



IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

ISSN: 2007-4336

ISSN: 2448-8550

revista@rediech.org

Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
México

Reducindo Laredo, Janet; de la Cruz Reyes, Miriam; Ramírez Pérez, Jorge Ariel
Las Prefeco: entre el campo educativo y el campo político
IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, vol. 13, e1535, 2022, Enero-Diciembre
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A. C.
Chihuahua, México

DOI: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1535

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521670731036>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Las PREFECO: entre el campo educativo y el campo político

The PREFECO: between the educational field and the political field

Janet Reducindo Laredo
Miriam de la Cruz Reyes
Jorge Ariel Ramírez Pérez

RESUMEN

El objetivo de este artículo es mostrar la contienda entre los campos político y educativo de la que son partícipes actores de las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO) en Morelos, México. Dicha contienda se originó cuando el Estado desconoció a estas preparatorias como subsistema público, esta acción agudizó las condiciones de precariedad laboral para los profesores y acentuó las condiciones de desigualdad de las escuelas para su operatividad. La discusión para comprender la persistencia de las PREFECO se construyó con los planteamientos de las teorías de los juegos de Elias, la de los campos de Bourdieu, y la de la dominación y contienda de Brachet-Márquez. Se trata de un estudio cualitativo, que adopta pautas del método histórico narrativo para comparar origen y estado actual de las PREFECO en Morelos; para conocer las condiciones laborales docentes se aplicó estadística descriptiva a los resultados de un cuestionario resuelto por 90 profesores, y se analiza el discurso de entrevistas semiestructuradas concedidas por personal de una PREFECO. Los principales hallazgos apuntan al uso que hacen los actores de su capital social y político como elementos de juego para contender frente al Estado mexicano.

Palabras clave: Escuela comunitaria, globalización, personal educativo, política educacional.

ABSTRACT

The objective of this article is to show the conflict between the political and educational fields in which actors of Federal High Schools by Cooperation (PREFECO, by its acronym in Spanish) in Morelos, Mexico participate. Such conflict started when the State did not acknowledge these high schools as a public subsystem, accentuating the precarious employment conditions for teachers and the unequal conditions of the schools for their operation. The discussion for understanding the PREFECO's persistence was built on the approaches of Elias's game theory, Bourdieu's fields theory and Brachet-Márquez's domination and contention theory. This is a qualitative study, which adopts the guidelines of the historical narrative method to compare the origin and current status of PREFECOS in Morelos. Descriptive statistics were applied to the results of a questionnaire applied to 90 teachers, in order to learn about their employment conditions. The discourse of personnel of a PREFECO was explored with semi-structured interviews. The main findings point to the use that the actors make of their social and political capital as elements of the game to content with the Mexican State.

Keywords: Community school, globalization, educational staff, educational policies.

INTRODUCCIÓN

Al interior del campo político prevalece una ideología de política global (Ball, 2014; Bonal, 2009) cuya presión deviene en políticas que afectan al campo educativo. Este documento tiene por objetivo realizar una reflexión teórica respecto de la persistencia de las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO) dentro del campo educativo de México, pero en contienda con el campo político. Por ello, la primera parte del trabajo se dedica a la globalización y su materialización en políticas implementadas en la educación media superior (EMS) durante el periodo 2008-2019, políticas que propiciaron desigualdad en las condiciones y operatividad de las instituciones de ese nivel educativo, y de manera específica en el subsistema PREFECO, el cual fue abandonado y desconocido, es decir, dejaron de ser consideradas públicas y pasaron al estatus de privadas; sin el apoyo gubernamental se vio disminuido el número de planteles y se agudizaron las condiciones laborales precarias de los profesores. Si bien el retiro total de apoyos y la reclasificación de PREFECO ocurrió hace más de dos décadas, el caso no ha sido estudiado, además son escasos los datos sobre el subsistema en los documentos oficiales de las instituciones gubernamentales que se encargan del sistema educativo. Asimismo se da cuenta del origen de las PREFECO como proyecto del Estado para trabajar en conjunto con las poblaciones rurales o marginadas; de los efectos legales y fiscales que se propiciaron tras ser abandonadas y reclasificadas, y de las características del profesorado que, como consecuencia del desconocimiento, labora en condiciones precarias. En una segunda parte del documento se plantea el abordaje teórico construido a fin de comprender la persistencia de las PREFECO a pesar

Janet Reducindo Laredo. Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es Licenciada en Docencia en Ciencias Sociales y Humanidades y Maestra en Investigación Educativa por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos; candidata a Doctora en Ciencias Sociales en la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla de la misma universidad. Ha publicado artículos en coautoría en revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: janetred@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0003-3184-3935>.

Miriam de la Cruz Reyes. Profesora-Investigadora adscrita al Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es Doctora en Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación-UAEM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Líneas de investigación: procesos de formación y socialización de población vulnerable; trayectorias académicas y profesionales de la educación y la ciencia; agencia y resiliencia en el campo educativo. Los temas en algunas de sus últimas publicaciones son: hacer ciencia en universidades públicas, y universidad y diversidades desde la interdisciplina. Correo electrónico: miriam.cruz@uaem.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-6100-5433>.

Jorge Ariel Ramírez Pérez. Profesor-Investigador de Tiempo Completo del Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México. Es Doctor en Ciencia Social con especialidad en Sociología por El Colegio de México. Tiene los reconocimientos al perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el libro *Universidad y diversidades desde la interdisciplina* (coord., 2020). Correo electrónico: ariel.ramirez@uaem.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5586-1006>.

de la omisión estatal; se recupera la teoría de los juegos de Elias (1982), la teoría de los campos de Bourdieu (2001), así como de la teoría de la dominación y contienda de Brachet-Márquez (2012).

Entre las conclusiones se destaca que desde el origen de este subsistema se aprecia la imbricación de los campos educativo y político. Dada la historia de abandono y omisión del subsistema PREFECO, los actores del mismo recurren al capital social y político para posicionarse en el campo educativo, lo que permite que el subsistema PREFECO persista. Finalmente, se concluye que el acceso de PREFECO al campo educativo, así como la persistencia en este, ha implicado resistir a las fuerzas venidas del campo político. Este subsistema ha recibido agravios por parte del Estado y recurre a los capitales de los agentes que la conforman, como parte de una contienda en la que busca el reconocimiento educativo como subsistema de educación pública.

METODOLOGÍA

Se trata de un estudio cualitativo, se analizan las políticas y datos de EMS a nivel nacional y los de PREFECO de Morelos. También se recuperaron documentos oficiales y para su análisis se adoptaron algunas pautas del método histórico narrativo al comparar origen y estado actual de las PREFECO. De acuerdo con Aróstegui (1995), la historiografía tiene una orientación esencial que es la comparativa entre procesos simultáneos o sucesivos (lo anterior y lo posterior); comprende en sí misma una narración argumentada y analiza esencialmente el cambio mediante la técnica de exploración documental, que no solo tiene como punto clave la lectura correcta de las documentaciones halladas sino el trasfondo de las informaciones obtenidas.

Para conocer la situación de los profesores que laboran en las escuelas de PREFECO del estado de Morelos, se aplicó un cuestionario¹ con preguntas de escala Likert y preguntas abiertas. Se obtuvo la respuesta voluntaria de 90 profesores; para el análisis de los resultados se aplicó estadística descriptiva. Los aspectos que se indagaron en el cuestionario fueron: datos socioeconómicos, participación laboral en PREFECO (docencia, antigüedad, situación laboral, condiciones académicas), experiencia profesional y situación laboral general. También se aplicaron cinco entrevistas semiestructuradas al personal de una PREFECO de Morelos, México. El estudio cumplió los valores éticos requeridos en la investigación, en el sentido de asegurar a los participantes que toda la información se tratará confidencialmente y que se establecerá su anonimato en cualquier informe de investigación (Del Amo y Blanco, 2014).

A continuación se presentará el impacto de las políticas en el subsistema PREFECO (Preparatorias Federales por Cooperación), que fue instaurado en 1938 por el

¹ El cuestionario fue adaptado del *Teacher Survey Data, Appendix C*, pp. 177-184, en McLaughlin y Talbert (2001).

presidente Lázaro Cárdenas con el objetivo de llevar educación media superior a jóvenes de zonas rurales (Silva, 2018); se profundizará en las escuelas ubicadas en el estado de Morelos, México.

Globalización y políticas educativas en la EMS

El análisis y la discusión sobre la envergadura y especificidad de las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales que se presentan en el orden mundial coinciden en el uso del término –globalización– para denominarlos (Gutiérrez, 2019). Si bien no se trata de un proceso nuevo, dado que sus raíces históricas son profundas,² sus efectos son notorios.

Beck (1998) propone diferenciar entre *globalidad* y *globalización* como una primera forma de aproximarnos a un fenómeno que se nos presenta de manera generalizada y difusa. La globalización es un proceso mediante el cual los Estados nacionales se relacionan e imbrican en diversos procesos de interrelación económica y política, mientras que la globalidad es una percepción en la que se manifiesta que todas las relaciones sociales están interconectadas. El proceso de interrelación es complejo, como lo expone Giddens (2000), pues las propuestas políticas hegemónicas que se desprenden de la globalización no se han distribuido de forma equitativa entre grupos sociales, los sectores más desfavorecidos no han sido quienes hayan obtenido una mayor ventaja.

Para Rizvi y Lingard (2013) la globalización resulta un concepto que alude no solo a los cambios de patrones de actividades económicas transnacionales sino también al modo en que las configuraciones políticas y culturales se han adoptado; señalan que, en una era de capital flexible, las corporaciones transnacionales pueden ejercer un inmenso poder e influencia, en especial en los países menos desarrollados, y son los portadores de una ideología que recalca una política global. De manera que, aunque los gobiernos nacionales aún tienen la autoridad para desarrollar sus propias políticas, la naturaleza de esta autoridad está afectada considerablemente por los imperativos de la economía global. Por ello, en el mundo globalizado vemos una política exterior e interior en la que la autonomía y la autodeterminación no existen, solo la política de puertas abiertas en la cual todos pasan y todos los poderosos violentan el orden establecido (Bauman, 2002).

La globalización, por lo tanto, es causa y consecuencia de nuevas acciones políticas (Giddens, 2000); para Ball (2014), son los Estados nacionales los que utilizan

² Existen interpretaciones que marcan el origen de la globalización en el siglo XV, durante el periodo de expansión del capitalismo en su fase acumulativa, la cual se caracteriza por la exportación e importación de bienes y productos a través de la navegación interoceánica entre los países europeos (España y las sociedades del nuevo mundo) (CEPAL, 2000).

las políticas públicas para estimular una inversión externa dinámica, y a partir de reformas en el sector público proveen las medidas necesarias para redefinir las instituciones estatales, mientras que Rizvi y Lingard (2013) señalan que los gobiernos predican cada vez más un rol minimalista para el Estado en la educación, con una mayor dependencia de los mecanismos de mercado, resultando en políticas de empresa, privatización y comercialización.

Tener conciencia de los procesos de globalización requiere prestar atención a los efectos de los procesos que determinan los discursos de la política. A continuación se señalan las políticas de los años 2008, 2012, 2013 dirigidas a la EMS, para mostrar cómo, paradójicamente, en busca de mayor calidad, intensificaron los procesos laborales y crearon ambientes con condiciones laborales precarias en sus profesores.

Políticas públicas en educación media superior

La EMS tomó un papel protagónico con el advenimiento de políticas educativas (INEE, 2019) como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en el 2008 (SEP, 2008), la reforma al artículo 3º constitucional que le confirió la obligatoriedad³ en el 2012 (Presidencia de la República, 2012) y la reforma educativa del 2013 (Presidencia de la República, 2013). Los resultados de estas reformas se pueden resumir de la siguiente manera: la política educativa de obligatoriedad de la EMS se reflejó en un crecimiento del grupo docente entre los periodos 2012-2013 (288,464 profesores) y 2015-2016 (422,001) (SEP, 2018). No obstante, en el 2013, con la política de evaluación, la misma población disminuyó. Los resultados idóneos anuales eran mínimos; además, la parte punitiva de la evaluación para la permanencia indujo a muchos docentes activos a jubilarse anticipadamente (Fonseca e Ibarra, 2017). Así, entre el 2015-2016 y el 2017-2018, el grupo docente del sostenimiento público disminuyó en 1,024 profesores, mientras el del privado aumentó en 2,777 (SEP, 2018). Lo anterior podría explicarse porque dicha evaluación fue obligatoria en el sector público y opcional en el privado.⁴ Estas políticas muestran la interdependencia entre los Estados, así como la participación de decisiones políticas en el ámbito educativo.

Otro ejemplo de política interdependiente es el señalamiento que realizó la OCDE en el año 2010 sobre que el presupuesto público mexicano a su educación (22%) era el más alto entre los países del organismo (OCDE, 2010); más tarde se

³ El Estado mexicano estableció la obligatoriedad de la educación primaria desde 1934, en 1993 la de la educación secundaria, en el periodo 2008-2009 quedó incluida totalmente la educación preescolar y con ello la educación básica obligatoria.

⁴ Cabe señalar que dicho sistema evaluativo ya fue modificado. En el actual gobierno, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros regula la admisión docente con procesos de selección que privilegian el perfil profesional (Presidencia de la República, 2019).

experimentó en la educación una reducción de recursos erogados por el Estado.⁵ La descripción de las políticas muestra que el sistema educativo pierde poder frente a un orden hegemonizado, el Estado dicta prescripciones desde sus distintos niveles, abandonando de manera desigual a los sectores que conforman el sistema educativo y lanzando a sus integrantes a la vivencia de esa nueva realidad.

En lo que corresponde al gobierno en turno, de Andrés Manuel López Obrador, se plantea la reestructuración académica de la EMS en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2019), pero aún está en proceso de análisis.

Las Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO)

Las PREFECO constituyen uno de los 41 subsistemas que imparten educación del tipo medio superior en modalidad escolarizada con un plan de estudios a cursar en tres años. Los orígenes de este subsistema datan de 1938, en el marco de un proyecto fundado bajo la presidencia del General Lázaro Cárdenas con el objetivo de llevar EMS a jóvenes de zonas rurales. De acuerdo con la Ley Orgánica de Educación Pública de 1940,

Las escuelas por cooperación constituyen un tipo especial desde el punto de vista de su sostenimiento, porque son las que se mantienen con fondos de diversas dependencias: Federación, Estados, Municipios, Organizaciones Sociales, Particulares, etc., y tienden a despertar el interés de todos los sectores por la educación, pueden ser de cualquier grado y se sujetarán en todo a las mismas normas que rigen a las escuelas oficiales [Presidencia de la República, 1940, p. 7].

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2017) los planteles de EMS se clasifican, por el tipo de sostenimiento, en federales, estatales y privados.⁶ Si bien en sus orígenes PREFECO tuvo apoyo del gobierno federal, estatal y municipal, los apoyos para estas instituciones sin fines de lucro fueron paulatinamente retirados hasta volverse nulos en la presidencia de Vicente Fox (2000-2006) (Silva, 2018). El hecho da cuenta de cómo la ideología de los gobiernos se fue tornando al globalismo (Beck, 1996), que pugna por el libre mercado, el cual asume funciones por encima de los gobiernos locales, avasallando los procedimientos democráticos.

De hecho, a partir del año 2000 se omitió en la Ley General de Educación el subsistema PREFECO (F. Rodríguez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2021),

⁵ Entre los años 2016 y 2018 el gasto público para la EMS disminuyó, en millones de pesos, de 96,334.6 a 93,617.8 (SEP, 2018, p. 43). Además “los subsidios para organismos descentralizados estatales tuvieron una reducción de 2,369.7 millones y el Programa Nacional de Becas registró una baja de 743.8 millones” (INEE, 2019, p. 262).

⁶ Los federales centralizados, que son los más consolidados en la EMS; estatales, que se expandieron tras la obligatoriedad del bachillerato, y privados, que pueden ser particulares o subsidiados. Los primeros constituyen las instituciones particulares, financiadas por sus dueños; los segundos pueden recibir o gestionar subsidios de instituciones públicas o privadas (INEE, 2017).

siendo reclasificado del sector público al privado “subsidiado”, es decir, que puede recibir o gestionar subsidios de instituciones públicas o privadas. Sin embargo, PREFECO, al quedar incorporado a la Dirección General de Bachillerato (DGB) que avala los certificados de los estudiantes, debe subordinarse a las normas operativas que esa dirección establece para los subsistemas públicos. El apoyo antes dado para adquisición de material de mantenimiento de los edificios e insumos para máquinas de oficina fue retirado bajo el argumento de que “ahora las autoridades federales y estatales no saben qué pasa con las PREFECO, si somos estatales o públicas, o si somos particulares” (F. Rodríguez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2021).

Actualmente el sostenimiento de este subsistema proviene, básicamente, de los padres de familia o tutores de los alumnos inscritos (DGB, 2014). Solo que, al cambiarles el estatus y convertirlas en escuelas privadas, la Secretaría de Hacienda pretende aplicar en ellas leyes establecidas para colegios particulares,⁷ por lo que, aunque el único beneficio que reciben de la DGB es que avala los certificados de los estudiantes, se le sigue considerando institución federal, por ende, les son aplicados ciertos impuestos que incrementan los costos, por ejemplo, del servicio eléctrico. Todo ello aumenta la dificultad de las escuelas al mantenerse con recursos propios y la tendencia a la desaparición de planteles.

En este contexto, otro hecho que resalta la desigualdad en el trato de los gobiernos hacia los subsistemas de EMS es que se prefirió financiar la creación de nuevos planteles de otros subsistemas que apoyar a los privados subsidiados para que se mantuvieran en funcionamiento. Entre el 2016 y el 2018, para aumentar la cobertura tras la obligatoriedad, se crearon 206 planteles de EMS a nivel nacional, pero los bachilleratos privados subsidiados (PREFECO y PREECO) habían perdido 114 planteles. De acuerdo con el INEE (2017), pasaron de 462 en el 2013 a 348 planteles en el 2016.

Pese a ello, PREFECO sigue funcionando. En el ciclo escolar 2017-2018 se atendió a 41,807 alumnos (0.8% de la matrícula de EMS nacional), con 2,045 profesores en 104 planteles (INEE, 2019, p. 59). Sin embargo, para el 2019 la DGB publicó que quedaban solo 96 planteles de PREFECO en México. En el estado de Morelos actualmente funcionan nueve, han desaparecido dos y el plantel del municipio de Axochiapan se encuentra en riesgo.

Al mismo tiempo, la austeridad de las condiciones materiales de las PREFECO se refleja en la precariedad de las condiciones laborales del profesorado. Los resultados de la encuesta aplicada a docentes de PREFECO en el estado de Morelos permiten resumir algunas características: 28% de la muestra tiene un salario mensual de hasta

⁷ Por ejemplo, para el personal que labora 40 horas o más, en el caso de los administrativos, debe haber una especie de contrato colectivo de trabajo, que causa impuestos, y deben incorporarse al IMSS. El resto se contrata, por semestre, bajo el régimen de Servicios Profesionales, al término del semestre se les otorga una liquidación (INEE, 2017).

\$6,000, y el mismo porcentaje recibe solo \$3,000. No obstante, para más de la mitad (59%) sus percepciones en PREFECO representan la principal fuente de ingresos al hogar, tanto para los que laboran exclusivamente en este subsistema (39%) como para aquellos (58%) que tienen entre dos y tres trabajos.

Si bien el INEE (2019) indica que en la EMS 58.7% de docentes prestan servicios por hora, en el subsistema PREFECO de Morelos el porcentaje se incrementa a 69.7%, y siete de cada diez docentes tenían como máximo cuatro horas diarias de clase en promedio; además, el profesorado vive incertidumbre cada semestre, las horas que imparte pueden incrementarse o disminuir según la matrícula o los cambios en las asignaturas que conforman el plan de estudios. En otras palabras, se requiere flexibilidad y resignación del docente para mantener su empleo en estas instituciones.

Los resultados de la encuesta aplicada a profesores de PREFECO Morelos muestran que el rango de edad de los profesores (90%) es entre 25 y 49 años, lo que indica una población joven. En cuanto a la antigüedad, 46% tenía entre uno y cuatro años de servicio (el 26.7% señaló que era su primer año como docente); la proporción de docentes disminuye según aumenta la antigüedad: entre 5 y 8 años, 28%; de 9 a 12, 13%, y más de 20 años, 2%. Ello muestra la dificultad de permanecer en PREFECO y que existe rotación de personal, lo que, de acuerdo con el INEE (2019), constituye un indicador de precariedad laboral.

En resumen, el fundamento de las políticas educativas implementadas en la EMS por los gobiernos descansa en prescripciones de organismos internacionales y políticas de mercado, propias del mundo globalizado. Las políticas de privatización, derivadas de una ideología capitalista, que optaron por una reducción de financiamiento a subsistemas de la EMS, provocaron el retiro de subsidios a PREFECO y, paradójicamente, su reclasificación de subsistema público a privado “subsidiado”, pese a que varios planteles se inscriben en comunidades morelenses marginadas. En el subsistema PREFECO los efectos de la privatización se reflejan, sobre todo, en la precariedad de las condiciones laborales del profesorado. Entre ellas destacan: contratación por horas, incertidumbre por la recontractación semestral, flexibilidad, salarios insuficientes y nula compensación por el desarrollo académico.

Lo educativo en contienda política para seguir siendo educativo

Si bien PREFECO, como subsistema de EMS, se desempeña en la esfera de la educación, el apartado anterior da cuenta de que decisiones y acciones procedentes del ámbito político –influidas por ideologías globalizadoras– alcanzan este y todos los espacios escolares, reconfigurando el orden y trayendo consecuencias desiguales.

Con la finalidad de desarrollar un marco teórico que sea capaz de ayudar a entender la persistencia de las PREFECO en un contexto en el que el Estado mexicano tiende a ignorarlas y desaparecerlas por omisión, se adoptaron tres perspectivas teóricas:

1) la teoría de los juegos de Elias; 2) la teoría de los campos de Bourdieu (campos educativo y político), y 3) la teoría de dominación y contienda de Brachet-Márquez. El motivo de esta triple articulación teórica consiste en que en el caso particular de las PREFECO existió en un primer momento una acción política que las generó; una vez instauradas, su actividad puede ser descrita propiamente con los elementos del campo educativo, como cualquier otra institución escolar; sin embargo, en otro momento, las PREFECO fueron desconocidas por el Estado, y de esa manera el subsistema PREFECO fue agraviado, fue negada su existencia, lo que da lugar a un movimiento de contienda por sus agentes, para ser reconocidos sus planteles, de ahí que se recurra a la teoría del campo político y a la teoría de dominación y contienda; una vez restablecido o reconfigurado el pacto de dominación para el caso de las PREFECO, estas nuevamente pueden ser analizadas en términos del campo educativo.

Teoría de los juegos de Elias

De acuerdo con Elias (1982), el estudio de lo social precisa de abordajes particulares, no atomísticos, sino de entramado de relaciones. Debido al predominio de la visión atomística de las ciencias físico-químicas, que ha impactado el lenguaje y la forma de concebir la realidad, se tiende a concebir el mundo social como una suerte de círculos concéntricos que van del individuo a la familia, las instituciones, los estados nacionales, etc. Es decir, pareciera que son entidades separadas. Esta forma de partir el estudio de lo social impide avanzar en el conocimiento de su naturaleza, de ahí que Elias proponga el concepto de *figuración* como una herramienta conceptual para captar la naturaleza relacional de lo social. Para Elias, las personas individuales se encuentran vinculadas y mantienen dependencias recíprocas con quienes se vinculan:

Están ligadas unas a otras del modo más diverso y, en consecuencia, constituyen entre sí entramados de interdependencia o figuraciones con equilibrios de poder más o menos inestables del tipo más variado como, por ejemplo, familias, escuelas, ciudades, capas sociales o estados [Elias, 1982, p. 16].

Las figuraciones o entramados de relaciones se entrelazan entre sí en varios niveles, de modo que se precisa considerar que los fenómenos sociales son procesos en el tiempo y en el espacio, y que los estados finales que se observan en un momento en el tiempo solo pueden ser comprendidos en términos de la reconstrucción de los procesos de integración que los constituyeron. Norbert Elias plantea del siguiente modo la múltiple estructuración de las figuraciones:

Las figuraciones y procesos de un nivel estructural elevado suelen poseer componentes que también son figuraciones y procesos de alto nivel estructural; y éstos, a su vez, pueden tener partes que sean unidades de organización en desarrollo, aunque dueñas de menor autonomía. De hecho, estas figuraciones componentes de figuraciones, estos procesos componentes de procesos, pueden estar formados por muchos planos de diferente fuerza y poder de control relativos, imbricados y entrelazados unos con otros [Elias, 1990, p. 40].

Un método de abordaje, que diseña Elias, para estudiar las figuraciones y entender los elementos que las componen y los resultados a que da lugar, es el de los modelos de juego. Todo juego implica al menos a dos personas que miden sus fuerzas confrontándose. El resultado del juego depende de los diferenciales de poder en función de las circunstancias sociales y personales. Siempre que haya interdependencia funcional entre hombres, habrá equilibrios de poder (Elias, 1982). Los juegos son modelos de relaciones relativamente reguladas y estructuradas. Son procesos de entramado, en los que la actuación de cada parte se entiende por su interdependencia de las partes. Conforme se incrementa el número de jugadores, se incrementa la complejidad del entramado de interdependencias, con lo que se crean normas y divisiones estructurales que regulan las actuaciones o jugadas de los individuos y de los grupos. Conforme se incrementa el número de jugadores aumenta la necesidad para que estos “alteren su agrupación, sus relaciones mutuas y su organización” (Elias, 1982, p. 98). El crecimiento del número de jugadores y la complejidad del entramado de interdependencias se vuelve inabarcable para un individuo. Puede ocurrir que el grupo de juego se fraccione en grupos más pequeños y que algunos grupos ya no jueguen entre ellos, o puede ocurrir que se forme una figuración de pequeños grupos interdependientes organizados en dos o más niveles jerarquizados. En este caso, unos tienen el monopolio del acceso al juego. Estos están en condiciones de hacerse imagen clara del curso del juego y de sus posibilidades de juego.

[En el nivel más alto de la estructura de los grupos de juego] cada uno de los participantes está en condiciones de hacerse una imagen de la figuración dinámica de los jugadores y el juego; puede planificar una estrategia en función de esa imagen y puede intervenir directamente a través de sus jugadas en la figuración, en constante movimiento de juego. Puede además influir sobre esta figuración en mayor o menor medida en función de su propia posición en el seno del grupo y seguir las consecuencias de sus jugadas sobre la marcha del juego cuando otros jugadores contestan con contrajugadas y el entramado de unas y otras se expresa en el constante cambio de la figuración del juego [Elias, 1982, p. 101].

Las jugadas de los jugadores de los pisos inferiores de esta estructura jerárquica están en función de las jugadas de los jugadores de los pisos superiores. Los diferenciales de poder de los jugadores de los pisos superiores son favorables para ellos, mientras que no lo son para los de los pisos inferiores, aunque pueden irse reduciendo.

En el caso del campo educativo, se puede entender este como una figuración en la que los centros escolares juegan el juego de la educación. Sin embargo, dado que el juego educativo está organizado de manera jerárquica en varios niveles, los actores de los niveles jerárquicos superiores juegan el juego de la educación recurriendo a estrategias o jugadas provenientes del campo político. Es decir, organizan el juego en el campo educativo con estrategias de juego tanto educativas como políticas, pero los jugadores de los niveles jerárquicos inferiores solo juegan con estrategias educativas, y cuando en los pisos superiores se hace uso de jugadas del campo político, entonces

generan exclusiones de jugadores, en este caso, las nuevas jugadas buscan excluir del juego a los jugadores PREFECO. Pero estos entienden que en su exclusión se está haciendo uso de estrategias políticas, de modo que responden con otras jugadas políticas.

Como se puede ver, la comprensión de la acción político-educativa de las PREFECO para no ser excluidos del sistema escolar requiere de la articulación de los campos político y educativo. Y como ya se nota, Elías provee del marco que muestra como necesaria esta articulación teórica. Sin embargo, este autor no tiene las categorías necesarias para lograr esta articulación, de ahí que se tenga que recurrir tanto a las teorías de los campos de Bourdieu como a la de dominación y contienda de Brachet-Márquez. Ambos permiten afinar la mirada comprensiva y analítica.

Teoría de los campos de Bourdieu

Un campo es un microcosmos autónomo al interior del espacio social (Bourdieu, 2001), es un universo social con leyes propias. Para Bourdieu (1997), cada campo, al producirse, produce una forma de interés,⁸ que desde otro campo puede mostrarse como desinterés. Entendido de esta manera, puede hablarse del campo educativo, artístico, político, científico, cultural o el de los negocios.

Además, un campo es un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión; la posición dominante o dominada de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. Cada campo es —en mayor o menor medida— autónomo; esta autonomía no significa, sin embargo, total independencia, pues el conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura del espacio social (Bourdieu, 1997).

La actividad del campo se desarrolla de acuerdo con unas reglas, funciona como un mercado en el que los actores compiten por los beneficios específicos del mismo. Lógicamente, los beneficios del campo son distintos para cada uno de los agentes,⁹ pero todos entran en la competencia. Esa competencia define las relaciones objetivas

⁸ La noción de interés se opone a la de desinterés, pero también a la de indiferencia. Se puede estar inmerso en un juego, estando desinteresado e indiferente. El indiferente —no ve a qué juegan—. La *illusio* es el hecho de meterse dentro, apostar por los envites de un juego concreto, como consecuencia de la competencia, y que solo existe para aquellas personas que están dispuestas a morir por unos envites (Bourdieu, 1997).

⁹ Para Bourdieu, cuando hablamos de *sujetos* hablamos de *agentes actuantes y conscientes* dotados de un sentido práctico o *habitus*. Le llama “sentido práctico” porque opera como un sistema de preferencias que orienta al agente en sus elecciones. Si bien ese sistema *retraduce* el capital económico y el capital social en disposiciones, el peso de estos capitales es un *peso relativo* (Bourdieu, 1980).

entre los participantes, las cuales están determinadas por el volumen de capital que estos aportan, por la trayectoria que han recorrido en el interior del campo y por su capacidad para aplicar las reglas del campo. La capacidad de los individuos de hacer uso efectivo de los recursos con los que cuentan es una función de la adaptación de su *habitus* al campo en cuestión (Bourdieu, 1997). El *habitus* es definido como

Las disposiciones inculcadas perdurablemente por las posibilidades e imposibilidades, las libertades y las necesidades, las facilidades y los impedimentos que están inscritos en las condiciones objetivas, engendran disposiciones objetivamente compatibles con esas condiciones y en cierto modo pre adaptadas a sus exigencias, las prácticas más improbables se ven excluidas, antes de cualquier examen, a título de lo impensable, por esa suerte de sumisión inmediata al orden que inclina a hacer de la necesidad virtud, es decir, a rechazar lo rechazado y a querer lo inevitable [Bourdieu, 2007, p. 88].

Este *habitus* da lugar al *sentido práctico*, es decir, aquellas conductas razonables para quien se ha constituido en una posición social con todas las posibilidades o imposibilidades que se derivan de las posiciones sociales y de los juegos permitidos en los campos (Bourdieu, 2007). Así, toda acción emprendida por un sujeto tiene sentido para este, pues está orientada a constituir el mundo social que lo ha constituido.

Campo educativo. En el campo educativo, como en todo campo, existe un juego y luchas de poder, hay dominados y dominadores, su estructura es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes que intervienen en la lucha o de la distribución del capital específico. Esta misma estructura siempre está en juego: las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima (autoridad específica) para la conservación o subversión de la estructura de la distribución del capital específico. En el campo educativo principalmente se aspira a adquirir recursos objetivos y simbólicos que son valorados como legítimos por un grupo dominante; el bien que está en juego es el capital cultural en sus tres manifestaciones (incorporado, objetivado e institucionalizado).¹⁰

Para Bourdieu (2003), el campo educativo mediante mecanismos ocultos y legitimados (violencia simbólica)¹¹ otorga valor y recompensa diferenciadas a los

¹⁰ El capital cultural puede existir bajo tres formas: en el estado incorporado, es decir, bajo la forma de disposiciones duraderas del organismo; en el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son la huella o la realización de teorías o de críticas a dichas teorías, y de problemáticas, etc., y finalmente en el estado institucionalizado, como forma de objetivación muy particular, porque tal como se puede ver con el título escolar, confiere al capital cultural –que supuestamente debe de garantizar– las propiedades totalmente originales (Bourdieu, 2003).

¹¹ La violencia simbólica es el mecanismo mediante el cual se sanciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales, y se re-produce (en el doble significado del término) por la selección arbitraria

recursos (materiales y simbólicos) y a las prácticas que están condicionadas por el *habitus*. Este sistema diferenciado es el que propicia las desigualdades en el campo, desigualdades que no se reconocen, pero al velarlas, condena y autoriza a explicar todas las desigualdades como naturales, dando lugar a la reproducción de la estructura social (Bourdieu y Passeron, 2003).

El sistema de educación es un conjunto de mecanismos institucionales o consuetudinarios por los que se asegura la reproducción de la cultura, la estructura social y la económica. El sistema escolar establece jerarquías, impone significaciones que considera legítimas y enmascara la realidad de las relaciones sociales; tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural que corresponden a los objetivos de un grupo o una clase dominante como si fueran universales, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura social.

Campo político. El campo político descansa sobre una brecha entre profesionales y profanos, ello debido a las propensiones, aptitudes y capacidades distribuidas muy desigualmente debido a que hay condiciones sociales de acceso a la política. Los profesionales tienen tendencia a mirar a los profanos con una especie de conmisericordia, así, el universo político descansa sobre una exclusión, sobre un desposeimiento (Bourdieu, 2001).

Existen condiciones sociales de posibilidad de acceso a este microcosmos, como el tiempo libre, un excedente económico y la educación, lo que le permite ponerse en posición de portavoz (Bourdieu, 2001). El hecho de que el campo político sea autónomo, que tenga su propia lógica y que esta lógica esté en el principio de las posiciones tomadas por los que están en él comprometidos, implica que hay un interés político específico, que no se reduce automáticamente a los intereses de los mandantes. Existen intereses que se definen en la relación con la gente del mismo partido o contra la gente de los otros partidos. Entonces, cuanto más se autonomiza un espacio político, más tiende a funcionar conforme a los intereses inherentes al campo y más se agranda la brecha con los profanos (Bourdieu, 2001). Sin embargo, los políticos son justiciables del veredicto popular: periódicamente tienen que ir ante los electores y, aunque están siempre preocupados por las relaciones que tienen entre ellos, tienen que entrar en relación con aquellos que les dan delegación y, por ello, una parte de sus acciones permanece orientada hacia el público (Bourdieu, 2001).

El campo político, como cualquier otro campo, constituye un campo de fuerzas y un campo de luchas para transformar las relaciones de fuerzas, de manera que las conductas de los agentes están determinadas por su posición en la estructura de la

que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural, arbitrariedad de la imposición y la arbitrariedad impuesta (Bourdieu y Passeron, 2003).

relación de fuerzas característica de ese campo en el momento considerado (Bourdieu, 2001). Las luchas políticas son luchas entre responsables políticos, pero en estas luchas los adversarios, que están compitiendo por el monopolio de la manipulación legítima de los bienes políticos, tienen un objetivo común que es el poder sobre el Estado (que pone fin, en cierta medida, a la lucha política, puesto que las verdades del Estado son verdades transpolíticas, por lo menos oficialmente) (Bourdieu, 2001).

Por su parte, los profanos sospechan que los hombres políticos obedecen a intereses ligados al microcosmos político mucho más que a los intereses de los votantes, de los ciudadanos. El ejemplo más visible lo constituyen los “negociados”, cuando los hombres políticos se embolsillan el dinero o favorecen a sus amigos, hacen nepotismo, etc. (Bourdieu, 2001).

Se puede percibir que existen intereses que están ligados al juego político, y un aspecto importante es que lo que se presenta como problemas políticos importantes solo es aquello que para los políticos es importante, en especial porque les permite hacer diferencias entre ellos (Bourdieu, 2001). Además, dentro del campo político existe la *doxa* política, es decir, un conjunto de ideas recibidas que están muy cerca de la creencia.

Como en todos los campos, hay acumulación de fuerza, de capital político, es decir, de reputación, renombre, de ser posible, el buen renombre. Este capital político se acumula según una lógica del todo particular, se acumula a la vez frente a los profanos, pero también dentro del campo político.

El estudio de los campos educativo y político da luz sobre ámbitos que toman parte en el tema de las PREFECO, sin embargo, no son suficientes para entender la dominancia de uno sobre otro en su interrelación. En aras de comprender la relación de desigualdad que existe entre las colectividades de dichos campos, se recurre a los conceptos de dominación y contienda.

Dominación y contienda

Brachet-Márquez (2012) aporta el marco teórico denominado *dominación y contienda*, que permite entender y estudiar la desigualdad no como una estructura móvil y fija, sino como un proceso de un conjunto complejo de interacciones de agentes en el tiempo, que conlleva a poner atención en las relaciones dinámicas y conflictivas entre Estado y sociedad civil o sectores de la sociedad civil para entender cómo se reproduce un sistema social desigual, pero también los momentos en los que las relaciones desiguales entre Estado y sociedad se reequilibran o se reconfiguran para mantener, reproducir o transformar el orden social. En palabras de la autora,

Los Estados están continuamente ocupados en crear e imponer reglas que establecen la desigualdad, pero sus esfuerzos se enfrentan a la resistencia de diversos actores de la sociedad (sean élites o subalternos) que periódicamente logran renegociar las reglas por medio de las contiendas en las

que participan los actores de la sociedad (sean élites o subalternos). En resumen, la desigualdad es vista a la vez como principio organizador central de la vida social y como fuente permanente de conflicto y de cambio en la sociedad [Brachet-Márquez, 2012, p. 114].

Un elemento importante que permite la contienda contra el Estado está fundado en la percepción del agravio que padecen los agentes sociales, pues es el desacuerdo en cuanto a quién tiene el reclamo legítimo en una disputa, y por tanto debería ganarle al contrincante (Arteaga y Brachet-Márquez, 2011). El factor que mueve a los agraviados es su capacidad de agencia, entendida como la capacidad que tienen las colectividades, que se enfrentan en contiendas, de deliberar, concertar coaliciones, buscar alianzas, negociación con oponentes o con el Estado.

Es la contienda, fundada en la capacidad de agencia de los actores, lo que permite el equilibrio de poderes entre los grupos dominantes y dominados. De acuerdo con la autora, la contienda involucra a movimientos regionales o sectoriales que retan parcialmente al orden establecido, tales como una huelga o un partido independiente en un contexto autoritario, o bien muchos procesos pequeños o intermedios de contienda sin conexión unos con otros, y todos de distintas clases, temporalidades, localizaciones e intensidad. Pero estas agitaciones son normalmente absorbidas por el sistema, resueltas, o bien se encuentran en nichos institucionales (como fábricas, ciudades chicas, grandes organizaciones complejas), de manera que las transformaciones que se logran están relativamente aisladas del resto del sistema (Brachet-Márquez, 2012).

En suma, la contienda ha de ser vista como el principio dinámico que hace la dominación a la vez sustentable y contestable, por lo que la creación y destrucción de las reglas de dominación mediante la contienda se considera “el principio organizador central de la vida social: por medio de la contienda, las reglas de la distribución desigual del poder y de los recursos materiales son alternadamente reproducidas y retadas, y tácita o activamente sancionadas por agentes estatales” (Brachet-Márquez, 2012, p. 145).

RESULTADOS

De lo educativo a lo político, mediado por la contienda, para volver a lo educativo

El mundo social contemporáneo ha incrementado de una manera notable su complejidad para poder reproducirse, lo que implica que ha complejizado su estructuración en campos o esferas funcionalmente diferenciadas. Es el caso del campo político y el campo educativo, que como nos deja ver Bourdieu (1997, 2001), cada uno tiene sus propias reglas de funcionamiento y de los capitales que son el objeto de luchas al interior de los campos. Dada esa diferenciación funcional, los campos se van autonomizando, de tal manera que en términos analíticos cada uno puede ser estudiado

en sí mismo, y los actores que participan o luchan dentro de los campos incorporan los *habitus* requeridos para actuar y posicionarse dentro de los campos. Así, para el campo educativo, la posesión y uso de capital cultural posibilita el posicionamiento dentro del campo educativo, y para el campo político, la posesión, incremento y uso del capital político posibilita el posicionamiento de los actores dentro del campo político.

Pareciera que cada campo se mueve en su propio ámbito y que no se tocan entre sí, pero esto solo ocurre en términos analíticos. En la realidad, de alguna manera hay conexiones entre los campos. Sobre todo el campo político requiere el contacto con otros campos, pues, como en el apartado anterior afirma Bourdieu, los políticos profesionales (que están insertos plenamente dentro del campo político) precisan mantener contacto con los profanos, dependen de ellos, y a este último grupo corresponden los colectivos del campo educativo.

El modelo que se propone sostiene que las PREFECO fueron constituidas como un espacio de educación media superior, a partir de un acto legítimo del Estado mexicano para proveer de educación media superior a localidades rurales. La posibilidad de la creación de escuelas PREFECO en las distintas localidades del país estaba en función de la organización de los pobladores de las localidades, pues implicaba que estos proveyeran de los espacios donde se realizarían las instalaciones y de la consecución de los recursos económicos para la operación del plantel. El Estado se limitaba a proveer la legitimidad del grado académico, es decir, el Estado garantizaba que las PREFECO podían operar dentro del campo educativo.

Así, se puede ver que las PREFECO nacieron con una fuerte imbricación entre lo social, lo político y lo educativo. Dado que el Estado dejaba en manos de los pobladores la organización social para la instauración de los planteles educativos, de algún modo los orillaba a moverse en todo el ámbito social y a utilizar las estructuras sociales disponibles y conocidas por ellos para poder crear una PREFECO en sus localidades; es decir, el contacto con el campo político no quedaba fuera del horizonte. Al Estado no le interesaban mucho las formas de organización social local para la instauración de las PREFECO, solo le interesaba que estas, una vez instauradas, jugaran adecuadamente las reglas del campo educativo. Y así ocurrió durante varias décadas.

Pero, cuando en décadas posteriores el Estado, por cambios en las relaciones de fuerza a nivel de la política global, cambió el estatus de las PREFECO de instituciones educativas públicas a instituciones educativas privadas, fue cuando se dejó ver la conexión que mantenían estas con el ámbito político. Ante el cambio de estatus, las PREFECO activaron sus relaciones de fuerza política con diversos actores políticos de diferentes niveles, por medio de una contienda frente al Estado, para poder seguir realizando sus actividades dentro del campo educativo.

Las PREFECO son un objeto privilegiado de análisis para entender las interconexiones entre el campo educativo y el campo político. La contienda deviene una

categoría analítica que permite entender la conexión entre estos campos y la posibilidad de restablecer el funcionamiento de ambos campos, pero, sobre todo, cómo se restablece el funcionamiento educativo de las PREFECO para continuar dentro del campo educativo.

Un repaso a la contienda: en el año 2000 el gobierno federal mexicano, a través de la Dirección General de Bachillerato (DGB), de la Secretaría de Educación Pública, omitió a las Preparatorias Federales por Cooperación como un tipo de subsistema de educación media superior. Al omitirlas, dejó de invitarlas a participar en actividades académicas orientadas a los planteles educativos de nivel medio superior. Como reacción ante esta omisión, los directores de las PREFECO del país se constituyeron en asociación civil, la Asociación de Directores de Preparatorias Federales por Cooperación. Esta asociación no fue reconocida por la DGB, pero se constituyó como un órgano de articulación para poder enfrentar la exclusión de que fueron objeto (F. Rodríguez, comunicación personal, 14 de noviembre, 2021).

Durante 12 años (2000-2012) la Asociación de Directores de las PREFECO no logró que la DGB los incluyera dentro de la Ley de Educación como un subsistema de EMS de carácter mixto, con participación presupuestal del gobierno federal y con cooperaciones por parte de los padres de familia de los alumnos inscritos. Pero en cierto momento llegó como presidente un director que contaba con capital político, el director de la PREFECO de Guanajuato, cuyo padre había sido presidente municipal. El capital político con el que contaba les permitió acercarse a Rodolfo Tuirán, entonces subsecretario de Educación Media Superior y Superior, así como a las cámaras de diputados y de senadores, para abordar ante las comisiones de educación media superior el tema de la exclusión que experimentaban.

Desde hace 20 años (2000-2020) los directores de PREFECO, recurriendo a sus capitales políticos, sumándolos y organizándolos de acuerdo con las correlaciones de fuerza del momento, se han mantenido luchando por el reconocimiento por parte del gobierno federal como elemento público del subsistema de educación media superior. En cada gobierno la lucha se mantiene porque no se ha reformado la ley de educación para su inclusión en ella. Han perdido la mayoría de los derechos a los que tenían acceso. Los derechos por los que luchan cotidianamente son el acceso a las becas para los estudiantes y que la Secretaría de Hacienda y Crédito Público no las considere como entidades privadas, pues implica un régimen fiscal en el cual los planteles se ven obligados a pagar impuestos, siendo que surgieron como organismos públicos.

La articulación de la lucha de las PREFECO para lograr mantener ambos derechos mínimos implica una articulación local, a nivel de planteles y de la organización comunitaria, y la articulación entre planteles, a través de los directores de los planteles en la asociación civil. Las PREFECO en el estado de Morelos intentan tener un buen

nivel académico¹² para lograr el reconocimiento de la sociedad local y así la legitimidad de su ejercicio escolar. Ello para activarlo políticamente en caso de necesidad ante acciones colectivas en momentos de álgido desconocimiento por parte de las autoridades del sistema educativo de los niveles estatal y federal.

CONCLUSIONES

Para comprender la persistencia de las Preparatorias Federales por Cooperación como subsistema de educación media superior ante un contexto de omisión estatal, se construyó un marco teórico que vincula los campos educativo y político, planteados por Bourdieu, los cuales son mediados por la contienda, concepto elaborado por Brachet-Márquez y Arteaga, y esta doble articulación es enmarcada en la teoría de los juegos de Elias, para entender que la contienda es resultado de juegos entre jugadores de diferentes niveles jerárquicos.

En esta abstracción, si bien los capitales culturales determinan las posiciones al interior del campo educativo, pareciera que el campo político, usado estratégicamente como jugada política en el campo educativo, también interviene no solo para colocar en distintas posiciones a las escuelas, sino que facilita o no la permanencia de estas en el campo educativo; es decir, jerarquiza y determina exclusiones. Ello mediante decisiones tomadas al interior del campo político que atañen a las escuelas otorgándoles niveles diferenciados de beneficios económicos y, a otras, excluyéndolas de dicho beneficio; las decisiones se encuentran vinculadas a políticas en las que predominan intereses comerciales globales.

La articulación de los conceptos teóricos con el material empírico permite sostener que las PREFECO, dado su origen institucional, vinculado a la organización social local, recurren a su capital social y político como elementos de juego para contender frente al Estado mexicano; de manera específica, frente al subsistema de educación media superior representado por la Dirección General de Bachillerato, que pretende excluir a las PREFECO de dicho subsistema, por atender una política de privatización. Este constituye el mayor agravio, seguido de otros como el retiro de todo financiamiento, cobro de impuestos como escuelas federales y la exclusión de becas a los estudiantes que se originó por políticas neoliberales de contención del gasto. Para lograr conseguir la participación de la organización social que lo fundamenta y sostiene, las PREFECO deben demostrar ante la sociedad local que desempeñan adecuadamente sus funciones escolares. Para las PREFECO es esencial jugar de manera apropiada en el campo educativo si quieren contender frente al Estado para corregir la omisión de este, o, de

¹² Según datos de la encuesta aplicada, en cuanto al máximo grado académico, el 3% tiene nivel de técnico, 47% de licenciatura, 37% cuenta con maestría y 13% con doctorado; es decir, 50% contaba con estudios de posgrado, que no es menor, pues está por arriba de la media estatal.

otra manera, para persistir en el juego de la educación. Y lo logran por medio de la participación de profesores comprometidos con el buen desempeño académico pese a los ingresos bajos, puesto que su trabajo es precario. Sin duda, es la fuerte presencia académica de las PREFECO, junto con su generación y acumulación de capital social y político, lo que les permite resistir frente a las omisiones del Estado.

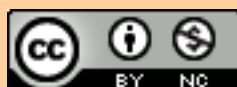
REFERENCIAS

- Aróstegui, J. (1995). *La investigación histórica: teoría y método*. Grijalbo Mondadori.
- Arteaga, J., y Brachet-Márquez, V. (2011). *Dominación y contienda. Seis estudios de pugnas y transformaciones (1910-2010)*. El Colegio de México.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n41.2014>
- Bauman, Z. (2002). *En busca de la política*. Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (1996). Teoría de la modernización reflexiva. En J. Beriaín (comp.), *Las consecuencias perversas de la modernidad* (pp. 223-266). Anthropos.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Bonal, X. (2009). La educación en tiempos de globalización: ¿quién se beneficia? *Educação & Sociedade*, 30(108), 653-671. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313700002>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2001). *El campo político*. Plural.
- Bourdieu, P. (2007[1980]). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI.
- Brachet-Márquez, V. (2012). Contienda y dominación: una propuesta para teorizar la desigualdad. *Estudios Sociológicos*, 30, 111-156. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59858907006>
- CEPAL [Comisión Económica para América Latina y el Caribe] (2000). *Equidad, desarrollo y ciudadanía: una visión global*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1655-equidad-desarrollo-ciudadania>
- Del Amo, T., y Blanco, C. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- DGB [Dirección General del Bachillerato] (2014). *Preparatorias Federales por Cooperación (PREFECO's)*. https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/preparatorias_federales_por_cooperacion.php
- Elias, N. (1982). *Sociología fundamental*. Gedisa.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento. Ensayos de sociología del conocimiento*. Península.
- Fonseca, C. D., e Ibarra, L. M. (2017). *La evaluación docente como política que demerita y estigmatiza el trabajo de los profesores. Un estudio de caso*. Ponencia presentada en el XXXI Congreso ALAS. Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociedad. Montevideo, Uruguay.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Taurus.
- Gutiérrez, J. M. (2019). *La globalización y el mundo del trabajo: impacto y consecuencias psicológicas. Documento de la Cátedra Psicología del Trabajo- FaPsi. FaPsi*.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2017). *Panorama educativo de México 2016. Indicadores del sistema educativo nacional*. INEE.
- INEE (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. INEE.
- Kuttner, R. (2001). El papel de los gobiernos en la economía global. En A. Giddens y W. Hutton (coords.), *En el límite de la vida el capitalismo global* (pp. 209-232). Tusquets.
- McLaughlin, M. W., y Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of High School teaching*. <https://doi.org/10.2307/1555708>
- OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Presidencia de la República (1940). Ley orgánica de educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27,

- fracción III; 31, fracción I; 73, fracciones X y XXV, y 123, fracción XII constitucionales. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.pdf
- Presidencia de la República (2012). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Presidencia de la República (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Presidencia de la República (2019). Ley Reglamentaria del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora continua de la educación. *Diario Oficial de la Federación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LRArt3_MMCE_300919.pdf
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Morata.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ffaab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a442.pdf>
- SEP (2018). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2017-2018*. SEP.
- SEP (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. SEP.
- Silva, C. (2018). Financiamiento y resistencia en la Preparatoria Federal por Cooperación EMS-2/47: de 2012 a 2018. *Chihuahua hoy*, 16(16), 337-364. <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/ChihuahuaHoy/article/download/2371/2523/10787>

Cómo citar este artículo:

Reducindo Laredo, J., De la Cruz Reyes, M., y Ramírez Pérez, J. A. (2022). Las PREFECO: entre el campo educativo y el campo político. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1535. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1535



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.