



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

La evaluación en la Preparatoria Abierta: análisis crítico de sus usos, implicaciones y potencialidades

The evaluation in the Preparatoria Abierta: critical analysis of its uses, implications and potentialities

Alfonso Muñoz Díaz¹

Recibido: 30 de enero de 2024 / Aceptado: 15 de mayo de 2024

Resumen:

El objetivo del estudio fue comprender el proceso de evaluación usado en la Preparatoria Abierta en Aguascalientes, México. El enfoque teórico se fundamentó en la pedagogía crítica. Se realizó un estudio de caso múltiple en el que se entrevistaron a coordinadores, asesores, estudiantes y egresados de tres centros educativos que ofertan dicho subsistema. El principal resultado consistió en el señalamiento del uso de la evaluación como una herramienta que no tiene alguna función pedagógica. Se hace mención de diversas implicaciones contradictorias con la lógica institucional del subsistema y se aborda la evaluación como un área de potencialidad en la configuración de una alternativa educativa que se pueda enmarcar en la resignificación de la evaluación como un mecanismo de selección y castigo, hacia uno encauzado a la mejora de la educación.

Palabras clave: Evaluación, Preparatoria Abierta, Educación Media Superior, Pedagogía Crítica, potencialidades.

¹ Mexicano. Doctor en Investigación Educativa, por la Universidad Autónoma de Aguascalientes, México. Instituto de Educación de Aguascalientes. Contacto: alfonso.munozdiaz@iea.edu.mx. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8295-2683>.



Abstract

The objective of the study was to understand the evaluation process used in the Preparatoria Abierta in Aguascalientes, Mexico. The theoretical framework was based on critical pedagogy. A multiple case study was conducted, in which coordinators, advisors, students and graduates from three educational centers offering this subsystem were interviewed. The main finding was the identification of evaluation as a tool that does not have any pedagogical function. Various implications contradictory to the institutional logic of the subsystem are mentioned, and evaluation is approached as an area of potentiality in shaping an educational alternative that can be framed within the redefinition of evaluation from a mechanism of selection and punishment to one geared towards improving education.

Key words: Evaluation, Preparatoria Abierta, High School, Critical Pedagogy, potentialities.

El sentido de la evaluación

La evaluación es un elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y es imprescindible para conocer el nivel de conocimiento, habilidad o actitud en el que las se encuentran, en torno a algún campo de saber (Martínez-Rizo, 2009), así como el nivel potencial (Vygotski, 2013) que podrían alcanzar por medio de la acción pedagógica.

Sin embargo, algunos programas educativos han secularizado la evaluación al implementarla como un fin en sí mismo. Esto ha dado como resultado que muchas escuelas operen asumiendo que los resultados de las evaluaciones representan el final de los procesos de aprendizaje. A su vez, esto implica una tendencia a clasificar a los estudiantes entre aprobados y reprobados, exitosos o fracasados, eficaces o no eficaces, etc. (Apple, 1997).

Este uso e implicación, tomando como base a Bourdieu y Passeron (2018), refleja el instrumentalismo reproducciónista de la evaluación en el ámbito escolar. A través de la estas formas de evaluación, la educación, tanto en forma explícita como implícita (Torres, 2005), reconoce, estimula y premia saberes y actitudes que perpetúan la desigualdad social que ha estado a favor de las perspectivas neoliberales enfocadas en la primacía por la acumulación de capitales. (Giroux, 2021).

Así, la funcionalidad de este tipo de evaluaciones, que además suele gozar de un carácter punitivo (Foucault, 2009), radica en una estigmatización social que se asocia con otras problemáticas de precariedad, como la pobreza o la criminalidad, y termina por contribuir con una educación orientada hacia el control social, más que a la formación de las y los ciudadanos (Illich, 2019).

En este panorama, la evaluación debe ser vista como un elemento de controversia y contradicción en relación con las metas explícitas del acceso universal a la educación, normalmente asociado con una formación para mejorar la calidad de vida de las personas, formar ciudadanos con pensamiento crítico, brindar herramientas para una adecuada movilidad social (UNESCO, 2011), entre otras. Desde este punto de vista es pertinente entender, entonces, que la evaluación debe ser entendida como un proceso que revele los puntos de partida para mejorar algún aspecto de la formación de los estudiantes.

La evaluación en la Nueva Escuela Mexicana

Particularmente en México, la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019), que representa la reforma más reciente de su modelo educativo, ha asumido el objetivo de mejorar el Sistema Educativo Nacional (Mejoredu, 2022). Se asume que la evaluación no debe usarse ni como fin en sí mismo, ni como castigo. Siguiendo a Earl (2004), la evaluación es un paso del proceso de aprendizaje, una acción cuyo resultado impulsa acciones que contribuyen con el mejoramiento del aprendizaje y al proceso riguroso de obtención de información para identificar los puntos de partida para alcanzar las mejoras necesarias de acuerdo a los contextos situados de la educación (Anderson, 2018).

Para que un proceso de evaluación cumpla con este carácter, debe tomarse en cuenta que las personas evaluadas deben de ser plenamente conscientes de la consistencia de dicha evaluación (Laveaut, 2016) de su lógica, su función y sus implicaciones (Carr y Kemmis, 1988); en otras palabras, deben saber por qué se les evalúa, cómo y qué significado institucional tendrá el resultado. Así, la evaluación ha de ser un procedimiento transparente en cuanto a expectativas institucionales y sus criterios asociados. La entrega de resultados no debe ser el fin del proceso de evaluación, sino que debe continuar con una retroalimentación y una proyección de las posibles estrategias para dar un adecuado seguimiento.

La evaluación en la Educación Abierta

La evaluación suele ser abordada en los dominios de la escolarización. Sin embargo, otras modalidades teóricamente conscientes de las injusticias a las que suelen conllevar las evaluaciones tradicionales, han optado por proponer esquemas de evaluación distintos con objeto de brindar procesos más justos que pretenden ser planteados en función las características y necesidades de los estudiantes.

Tal es el caso de la Educación Abierta (Simonson, 2006), la cual ha sido adoptada en México por el subsistema de Educación Media Superior conocido como Preparatoria Abierta (PA). Este trabaja, teóricamente, desde un modelo que incluye una evaluación diagnóstica, una formativa y una sumativa sobre que operan en torno a un plan de estudios compuesto por 22 módulos (SEP, 2014; SEP, 2016).

Sin embargo, este modelo de evaluación no ha sido estudiado a profundidad. A sabiendas de que, como plantean Ball, Maguire y Braun (2012), así como Rockwell (1995), es común que las directrices teóricas de un subsistema no se realicen tal cual se proponen, sino que, en la práctica, se asumen acciones distintas en función de diversas circunstancias, parece necesario explorar cómo es que en verdad se usan las evaluaciones en los contextos de la educación abierta. El atender esta inquietud se justifica en la importancia que tiene comprender cómo es que funcionan los procesos de evaluación que pretenden, justamente, ser alternos a las formas tradicionales de evaluación que suelen ser herméticas y punitivas. Al tratarse de educación abierta, que por definición implicaría una flexibilidad y apertura más marcada, se esperaría que los protocolos de evaluación sean concebidos como una herramienta para mejorar y no para clasificar o para respaldar actos punitivos.

Si bien es común que todo subsistema tenga contradicciones (Martínez, 2014) y que cada centro educativo desarrolle un funcionamiento propio (Weick, 2009), es preciso que el uso de sus evaluaciones no derive en detrimento de los actores, sino que, por el contrario, cumpla con su meta de servir a la mejora educativa y personal de sus usuarios.

Método

El presente trabajo parte del cuestionamiento ¿cómo funciona la evaluación en la Preparatoria Abierta?. El objetivo consistió en su comprensión, descripción y análisis. Se realizó un estudio de caso múltiple (Ponce, 2018). Este radicó en abordar las perspectivas de las y los actores que conforman la Preparatoria Abierta en Aguascalientes, México. Participaron 26 actores (tres coordinadores, seis asesores, nueve estudiantes y ocho egresados) pertenecientes a tres centros de PA. Estos fueron invitados a participar en el estudio de manera intencional a partir de un muestreo por bola de nieve.

Se emplearon entrevistas semiestructuradas (Kvale, 2008) y grupos focales (Barbour, 2013), dada su utilidad para la obtención y profundización de datos. Ambas técnicas se sustentaron en una guía temática compuesta a partir de las categorías preliminares de planeación, intervención, evaluación y retroalimentación y las categorías emergentes de usos, implicaciones y potencialidades. Ambas categorías sirvieron en la orientación para la redacción de los resultados. La guía temática fue validada por dos especialistas en investigación educativa por medio de un juicio de expertos. Las entrevistas fueron grabadas en dispositivos de audio para una posterior transcripción. Se elaboró un corpus documental que fue procesado en el software Atlas.Ti a partir de su categorización, codificación abierta y segmentación (Strauss y Corbin, 2014). También se elaboraron algunos esquemas y memos que sirvieron como herramientas de apoyo para la redacción del informe final de resultados.

Se realizó una lectura interpretativa desde la pedagogía crítica (Ayuste, Flecha, López y Lleras, 1998; Giroux, 2021), a partir del cual se construyó el informe de los resultados asumiendo un estilo de redacción descriptivo-narrativo en el que convergen las palabras propias del autor, las paráfrasis de la información las experiencias compartidas por las y los participantes, y algunas citas textuales representativas. Estas últimas aparecen con referencia a las personas que las enunciaron haciendo uso de pseudónimos para resguardar el anonimato de quienes participaron.

El informe de resultados abarca los tres casos, de modo que se hace referencia a las semejanzas encontradas entre estos (Stake, 1999). La validez del estudio se sustentó en la rigurosidad de análisis, la triangulación entre investigador y participantes, y la contextualización de los casos. Con base en Simon (2011), se asume que la generalización de los resultados se debe entender como una exposición de los posibles escenarios que podrían asemejarse a otros centros que ofrecen el servicio de PA.

Resultados

Tras analizar los tres casos de escenarios concretos donde se materializa la Preparatoria Abierta, se puede identificar que la evaluación implementada funciona de una manera distinta a la que se propone teóricamente. Hay una disonancia entre cómo se dice que se evalúa y cómo se hace en realidad.

En términos generales, la evaluación funciona como un proceso que no tiene utilidad pedagógica alguna, sino como un mecanismo de clasificación y eliminación. A continuación, se despliegan estos hallazgos siguiendo un orden intencional basado en las categorías emergentes de usos, implicaciones y potencialidades.

Usos

En la Preparatoria Abierta los exámenes son los protagonistas del proceso de evaluación. Si bien el documento oficial indica que hay tres momentos que lo configuran, en realidad solo hay uno que tiene valor: el examen final. Se trata de un examen configurado por el Departamento de Evaluación del subsistema de PA.

Los asesores planean sus intervenciones con base en la información de los libros de cada módulo (o asignatura), ya que son “el principal referente para la selección de contenidos por revisar” (Alicia, asesora). Se supone que sus contenidos corresponden a los que aparecen en los respectivos exámenes. Sin embargo “no hay manera de garantizar que haya congruencia entre los contenidos de los libros y el de los exámenes, incluso suele ocurrir que a veces están mal planteadas las preguntas o su redacción se puede prestar a varias interpretaciones, a veces hasta está mal la respuesta” (Bruno, coordinador).

Esto despoja de confianza a los libros. Algunos asesores, conscientes de estas inconsistencias, prefieren hacer su planeación con base en “las experiencias de los alumnos que ya han respondido algunos exámenes y que han reprobado. Al reprobar, deben volver a acudir a asesoría, por lo que su testimonio funge como recurso informal para que los asesores identifiquen los contenidos que a lo mejor pudieran venir en el examen” (Alicia, asesora). Lo que los alumnos refieren que vieron en los exámenes, después de haberlos presentado, es un referente de mayor confianza ya que con este “se tiene una mejor idea de lo que viene en los exámenes” (Juan, estudiante).

Una vez planeadas sus asesorías, los asesores explican los contenidos de los módulos en clase magistral. “Organizan las actividades más convenientes de una manera en la que creen que los alumnos van a comprenderlo mejor” (Ezequiel, asesor). Suelen dejar tareas, aunque estas no tengan valor en su evaluación final. Este hecho es algo que algunos asesores prefieren ocultar “por temor a que, al saber que no tienen valor, los alumnos no vean necesario hacerlas” (Ezequiel, asesor). Este ocultamiento se ve como una medida para que el aprendizaje no se reduzca al examen:

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

Si bien esta puede ser vista como una actitud loable, el tratar de dar a entender que el aprendizaje es más que solo acredita un examen, en realidad el examen es lo único que puede brindarle un valor oficial a su preparación y esfuerzo.

Los exámenes se aplican en computadoras dentro de un ambiente controlado. Cada estudiante es colocado en sillas frente a una pared mientras es vigilado por dos aplicadores que aseguran que no haya interacciones, uso de celulares, ni salidas del aula. Cuando los estudiantes terminan, reciben su calificación final de manera inmediata en la misma computadora. El resultado es un número entre los 0 y 100 puntos (el puntaje mínimo aprobatorio es de 60). No se dan detalles sobre aciertos o errores relativos a determinados contenidos; los estudiantes solo se enteran si aprueban o no el módulo por medio de su puntaje.

Si algún estudiante desea conocer detalles del resultado, como saber en qué áreas temáticas o contenidos fallaron, solo pueden solicitar un reporte cuantitativo de aciertos y errores. Por tanto, no hay una retroalimentación que indique lo aprendido o lo que se puede mejorar; el estudiante no tiene modo de saber en cuáles contenidos acertó o en cuales falló.

Así, se ha hecho común que, teniendo en cuenta la falta de congruencia entre libros, asesorías y exámenes, y a la falta de retroalimentación, “haya muchos reprobados o que suelen obtener bajas calificaciones, normalmente con promedios de 60” (Luisa, asesora). Si uno de ellos reprueba, tiene la opción de repetir la aplicación de su examen.

Respecto a esto a los estudiantes se les indica que cuentan con tres oportunidades para acreditar un módulo; si reprueba en las tres oportunidades queda fuera del subsistema. Sin embargo, en realidad, si un estudiante pierde sus tres oportunidades, puede “puede acudir a las oficinas a que se les quite el candado en el sistema digital” (Bruno, coordinador) y solicitar que se le otorguen de nuevo otras tres oportunidades *ad infinitum*. El hecho de decir inicialmente que solo hay tres oportunidades “es una medida para que los estudiantes sientan presión por estudiar y para que no se desmotiven” (Ezequiel, asesor).

Implicaciones

El uso de la evaluación descrito tiene distintas implicaciones. Por un lado, el hecho de que las asesoras no tengan conocimiento de los contenidos de los exámenes y de que no estos no tengan garantía de correspondencia con los libros significa que “los asesores preparan a ciegas y los alumnos hacen sus exámenes a ciegas” (Ezequiel, asesor). Esto resulta en una constante confusión para los asesores en planeación de sus asesorías ya que desconocen aquello que tendrán que responder los estudiantes.

Este mecanismo de evaluación asume que el examen está bien, que es correcto, y que, si los estudiantes fallan, son ellos los que no están bien o que no respondieron de manera correcta. En la evaluación no se considera ningún otro criterio, como la realización de actividades o de proyectos, de modo que es, además, una evaluación totalitaria que contradice la diversidad de procesos descrita en el documento oficial (evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa).

El uso dado al mecanismo de evaluación también mantiene un carácter punitivo. Esto puede resaltarse en la vigilancia dirigida hacia los alumnos al momento de responder los exámenes; sin hacerlo explícitamente, esta actitud puede referir un prejuicio en el que los estudiantes son vistos como posibles violadores de las reglas de los exámenes. Con ello, de nueva cuenta, el examen es el que está bien y son ellos los que no pueden con él, por lo que van a buscar medios ilegítimos para superarlo.

Cabe señalar que el ocultamiento de información, como el mentir sobre que las actividades no tienen valor en la calificación para que los alumnos no consideren no hacerlas o el mentir sobre la cantidad real de oportunidades para tratar de aprobar un examen, refleja una actitud paternalista y un trato eufemístico de la institución hacia sus beneficiarios.

Por otro lado, los estudiantes nunca se enteran de lo que contestan bien o mal en los exámenes es un reflejo de la falta de retroalimentación en la evaluación; esto representa una falta importante y delicada desde la concepción de una evaluación enfocada en la mejora; si no hay retroalimentación, no hay nada qué mejorar y, así, la evaluación carece de otro sentido que no sea el de clasificar.

Al no tener claridad sobre sus procesos formativos, los alumnos suelen reprobado y, por ende, a repetir aplicaciones de exámenes. Pero la falta de retroalimentación los deja en un estado de mayor perplejidad. Cuando un estudiante responde incorrectamente en un examen y se le indica el porqué de su error, en la siguiente oportunidad tendrá una mayor claridad para identificar las respuestas correctas. Pero, como ocurre en la PA, cuando un estudiante responde erróneamente y no se le indica el porqué, sino que solo se le dice que estuvo mal, tendrá menos claridad sobre cuáles pueden ser las respuestas correctas; sobre todo si en el primer intento la reprobación lo sorprende al haber

respondido con seguridad previa. Esto se corrobora con el testimonio de un egresado, quien señala que:

“no hay realmente cómo saber en qué falla un alumno. Esto influye en que muchas materias se reprobren, incluso aunque se solicite revisión. El único modo de saber si se aprendió o no es a la hora de reprobado; si reprobado, asumo que no aprendí, si lo paso, asumo que sí” (Sofía, estudiante).

La forma en que se otorga el puntaje y la falta de retroalimentación se presentan, entonces, como algo muy delicado ya que “suele generar frustración y desmotivación porque no saben qué es lo que contestaron bien o mal” (Ángel, egresado):

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

Esto puede derivar en una clase de nihilismo educativo hacia el subsistema, asociado a la pérdida de sentido y de valor por el aprendizaje en sí mismo. El ímpetu por el aprendizaje puede verse neutralizado con un mecanismo de evaluación que se bifurca en reprobación y desconcierto, y que no brinda retribución alguna, sino desmotivación y frustración. De acuerdo con los estudiantes y egresados “la evaluación es injusta, terrible y pésima; no es la forma correcta de evaluar (Mia, estudiante).

Potencialidades

El proceso de evaluación puede entenderse como un mecanismo cuyo funcionamiento pareciera imposible de modificar. Sin embargo, los procesos educativos de la Preparatoria Abierta cuentan con potencialidades que pueden encauzarse en una lucha contra una evaluación injusta y una resignificación de la noción de evaluación.

Una de estas potencialidades es el ímpetu de los estudiantes por aprender, aparte de los resultados de los exámenes, o bien, “las ganas que los alumnos traen por ser mejores personas, por ser ejemplos a seguir para [sus] hijos” (Lizbeth, estudiante). Este ímpetu también aplica con los asesores, ya que “aprovechan su rol para aprender temas nuevos a la vez que los enseñan” (Leonor, asesora), mostrando un interés genuino por mejorar su perfil y garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Si bien algunas de sus prácticas o sus actitudes pueden ser debatibles, como el argumentar que la preparación no debe reducirse al examen, pese a que este es el todo en la evaluación, sí reflejan actitudes de búsqueda de ajuste a las condiciones y necesidades de los estudiantes.

Posible y contradictoriamente, uno de los actos que más destacan las potencialidades es la retroalimentación, ya que algunos asesores sí brindan una retroalimentación no oficial. “Las asesoras ponen a prueba el examen durante las asesorías” (Karla, asesora). Al ser conscientes de las lagunas que deja o acrescenta el mecanismo de evaluación, los asesores tratan de compensar la falta de retroalimentación oficial, haciéndola ellos mismos junto a los estudiantes. Si bien no se realiza directamente con los exámenes (dada la falta de acceso que tienen), se utiliza la memoria y el análisis crítico para comprender por qué se reprobó o se aprobó.

Así, el acto de retroalimentar implica un acto de repensar en conjunto, ya que los actores de la PA tienen el potencial de hablar sobre sus propias acciones y de las del subsistema. Esto implica una actitud crítica que constantemente cuestiona sobre el sentido de las acciones. Implícitamente, en los casos en los que se reflexiona sobre el funcionamiento de la PA, hay un constante replanteamiento sobre el sentido de la educación. Se trata, pues, de una perspectiva crítica en la que

“los alumnos no son los culpables de su aparente fracaso, sino que se les invita a que consideren las insuficiencias institucionales, sin que ello implique irresponsabilidad de parte de ellos” (Juan, estudiante).

La capacidad de poder hablar acerca de lo que se hace y por qué se hace en la Preparatoria Abierta, abre la puerta a hablar sobre qué se puede hacer. Sienta las bases para imaginar otras posibilidades, un mundo distinto al que parece ya estar establecido; una evaluación distinta a la establecida. Algunos estudiantes, con una mediación encausada a la transformación, pueden llegar a ser conscientes de la relevancia de ello, tal como lo plantea un estudiante a continuación:

“creo que [una retroalimentación] serviría mucho, me gustaría que nos dieran las respuestas que tuvimos mal para poder entender el contexto de lo que están pidiendo [en el examen], no se me había ocurrido” (Ángel, estudiante).

En síntesis, el mecanismo de evaluación, al ser complejo y confuso, implica, más bien, beneficios en los procesos de clasificación, eliminación y justificación de un carácter punitivo. No es usada como una herramienta pedagógica, sino como una administrativa, útil para el manejo del flujo de datos que como institución contiene. Su utilidad implica agregar nuevos datos, moverlos en las celdas de Excel correspondiente conforme transiten en el subsistema y eliminar los datos que no son funcionales. La evaluación de la PA es un mecanismo instrumentalista sin utilidad pedagógica.

Por lo tanto, es importante destacar sus potencialidades y fomentar la lucha contra el mecanismo de evaluación. Esto puede ser posible en dos escenarios. El primero podría ser la lucha enfocada en atenuar las implicaciones en detrimento de la integridad de los estudiantes, producto de la lógica inherente del uso de la evaluación en PA. El segundo podría ser la lucha desde la conciencia social hasta la política educativa, para lo que significa la importancia de ir imaginando otros modos de realizar la evaluación a partir de la concepción de la PA como una alternativa educativa orientada hacia la emancipación de las personas que se benefician de su oferta.

Discusión

El principal aporte de este estudio es el señalamiento de la falta de sentido pedagógico que tiene el uso de la evaluación en el subsistema de Preparatoria Abierta. Es funcional como herramienta de selección y de eliminación, pero no como una enfocada en la mejora de los procesos educativos. Esto no solo implica una desvinculación con el documento oficial, sino también con la noción renovada de evaluación, y por ende de lo educativo. Posiblemente, esto cobra su mayor esplendor ante la ausencia de retroalimentación, la cual neutraliza las posibles mejoras y nubla los caminos más adecuados para dar continuidad a los procesos formativos de los estudiantes.

Este hecho resulta alarmante ante el poder que representa el examen final. Es preciso revalorar los exámenes como las herramientas principales del subsistema ya que estos tienen una forma totalitaria y absoluta que desprestigia todo aprendizaje informal logrado durante los procesos educativos. Se trata de un reduccionismo extremo del aprendizaje a la aprobación de un examen que, además, no tiene garantía de coincidir con su respectivo libro, en el que se debe sustentar. Cabe destacar que esto, además, es una injusticia que debe revelarse y discutirse; no puede ser posible que se utilicen herramientas tan herméticas y cerradas (irónicamente en educación abierta) a las que no tienen acceso ni asesores, ni estudiantes. Resulta irónico esta disfuncionalidad del subsistema incluso a sabiendas de que el área empresarial, centrada en la productividad y con poco interés en una formación personal, reconoce la importancia de la retroalimentación en los procesos de formación de sus trabajadores.

Esto conlleva a la necesidad de replantear lo que significa la noción de lo abierto en educación. Al menos en relación con el mecanismo de evaluación, del que forman parte la falta de acceso a exámenes, el ocultamiento de información para el tránsito curricular de los estudiantes y

la falta de la retroalimentación, la Preparatoria Abierta parece caracterizarse más con una identidad institucional que rosa más cerca de una pedagogía de la clausura (Giroux, Rivera y Neut-Aguayo, 2022) que de una educación abierta.

En México, es preciso que, dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana, el concepto de evaluación sea repensado y se supere la lógica de las pruebas estandarizadas; si bien su enfoque ya lo ha hecho en el nivel básico y en las ofertas escolarizadas de media superior, es preciso que se voltee a ver a la PA y a otros subsistemas similares en torno a tal tópico.

La población de PA tiene características para las que su mecanismo de evaluación queda a deber; la PA merece un modelo de evaluación más prudente. Esto representa un reto y una oportunidad para mejorar los procesos educativos que consiste en buscar que no se reduzca el uso de las evaluaciones a la expedición de cifras que implica derive en clasificación y estigmatización, e incluso en un tipo de criminalización (como se puede ver en el procedimiento de aplicación de examen).

Más allá de la disonancia entre contenidos de los exámenes y de libros, su forma de operar refleja un trato injusto y condescendiente de su estudiantado. Se invita a considerar, por un lado, el planteamiento de políticas públicas pertinentes que deriven en una evaluación justa que sirva para reforzar aprendizajes (Olimpia, 2018) y que no simule serlo (Perrenoud, 2008), y por otro, a que los actores de la PA, coordinadores, asesores, estudiantes y egresados, no dejen de hablar sobre sus experiencias, que las difundan y que las hagan oír por canales oficiales y no oficiales; que no se deje de hablar críticamente de la PA.

La PA, como señalaron Muñoz-Díaz, Ramón y Peniche (2022), puede jugar un papel clave en la búsqueda por mejorar la educación en México y encaminarse hacia una educación orientada a la emancipación y la transformación (Freire, 2022). Pero si mantiene una postura hermética e incongruente con su población, representará una contradicción institucional al ser más cerrada que abierta, con el riesgo de que sean más los perjuicios, que los beneficios; con riesgo a que en lugar de ayudar a dar claridad, propicie mayor confusión. Para poder mejorar la PA, debe replantearse en esencia su mecanismo de evaluación.

Bibliografía

- Anderson, L. (2018). Una crítica de las calificaciones: políticas, prácticas y asuntos técnicos. En M. de Ibarrola (Ed.) *Temas clave de la evaluación de la educación básica*.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Niño y Dávila Editores.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. y Lleras, J. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Graó.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2018). *La reproducción*. Siglo XXI.
- Ball, S., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy*. Routledge.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca.
- Earl, L. M. (2004). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Crowin Press.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

- Giroux, H. (2021). *On critical pedagogy*. Bloomsbury.
- Giroux, H., Rivera, P. y Neut-Aguayo, P. (2022). De la pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera, R. Miño-Puigcercós y E. Passeron (Coords.). *Educación con sentido transformador en la universidad*. (pp. 25-34).
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Laveaut, D. (2016). Assesment policy enactment in educativo systems: a few reasos to be optimistic. En L. Allal y D. Laveault (eds.), *assesment for learning: meeting the challange of implementation*. Springer (pp. 21-34).
- Martínez-Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-18.
- Mejoredu. (2022b). *Modelo de evaluación diagnóstica, formativa e integral*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/documento-normativo/modelo-de-evaluacion-diagnostica-formativa-e-integral>
- Muñoz-Díaz, A. Ramón, C. y Peniche, R. (2022). Análisis crítico del discurso educativo de la Preparatoria Abierta. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 20(27), 159-179.
- Olimpia, M. (2018). Evaluación de los aprendizajes desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Revista Facultad de Ciencia Médica*, 7-9.
- Perrenoud, (2008). *La evaluación de los alumnos*. Ediciones Colihue.
- Ponce, A. L. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista Publicando*, 5(15), 21-34.
- Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (coord.). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- SEP. (2014). *Documento base para el servicio de preparatoria abierta*. https://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/documentobase-pa-nuples.pdf
- SEP. (2016). *Preparatoria abierta. Plan de estudios modular*. https://www.prepaabierta.sep.gob.mx/plan_estudios/index.php
- SEP. (2019). *Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Simon, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid.
- Simonson, M. (2006). Concepciones sobre educación abierta y a distancia. En E. Barberá (Ed.) *Educación abierta y a distancia*. (13-48). UOC.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2014). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.
- UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vygotski, L. (2013). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Austral.
- Weick, K. (2009). Las organizaciones educativas como sistemas flojamente acoplados. *Gestión y estrategia*, 1(36) 93-110.