez. El PEAPA: Posibles sentidos. Trazos y Contextos 2018. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. México. 2019.

Araujo Paullada, Gabriel, Alicia Izquierdo Rivera, y Pável Moreno Pérez. El sentido del PEAPA: un intento de elucidación a partir de la reflexión colectiva. Trazos y Contextos 2018. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. México. 2020.

Araujo Paullada, Gabriel, y Alicia Izquierdo Rivera, y Arnaiz Arredondo, Jorge Alejandro. El PEAPA y sus crisis actuales: reflexión y elucidación. Anuario de Investigación 2013. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. 2014.

Araujo Paullada, Gabriel, y Alicia Izquierdo Rivera, y Luna Fuentes, Axell. El PEAPA en la UAM-X: Y sin embargo, se mueve... Anuario de investigación 2015. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. 2016.

Araujo Paullada, Gabriel, y Alicia Izquierdo Rivera. Educación abierta. Espacio social que hace visible la crisis de la institución educativa. Tramas Subjetividad y procesos sociales. No. 22. UAM-X. 2004.

Araujo Paullada, Gabriel, y Alicia Izquierdo Rivera. La tarea educativa del PEAPA: condiciones para la reflexión. Tramas. Subjetividad y procesos sociales. No. 35. UAM-X. 2011.

Arfuch, Leonor. Memoria y autobiografía: exploraciones en los límites. Buenos Aires, Argentina. Fondo de Cultura Económica. 2013.

Becker, Howard. Outsiders: hacia una sociología de la desviación. Buenos Aires. Siglo XXI. 2009.

Bosco Hernández, Diana Martha, y Víctor Francisco Cabello Bonilla. (Coord.) Perspectivas sobre la educación abierta y a distancia: algunos retos educativos del mundo actual. Centro

de Investigación e innovación en Tecnología de la Información y Comunicación (INFOTEC). México. 2016.

Bourdieu, Pierre El sentido práctico. México. Siglo XXI. 2009.

Bourdieu, Pierre Homo Academicus. México. Siglo XXI. 2009

Bourdieu, Pierre Poder, derecho y clases sociales. Bilbao. Desclée de Brouwer. 2001

Bourdieu, Pierre y Jean- Claude Passeron La reproducción: elementos para una teoría del sistema educativo. Buenos Aires. Siglo XXI. 2018.

Bourdieu, Pierre y Jean- Claude Passeron Los herederos: los estudiantes y la cultura. México. Siglo XXI. 2008.

Bourdieu, Pierre, Jean Claude Passerón, y Jean-Claude Chamboredon El oficio del sociólogo. México. Siglo XXI. 2008.

Bourdieu, Pierre. Capital cultural, escuela y espacio social. México. Siglo XXI. 2011.

Bourdieu, Pierre. El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona. Anagrama. 2003.

De la Cruz, N. La educación abierta en Siglo XXI. Psicología y Educación: Presente y Futuro. ACIPE. España. 2016.

Castillo Dionisio, Héctor Enrique. Informe final de Servicio Social. México. FFyL-UNAM. 2018.

Dore, Ronald. La Fiebre de los diplomas. España. Fondo de Cultura Económica. 1976.

Espinal- Monsalve, Nora Elena, y Ramos- Ramírez, Andrey David, y Gómez, Luz Yadira. Poniendo a prueba la teoría de la reproducción del capital cultural en Colombia. Caso de las artes escénicas, conciertos y cine. Lecturas de Economía. No.92. Colombia. Redalyc. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155260967006>

Feito, Rafael. Teorías sociológicas de la educación. Biblioteca de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM. Madrid. <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm>

Foucault, Michel. Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI. México. 2009.

Gallo T, Miguel Ángel (Comp.) De Espartaco al Che y de Nerón a Nixon. Editorial Pueblo Nuevo. México. 1974.

Garza Toledo, Enrique de la, Tomás Ejea Mendoza, y Luis Fernando Macías Zuluaga. El otro movimiento estudiantil. Extemporáneos. México. 1986.

González Villarreal, Roberto. La reforma educativa en México: 1970-1976. Espacio, Tiempo y Educación. Vol. 5 No. 1. 2018. <https://doi.org/10.14516/ete.214>.

Imaz Gispert, Carlos. La Reforma Educativa en México. Una revisión crítica de sus contenidos, procesos y consecuencias. \_ México. 2018.

Izquierdo Rivera, Alicia. El PEAPA y el relato de su historia desde múltiples voces. Anuario de investigación 2008. Departamento de Educación y Comunicación. UAM-X. 2009.

Izquierdo Rivera, Alicia. La construcción de los vínculos a través de una relación pedagógica entre jóvenes en el Programa de Educación Abierta Para Adultos en la UAM-X. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. 2008.

Latapí, Pablo. Un siglo de Educación en México. Tomo II. México. Fondo de Cultura Económica. 1998.

León Manrique, José Luis, y José Ramírez Bonilla. Transformaciones en el Mundo Contemporáneo. Edere. México. 2012.

López Zárate, Romualdo, Óscar M. González Cuevas, y Miguel Ángel Casillas Alvarado. Una historia de la UAM: Sus primeros 25 años. Limusa. México. 2000.

Martín, Christopher J, Cristián Solórzano. Educación universal, compensación y diversificación: los temas del futuro de la educación pública en México. Sociológica. No. 56. México. 2004. pp. 111-137.

Menassé Angulo, Andrea. Algunas implicaciones de implicarse en procesos de investigación. Argumentos No. 88. UAM-X. México. 2018. pp. 35-48.

Morales Velázquez, Ary Zaid. Informe final de Servicio Social. México, UAM, 2018.

Moreno Elizondo, J. Rodrigo. El movimiento estudiantil-popular de 1968 y la recomposición de las organizaciones políticas de izquierda. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales No. 234. UNAM. México. 2018.

<https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2018.234.65555>

Mújica Sarmiento, Alejandro, y Guido García, Priscila, y Gutiérrez Martínez, Rodolfo Enrique. Factores motivacionales y de capital cultural que inciden en el comportamiento lector en estudiantes mexicanos de nivel medio superior de diferente estrado social. Acta Colombiana de psicología 15, No.1. Colombia. Redalyc. 2012.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79824560003>

Navarro Arredondo, Alejandro. Reflexiones sobre la obligatoriedad de la educación media superior en México. CESOP. México. 2010.

Pérez González, Raúl, y Fernando Carreto Bernal. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM); una mirada desde los documentos oficiales y la perspectiva de los actores sociales. Revista RedCA. No 1. Vol.1. México. 2018.

Pérez Llanas, Cuauhtémoc Vladimir. Informe del rector de la Unidad Xochimilco 2006-2007. UAM Xochimilco. 2007.

Pérez, Marco. El aprendizaje a distancia y la educación de adultos. Perspectivas para América Latina y el Caribe. Decisio. Mayo-agosto 2005. México. 2005.

Plaza, José Luis. Preparatoria Abierta en Línea: la modernización de un servicio educativo fundamental. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia No. 9. México. 2013. <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2013.9.43881>.

Poblano Valle, Beatriz Sara. El sistema de educación abierta en México: realidades y desafíos del SEA en el Colegio de Bachilleres. Tesina de licenciatura en Pedagogía. UPN-Ajusco. México. 2006.

Rosas Cisneros, Cecilia. El sistema abierto de preparatoria de la Secretaría de Educación Pública, sus planes de estudio y la importancia del conocimiento de la Historia de México y la Historia Universal como parte de un Plan de Estudios de la Educación Media Superior. Tesina de Licenciatura en historia. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. México. 2016.

Sánchez Peña, Ameyatzin Qetzalli. Análisis documental del bachillerato a distancia en México. Estudio monográfico. Tesina de Licenciatura en pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras-UNAM. México. 2017.

Tello, Mariana. (Re)pensando el concepto de reflexividad en el contexto del trabajo de campo. Trabajo y Sociedad. No. 29. Universidad de Santiago del Estero. Argentina. 2017.

Yáñez Huitrón, Sergio Marcelo. La certificación en el Nivel Medio Superior: el Acuerdo 286 del CENEVAL (2002-2008), un análisis sociológico. Tesis de licenciatura en sociología. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales-UNAM. México. 2010.

Zorrilla Alcalá, Juan Fidel. El bachillerato mexicano: Un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias. IISUE-UNAM. México. 2015. [www.iisue.unam.mx/libros](http://www.iisue.unam.mx/libros)

### Documentos consultados.

Acuerdo Número 286. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. México. 2000.

Acuerdo Número 442. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. México. 2008.

Acuerdo Número 444. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. México. 2008.

Acuerdo Número 445. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. México. 2008.

Acuerdo Número 450. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. México. 2008.

Acuerdo Número 486. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. México. 2009.

Acuerdo Número 488. Diario Oficial de la Federación. Secretaría de Educación Pública. México. 2009.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley General de Educación. México. 1993.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Ley Nacional de Educación para Adultos. México. 1975.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Convocatoria 2020-1 para el proceso de acreditación de conocimientos equivalentes al bachillerato por Acuerdo 286 y el diverso 02/04/17. CENEVAL. México. 2020.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A.C. Proceso de Acreditación de Conocimientos Equivalentes al Bachillerato General, vía Acuerdo 286 de la SEP. ACREDITA-BACH. Guía para el sustentante. 20ª. Ed. CENEVAL. México. 2018.

Colegio de Bachilleres. Guía para la Certificación por Evaluaciones Parciales del COLBACH. COLBACH. México.

Colegio de Bachilleres. Informe de autoevaluación. Primer semestre 2019. México. COLBACH. 2019.

Colegio de Bachilleres. Manual operativo para la certificación por Evaluaciones Parciales (EXACER). COLBACH. México. 2018.

Competencias disciplinares básicas del Sistema Nacional de Bachillerato. Documento de Trabajo. México. 2008.

Fernanda, Michael, M. Moore, y UNESCO. Aprendizaje abierto y a distancia: consideraciones sobre tendencias, políticas y estrategias. UNESCO. Montevideo. 2002.

Gayosso Sánchez, Blanca (Ed.) Directrices para mejorar la permanencia escolar en la Educación Media Superior. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. México. 2017.

Gayosso Sánchez, Blanca (Ed.) Panorama educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. INEE. México. 2018.

Gayosso Sánchez, Blanca (Ed.) Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. INEE. México. 2019.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Directrices para mejorar la permanencia escolar en la Educación Media Superior. INEE. México.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior. México. 2008.

Martínez Rizo, Felipe. Proyecto de creación del INEE. México. 2008.

OCDE. Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral. OCDE, 2019. <https://doi.org/10.1787/a93ed2b7-es>.

Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994. México, D.F: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. 1989.

Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000. México, D.F: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 1995.

Plan Nacional de Desarrollo, 2001-2006. México, D.F: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2001.

Plan Nacional de Desarrollo, 2002-2012. México, D.F: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2007.

Plan Nacional de Desarrollo, 2013-2018. México, D.F: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2013.

Plan Nacional de Desarrollo, 2019-2024. México, D.F: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República, 2019.

Secretaría de Educación Pública. Documento base para el servicio de Preparatoria Abierta. SEP. México. 2014.

Secretaría de Educación Pública. Encuesta del perfil de alumnos de Educación Media Superior 2019. SEP. México. 2020.

Secretaría de Educación Pública. Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación 2008. SEP. México. 2008.

Secretaria de Educación Pública. Ley Federal de Educación. SEP. México. 1973.

Secretaria de Educación Pública. Principales cifras del Sistema Educativo Nacional. 2018-2019. SEP. México. 2019.

Secretaria de Educación Pública. Programa Sectorial de Educación. SEP. México. 2007.

Secretaria de Educación Pública. Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior. SEO. México. 2012.

### Solicitudes al Portal Nacional de Transparencia.

Solicitud folio 1111500012518. Realizada el 5 de julio de 2018.

Solicitud folio 1111500015518. Realizada el 28 de agosto de 2018.

Solicitud folio 1111500019518. Realizada 1 de octubre de 2018.

Solicitud folio 1111500003119. Realizada 7 de febrero de 2019.

Solicitud folio 1111500012519. Realizada 29 de abril de 2019.

Solicitud folio 1111500001320. Realizada 16 de enero de 2020.

Solicitud folio 1111500002121. Realizada 1 de marzo de 2021

Solicitud folio 0001100163621. Realizada 24 de mayo de 2021.

### Sitios web

CONAMAT. *¡Termina tu prepa en un examen!* Disponible en: <https://www.conamat.com/prepa-en-un-examen> Consultado 22 de agosto de 2020

Educaweb. *“Curso de examen COLBACH-Bachillerato”*. Disponible en: <https://www.educaweb.mx/curso/examen-colbach-bachillerato-distrito-federal-distancia-251433/> Consultado 20 de agosto de 2020.

EXACER COLBACH. *“Preguntas frecuentes”*. Disponible en: <https://exacer.cbachilleres.edu.mx/faq> Consultado 22 de agosto del 2020.

Forbes: <https://www.forbes.com.mx/unam-rechaza-a-9-de-cada-10-aspirantes-a-licenciatura/>

Milenio: <https://www.milenio.com/estilo/uam-supera-unam-tec-monterrey-impacto-social>