

# La formación personal del asesor de preparatoria abierta como configuración de su identidad educativa

*Aldo Raúl Díaz Medina\**

## Resumen

La información que se presenta en este documento responde a los planteamientos en torno a la identidad del asesor de preparatoria abierta, al tomar como elemento de reflexión su formación personal en relación con el quehacer educativo que desempeña. Se plantea la reivindicación de la perspectiva particular del asesor de preparatoria abierta, retomando su formación personal, a falta de una formación profesional como eje central de su identidad y de la comprensión de su quehacer educativo.

Los hallazgos sitúan al asesor de preparatoria abierta como un actor educativo que estructura su quehacer pedagógico en referencia a su contexto familiar, social y de trayectoria académica, estableciendo sus experiencias personales y la integración de éstas en su labor para la configuración de su identidad.

## Palabras clave

Formación ; Profesional ; Identidad ; Asesoramiento

## Abstract

The information presented in this paper refers to the statement towards the open system education high-school counselor's identity, considering his personal background in relation to the educational task he performs as an element of reflection. This study's approach sets out the recognition of the open high-school counselor's particular perspective, taking up his personal background, due to the lack of a professional education as the core of his identity and the understanding of his educational work.

The findings place the open high-school counselor as an educative actor who structures his pedagogic (teaching) task as regards to his social and family contexts, as well as his academic career, establishing his personal experiences and their integration to his duty in order to achieve his identity's configuration.

## Keywords

Professional ; Training ; Identity ; Counselling

\* Asistente de Investigación, Departamento de Educación de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), México (aldo.diaz@edu.uaa.mx).

## Planteamiento

**E**N AÑOS recientes, los aspectos más básicos de la vida docente han producido varias inquietudes con respecto a lo que implica dedicarse al ámbito educativo en el siglo XXI. Debido a los vertiginosos cambios sociales y a la increíble velocidad en el avance de las tecnologías se ha vuelto cada vez más difícil para los actores educativos seguir el ritmo de las innovaciones en el campo de la educación. Los cambios en las estrategias didácticas y las emergentes propuestas pedagógicas que se insertan como los nuevos paradigmas de la educación, además de las continuas reformas en materia de política educativa, han propiciado que una gran cantidad de actores educativos se vea en la forzosa necesidad de actualizarse, sin que por ello exista una plena aceptación o concientización de lo que esto implica.

Además, este tipo de escenarios se ha visto acentuado por la emergente incorporación de una gran cantidad de docentes quienes, a pesar de no tener un planteamiento debidamente estructurado dentro del ámbito de la educación en México, desempeñan un importante papel en él; tal ha sido el caso de la figura del asesor de preparatoria abierta. Este actor educativo resulta ser uno de los casos más sobresalientes dentro de la educación media superior pues, sin tener una estructuración tanto teórica como práctica de su quehacer educativo, ha logrado insertarse y adaptarse a las necesidades de los alumnos de la modalidad no escolarizada. Ha de reconocerse que, a pesar del papel fundamental que desarrolla el asesor de preparatoria abierta, éste carece de los referentes que planteen su conceptualización, así como de los documentos oficiales que respalden su actuar como apoyo educativo, lo cual deja en el aire importantes cuestionamientos sobre su desempeño como docente, la idoneidad del perfil, las credenciales con las cuales se respalda, así como la propuesta pedagógica que impulsa.

A pesar de este tipo de complicaciones se reconoce que este actor ha sido capaz de ejercer y delimitar los principios de su quehacer educativo, dando paso al establecimiento de vínculos, pautas de reconocimiento y concepciones sobre lo que implica su tarea pedagógica; desarrollando un conjunto de elementos que dan forma a la configuración de una identidad, la cual, además de dar sentido y pertenencia a su quehacer educativo, permite inferir cuáles son los principios y valores que impregnan su actuar. Tomando esto en cuenta, el estudio sobre la identidad del asesor de preparatoria se ha postulado como una forma de comprender el devenir en la construcción de las nuevas figuras docentes dentro de las complicaciones educativas de la educación contemporánea. En este sentido, el presente texto trata de desarrollar posibles conexiones entre la configuración de su identidad como

asesor y la formación que lo acompaña, asumiendo que, a falta de una formación profesional, los asesores han podido recuperar elementos de su formación personal para la construcción de su práctica.

## Contexto

La preparatoria abierta es un servicio educativo público y privado ofrecido en todas las entidades de la República Mexicana y se considera como una modalidad no escolarizada del nivel bachillerato que se ofrece a la población con necesidad o deseos de iniciar, continuar o concluir su formación académica, pero que no tiene oportunidad de asistir de forma regular a un plantel educativo. Esta modalidad educativa inicia en México durante el período de 1973-1976 al incorporarse, a manera de prueba piloto, en cinco ciudades de tres entidades federativas, pero no es sino hasta 1979 que adquiere validez oficial y comienza de manera formal su expansión a todo el país. A partir de 1984 se logra la cobertura nacional y desde entonces ha brindado sus servicios a más de 304,000 estudiantes en toda la República Mexicana (Secretaría de Educación Pública, 2014).

La preparatoria abierta, al plantearse como un modelo no escolarizado, permite que el proceso de formación de sus alumnos sea desarrollado mediante un aprendizaje autogestivo, lo cual implica que el alumno organice de forma independiente las estrategias de estudio necesarias para cumplir sus objetivos. A pesar de esto, se ha vuelto imprescindible la clarificación de dudas en el proceso de formación y el apoyo en el trámite de documentos. Esto ha dado como resultado que el *Programa de Apoyo al Egreso* incluya el servicio de *Asesoría Académica* como parte de los servicios ofrecidos en la modalidad de preparatoria abierta (Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública, 2009), el cual se proporciona de manera gratuita y permanente, asumiendo como objetivo orientar a los estudiantes inscritos en el uso de material didáctico y en la resolución de dudas específicas. Para brindar este servicio se cuenta con un actor educativo estipulado bajo la etiqueta de Asesor, quien tiene por propósito acompañar a los estudiantes que así lo deseen en su proceso de aprendizaje y estudio independiente (Secretaría de Educación Pública, 2016).

La participación del asesor de preparatoria abierta ha sido impulsada constantemente como un agregado opcional de la educación no escolarizada en su conceptualización normativa, pero en la práctica se ha posicionado como un actor fundamental pues, dejando atrás las escasas especificaciones de su labor, se ha renovado bajo las necesidades de lo que implica estar al frente de la formación de miles de estudiantes en un escenario diferente al escolarizado.

Un aspecto distintivo sobre el asesor de preparatoria abierta es que, si bien carece de una formación profesional, es posible hablar de una formación que le ha permitido desarrollar habilidades, estrategias, principios, así como un conjunto de valores para ocupar un lugar en la emergente escena de la educación no escolarizada. Por lo tanto, pensando en la formación como una serie de elementos característicos que dan pie a su inserción en el campo educativo se presentan algunas descripciones en torno a su desarrollo personal, social y académico para plantear una reflexión sobre la configuración identitaria del asesor de preparatoria abierta.

## Teoría

Con el objeto de comprender las condiciones que han dado lugar a la figura del asesor de preparatoria abierta se recuperó un análisis centrado en la Teoría de la Identidad Social (TIS) (Dubet, 1989; Tajfel, 1982 y 2010; Tajfel y Turner, 1989), a partir del cual se establecieron dos categorías de análisis para el procesamiento de la información obtenida: una afectiva y una cognitiva. Éstas sirven para identificar las conexiones psicológicas por las cuales se expresa el sujeto en relación con el grupo, de tal forma que se pueda integrar a partir del discurso una serie de subcategorías emergentes, que sirvan como líneas de reflexión para su interpretación. La presencia de las expresiones en sentido negativo o positivo, así como las diferentes creencias y saberes que formula respecto de sí mismo posibilitan la interpretación de líneas de reflexión en torno a la configuración de la identidad del asesor.

Siguiendo esta línea teórica se aclara que el análisis identitario estuvo exento de una descripción basada en acciones observables o criterios de acción, dejando por completo los fundamentos identitarios bajo el supuesto de *Identificación* como el sentido de pertenencia referido a un grupo mediante el discurso. En este sentido, el carácter fundamental de la identidad parte del sujeto como aquél que justifica su identidad desde la narración de la experiencia discursiva y es en el discurso del sujeto donde se plantea el sentido de pertenencia y, por ende, la adherencia a un grupo específico. Esta propuesta asume que el sujeto forma parte de un grupo o se visualiza como perteneciente a uno en su narrativa, por tanto, resulta innecesario calificar o acreditar su pertenencia al mismo desde afuera; su narrativa se expone como su configuración identitaria en sí (Dubet, 1989; Scandroglio *et al.*, 2008; Tajfel, 1982 y 2010; Tajfel y Turner, 1989; Topa *et al.*, 2006).

## Metodología

El presente estudio se fundamentó en una metodología de investigación cualitativa, adoptando la *Identificación* como concepto clave para la autoafirmación individual, a través de lo grupal. El diseño de la investigación estuvo basado en un enfoque narrativo, el cual permitió adentrarse en el estudio de lo cotidiano a partir de “interesarse por identificar, describir e interpretar al actor individual o colectivo en situaciones de interacción o relación social” (Tarrés, 2013:27).

La selección de los participantes se realizó a través de la técnica bola de nieve por discriminación (Hernández *et al.*, 2007), mediante la cual se consideró a seis asesores de preparatoria abierta. El principal criterio de selección se justifica a partir de la riqueza en las experiencias laborales, la cual se asumió bajo el supuesto de que a mayor tiempo desempeñándose como asesor, mayor experiencia tendría en el ámbito, pues esto presumiría una familiarización dentro de esta actividad educativa (Bautista, 2011).

Para la recuperación de la información durante el trabajo de campo se utilizaron las técnicas de entrevista abierta y la bitácora de campo. El procedimiento de las entrevistas se desarrolló a partir de dos fases que comprenden las dimensiones temporales de pasado, presente y futuro.

La primera fase de entrevistas correspondió a la contextualización del sujeto a partir de las experiencias vividas a lo largo de su formación y crecimiento profesional, teniendo significancia o repercusión con su presente como asesor de preparatoria abierta y la educación de forma general. Como parte de esta fase se programó un desarrollo interrumpido de la dimensión temporal del presente, estableciendo las pautas básicas de las circunstancias del sujeto en sus actividades diarias, sin llegar a profundizar. El sondeo proporcionado por esta fase busca reorganizar y apuntalar los temas de atención que se desarrollaron sobre la segunda fase de entrevistas.

En esta segunda fase se destacaron algunos elementos encontrados durante la primera, pero ahora mediante una reorganización de los temas. Se profundizó en cuestionamientos de lo que implica ser asesor de preparatoria abierta y su práctica; además, se destacaron no sólo problemas sociales y personales, sino también concepciones y opiniones de los participantes. Como agregado a esta etapa, las entrevistas se cerraron con preguntas de ideación a futuro, es decir, se plantearon algunas intenciones sobre posibles expectativas del asesor en torno a su futuro como dicho actor educativo.

Para el análisis de la información, se realizó una revisión transversal de las narraciones obtenidas, en la cual se retomaron como base teórica, las categorías

de identificación (Tajfel y Turner, 1989) e integración (Dubet, 1989), de donde se rescataron tres categorías como elementos de exploración identitaria: 1) afectivo, 2) cognitivo y 3) participativo. Esto implicaría que los miembros de un grupo o colectivo, al expresar su identidad, tendrían por necesidad la expresión de conocimientos, emociones y acciones (discursivamente) respecto de lo que implica pertenecer a un grupo, colectivo o gremio.

## Resultados

Al establecerse como principal criterio la antigüedad de los participantes laborando como asesores, cuyos nombres han sido modificados para guardar el anonimato, se contó con la participación de los siguientes sujetos:

- José tiene 15 años laborando como asesor y es además coordinador del centro.
- Sonia ha trabajado como asesora por 8 años y es compañera de centro de José.
- Manolo cuenta con 3 años de experiencia como asesor.
- Gloria es la asesora con menor experiencia con tan sólo 2 años.
- Karina cuenta con 5 años de experiencia como asesora y 2 como coordinadora del centro en el que también laboran Manolo y Gloria.
- Carlos se ha desempeñado como asesor por 4 años.

Una de las características más sobresalientes sobre los asesores que participaron en el estudio es que, en la mayoría de los casos éstos no cuentan con estudios de grado y, aunque cursaron por algún tiempo estudios de licenciatura, dejaron inconclusa su formación. Sonia fue la única de los participantes que no ingresó a estudios de nivel superior. Además, coinciden en la forma en que comenzaron a laborar en un centro de preparatoria abierta, pues ésta se da a través de invitaciones por parte de las autoridades del centro, la cuales surgen gracias al desarrollo de sus prácticas profesionales o del servicio social. Como excepción a esta condición se señala que Gloria cuenta con un familiar cercano a la Secretaría de Educación del Estado por medio del cual se pudo acomodar como asesora dentro de un centro. Todos los participantes son pilares de familia que contribuyen en el sostén del hogar y se destaca el hecho de que Manolo, Carlos, Gloria y Sonia tienen otros empleos para ayudarse económicamente, mientras que José y Karina, asesores que también fun- gen como coordinadores en sus respectivos centros, son los únicos que no laboran en otros ámbitos.

Un indicio del análisis de la información asentó que el núcleo familiar de los asesores se sitúa como un referente para la construcción del valor que adquiere en ellos el logro de poder desempeñarse dentro del campo educativo y, a pesar de que los padres no tienen relación alguna con el ámbito educativo, el trabajo como docente se proyecta con orgullo y respeto como parte central de los valores de los asesores. Carlos expresa lo difícil que le fue incorporarse al campo educativo sin haber tenido algún conocimiento previo:

Al menos en mi familia no es muy común que haya maestros. Del lado paterno, la mayoría son ingenieros y del lado materno, prácticamente nadie terminó la preparatoria; entonces vivo como en esos dos lados: del profesionista y la persona trabajadora de carnicerías, de tianguis, de todo eso; entonces se siente como la impresión y un poquito el orgullo de saber que soy maestro [...] De hecho, mis papás no tienen ninguna formación, mi mamá no acabó la primaria, se quedó en [...] bueno dice que repitió diez veces cuarto, es ama de casa y mi papá se quedó con bachillerato trunco (Carlos, comunicación personal, septiembre de 2016).

La connotación del trabajo educativo en los grupos familiares de los asesores entrevistados expresa una condición ajena a la labor académica. Como puede ser interpretado en varias de las narrativas, el trabajo docente es una práctica escasamente conocida para los asesores; si bien existen nociones sobre cómo desempeñarse dentro del aula, admiten que no tenían conocimiento sobre las relaciones laborales o las condiciones del empleo. Esta extrañeza respecto a las condiciones de trabajo se contraponen con un entusiasmo generalizado por realizarse como docente, así como de sumergirse en el ámbito educativo, casi siempre siendo representado como una mejora de su condición social (Guitart, 2008); esto a pesar de que los referentes laborales sean desconocidos y de que no resulten ser tan favorables como se pensaron en un primer momento.

Pareciera que el trabajo docente sostiene un reconocimiento alto para los asesores y para su entorno social, esto a pesar de que aceptan que los horarios y el sueldo percibido no son suficientes para poder mantenerse. El completo arrojo hacia el campo laboral educativo implicaría que los asesores enaltezcan el trabajo magisterial como un trabajo que va por encima de las necesidades personales, siendo el servicio que se brinda o la oportunidad de ayudar a otros, lo que se asume como su fundamento para seguir trabajando.

Los asesores entrevistados también reconocieron que esta incursión dentro del campo laboral educativo no ha sido fácil. Cada uno de ellos aceptó, en mayor o menor grado, que tienen carencias formativas y que no disponen de

las herramientas pedagógicas y didácticas como quisieran para llevar a cabo sus actividades. Una de las mayores preocupaciones que se pudo observar fue la inexistencia de una instrucción inicial o capacitación para poder acoplarse a este modelo educativo. Los participantes narraron la existencia de una continua rotación de docentes y aceptaron que lo difícil de trabajar dentro de estos centros no es calificar para el puesto, sino mantenerse con la clase a cargo, lo cual se debe al poco conocimiento que hay sobre el funcionamiento al interior de los centros. Al respecto, Manolo relata lo difícil que fue para él insertarse en esta actividad:

Cuando yo inicié a trabajar como asesor, me acerqué un día por la tarde con el coordinador para pedir trabajo, tan sólo me preguntó que si podría dar una materia: en ese momento no recuerdo cuál era, pero recuerdo que, a pesar de que me asusté mucho, pues en realidad no conocía nada, respondí que sí y me dijo: —Ten, aquí está el libro, el programa—, pero no me dijeron cómo se daba clase, no me dijeron nada [...] y yo dije: —Ok, pues leo el libro y juego a la escolita—. Al siguiente día como tal, todo fue un completo desastre, había preparado una clase de 45 minutos, porque aquí las clases no son de una hora o más, porque los chavos se aburren y se distraen con facilidad, entonces se programan pequeños recesos entre hora y hora [...] resulta que había preparado, según yo, una clase para 45 minutos que en realidad, me tomó menos de 10 minutos presentar: los chavos no participaban aunque les cuestionaba, pues se mostraban poco interesados [...] ya con el tiempo mejoré mis clases, venía más preparado, me di cuenta que los chavos son apáticos y que uno tiene que hacer ciertos esfuerzos; ganárselos para que estén enfocados y participen (Manolo, comunicación personal, octubre de 2016).

Las implicaciones de no tener una preparación, o al menos el referente básico de cómo se trabaja en el ámbito no escolarizado, se traduce en un importante problema de los centros de preparatoria abierta y de la práctica pedagógica de los asesores. Con base en las correspondencias encontradas se pudo ratificar que, al carecer de una formación, instrucción o capacitación específica para laborar en este tipo de modalidades, los asesores no tuvieron otra salida que tomar como fundamento los conocimientos o las bases que ya conocen, las cuales hacen referencia a estrategias de trabajo que responden al funcionamiento de un modelo escolarizado. Así pues, el referente clave de los asesores para desarrollar una práctica de enseñanza tiene como sostén aquellos profesores que han sido parte de su trayectoria académica.

Cuando comencé a dar clases no sabía qué debía hacer, lo primero que pensé —pues bueno, voy a jugar a la escolita—, tenía a mis alumnos, el pizarrón, todo; ahora sólo tenía que desarrollar algunas actividades [...] Fue en ese preciso momento que recordé



a un profesor que tuve durante la preparatoria, un psicólogo que admiré y lo sigo admirando, se llama Pedro; él siempre fue un referente para mí [...] las dinámicas como el trabajo en equipo, trabajos en el salón, ejercicios y muchas actividades que él había hecho, las retomé como forma de trabajo. Pienso que, si no fuera por todas esas actividades, no me hubiera podido acercar a mis alumnos [...] en poco tiempo fui estableciendo mi forma de trabajo, los alumnetos ya sabían cómo trabajo yo y ellos, al momento de elegir las materias, pues ya saben qué esperar (Gloria, comunicación personal, agosto de 2016).

Se reconoce que los asesores fueron marcados en forma determinante por figuras docentes durante sus trayectorias académicas, dando como resultado que, tras incursionar en el campo educativo, la tendencia a copiar las prácticas o estrategias de aquellas figuras que los incentivaron se hace presente (Rvohotié-Lyhty, 2013). Lo anterior puede llegar a ser un tanto cuestionable, pues sin importar el contexto donde se aplicaron estas estrategias, es ahora algo totalmente distinto. Habría que tener presente que la formación de los asesores y los fundamentos que ellos retoman, resultan ser prácticas pedagógicas cotidianas dentro de la modalidad escolarizada. Otro elemento central a tomar en cuenta es que los asesores no se formaron en una modalidad no escolarizada, sino que cada uno experimentó una trayectoria académica bastante tradicional, asistiendo a clases presenciales y en horarios establecidos, cuestión que vuelven a reproducir como parte de su trabajo dentro de una modalidad que a todas luces debería de partir del rompimiento con este modelo de educación.

Mis influencias en sí personales [...] durante un semestre tuve un maestro muy bueno, muy ordenado, muy explícito a la hora de explicar, muy claro y eso me motivó. Cuando me dijeron la materia que iba a exponer y me dieron el libro, me puse a preparar mis temas y todo, y trataba de amoldarlo un poquito a la forma en la que él presentaba su clase o los cuestionamientos con los que nos motivaba, pero también la paciencia para seguir los temas [...] algo que no olvido de la forma en cómo él trabajaba, es que siempre comenzaba sus clases con un tema pasado, pero ya no como exposición, sino como una plática de pasillo, como si fuera una anécdota; esto para mí resultó esencial porque creo que eliminaba el nerviosismo o la tensión que uno tiene cuando está en esos momentos de clase, muchas veces uno no aprende por nervios, no porque sea difícil (Carlos, comunicación personal, septiembre de 2016).

Otras de las condiciones que se presentaron como parte de las narrativas que se estudiaron y que engloban elementos que coinciden entre los participantes fue que el trabajo como asesor, que si bien se presentó como un trabajo circunstancial

que en determinado momento significó solamente un trabajo temporal, con el pasar del tiempo se volvió un proyecto de vida. Gracias a la relación que se establece con los alumnos y a la correspondencia con ciertos logros, los asesores empezaron a descubrir otro tipo de bondades del trabajo académico, como la satisfacción de ayudar y ver crecer intelectualmente a otros.

A mí me apasionaba escuchar a mi profesor dar la clase como a mí me gustaba, que la gente se apasionara, que se entusiasmara. Yo tengo algo muy común, que meto cosas de la vida diaria dentro de las clases, si no meto algo de la vida diaria, no lo va a entender la gente y creo que lo principal es que la gente tenga una forma de asociar el conocimiento, no sólo venir y exponer [...] Hay una satisfacción grata en que los alumnos terminando su formación, vengan y te agradezcan por haber conseguido su título, que te posteen en Facebook o que simplemente te lo agradezcan [...] Si no fuera por esas demostraciones de aprecio, no sé si seguiría trabajando como asesor, sólo puedo decir que es un trabajo al que se le toma aprecio en poco tiempo y, a decir verdad, ahora no me veo haciendo otra cosa (Sonia, comunicación personal, octubre de 2016).

Se considera que una posible explicación sobre por qué estos asesores continúan en sus labores dentro del ámbito de la educación, siendo difíciles las condiciones que a ésta acompañan, tendría una relación cercana con la satisfacción de ayudar a sujetos que se encuentran en situaciones complicadas. Una manifiesta preocupación por parte de los asesores es brindar atención y centrar sus esfuerzos en establecer lazos con los alumnos, no sólo en cuanto a conocimientos, sino también en apoyo y comprensión. Los asesores son conscientes de que el alumnado al que brindan su atención representa una población que por distintas razones no puede seguir dentro de la educación tradicional. Este elemento podría relacionarse o identificarse con su propia situación; los alumnos resultan ser un reflejo palpable de las dificultades a las que los mismos asesores se han enfrentado en su trayectoria académica, pues como ya se ha manifestado desde un inicio, los asesores también tienen dificultades para seguir con sus estudios.

Siguiendo estas posibles interpretaciones, se halló la presencia de expresiones que denotaron una identificación e integración de los participantes en relación con su configuración identitaria y con la apropiación del contexto en el que se insertan a partir de elementos de formación personal como el contexto familiar, la trayectoria académica y su identificación con los alumnos.

Tanto la trayectoria personal como la experiencia del contexto de preparatoria abierta, específicamente como asesor en un centro, son elementos que pueden ser considerados fundamentales para la configuración de una identidad, pues se reco-

noce la existencia de un conjunto de circunstancias tales como las características de su trabajo, las experiencias pedagógicas que desarrolla y hasta el ambiente de compañerismo que se celebra entre sus similares, como aquellas que logran establecer determinantes que acotan un tipo particular de docente.

## Conclusiones

En el caso de los asesores de preparatoria abierta que participaron en el estudio, es posible hablar de varios elementos presentes en su formación que se expresan de manera análoga entre cada uno de ellos de los cuales, se pueden destacar como puntos de inflexión para la configuración identitaria: la familia y la formación académica.

Un aspecto importante que ha surgido de las entrevistas es la influencia y el reconocimiento familiar en torno al trabajo académico; si bien, los participantes han narrado la escasa o nula cercanía con el ámbito docente, ya que ninguno de ellos goza de un padre o una madre que se haya desempeñado como maestro, se descubre que el núcleo familiar al cual pertenecen se encuentra alejado de toda actividad académica o profesional, es decir, no cuentan con padres con carrera profesional. Los padres de los asesores entrevistados tienen una formación académica básica, donde destaca con amplitud la dificultad que representó el realizar y concluir sus estudios por cuestiones económicas, tanto para ellos como para sus padres. Con esto se pone de relieve que el trabajo de los padres de los asesores entrevistados, se circunscribe a oficios y que, a pesar de esta situación, ha resultado determinante dentro de la concepción familiar que el valor de la educación es altamente apreciado, dando así un lugar especial al hecho de que algún integrante de la familia se dedicara al trabajo docente, el cual de forma notoria se reconoce como una labor de admiración y orgullo.

Respecto a la trayectoria académica de los asesores, es necesario puntualizar que no cuentan con estudios de grado y, a pesar de que algunos sí lograron asistir a la universidad, asumen el gran problema de no haber podido concluir sus estudios. La forma en que se expresa esta situación vuelve a hacer hincapié en las condiciones económicas; reconocen que les agradaría terminar o continuar con estudios de grado o pos-grado pero que, por su situación económica, es necesario continuar trabajando, con lo que se aplazaría la conclusión de sus estudios. En referencia a su corta estancia en la universidad, añaden que de ahí proviene la influencia y el modelo de “clase” que ellos llevan a cabo durante la asesoría. La especialidad o el área de conocimiento no juega un papel tan crucial y, a pesar de que sí es algo que inicialmente delimitó su campo de acción, es en el proceso mismo de trabajar en el

sistema abierto, donde han dominado algunos módulos que consideraron nunca llegar a trabajar, lo cual reconocen como un reto de su trabajo, puesto que la adaptabilidad y la determinación se vuelve algo fundamental en su labor como asesores. La interacción en el ambiente de la preparatoria la reconocen como propia de su formación; se reconocen a sí mismos en los alumnos con dificultades económicas como si fuera su propia situación y a su vez, su responsabilidad, condición que los ha llevado a implementar de forma activa estrategias que emergen de su necesidad por lograr que los alumnos aprendan.

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

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

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

esta última de aceptación y aprobación, además de identificación entre quienes la comparten.

En este sentido, una posible opción para la construcción de una identidad del asesor sería establecer grupos de conversación para el intercambio de experiencias y conocimientos; cuestión que no asegura de forma directa la apropiación del contexto, pero podría llegar a generar pautas para el reconocimiento entre iguales. Como consideración final, se hace presente que la labor del asesor de preparatoria abierta es valiosa, pues en contra de todas las predicciones, es un actor que, sacrificando tiempo, dinero y esfuerzo, continúa apostando por la educación de un sector vulnerable y olvidado.

## Referencias

- Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: Epistemología, metodología y aplicaciones*. Bogotá, Colombia: Manual Moderno. Recuperado de: <http://alltitles.ebrary.com/Doc?id=10957673>
- Dirección General del Bachillerato de la Secretaría de Educación Pública. (2009). *Normas de registro y control para preparatoria abierta*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de: [http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/preparatoria/MIC/normas2009/NormasPA\\_0909.doc.pdf](http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/preparatoria/MIC/normas2009/NormasPA_0909.doc.pdf)
- Dubet, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos*, VII(21), septiembre-diciembre, pp. 519-545. Mexico: El Colegio de México.
- Guitart, M. E. (2008). ¿Por qué nos importa tanto el tema de la identidad? *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, (39), pp. 1-15.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Rvohotí-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30, pp. 120-129.
- Scandroglio, B.; Martínez, J. S. y San José, M. C. (2008). La teoría de la identidad social: Una síntesis crítica de sus fundamentos, evidencias y controversias. *Psicothema*, 20(1), pp.80-89, Universidad de Oviedo, España.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Preparatoria abierta. Antecedentes*. México: SEP. Recuperado de: <http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/preparatoria/antecedentes.php>
- , (2016). *Preparatoria abierta. Servicio de Asesoría*. México: SEP. Recuperado de: <http://www.prepaabierta.sep.gob.mx/asesorias/index.php>

- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Londres: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. y Turner, J. (1989). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. En S. Worchel; W. G. Austin (eds.). *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall. pp. 7–24. Recuperado de: [http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341\\_Readings/Intergroup\\_Conflict/Tajfel\\_%26\\_Turner\\_Psych\\_of\\_Intergroup\\_Relations\\_CH1\\_Social\\_Identity\\_Theory.pdf](http://web.mit.edu/curhan/www/docs/Articles/15341_Readings/Intergroup_Conflict/Tajfel_%26_Turner_Psych_of_Intergroup_Relations_CH1_Social_Identity_Theory.pdf)
- Tarrés, M. L. (Ed.). (2013). *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: El Colegio de México y FLACSO México.
- Topa, G.; Fernández, I. y Palací, F. J. (2006). Identidad social, *burnout* y satisfacción laboral: Estudio empírico basado en el modelo de la categorización del yo. *Revista de Psicología Social*, 21(2), pp. 115–126.