

## ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EDUCATIVO DE LA PREPARATORIA ABIERTA

### CRITICAL ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL DISCOURSE OF THE OPEN HIGH SCHOOL

**Alfonso Muñoz-Díaz\***  
**Cristóbal Crescencio Ramón Mac\*\***  
**Rubí Surema Peniche Cetzal\*\*\***

#### **Resumen**

El objetivo del estudio<sup>1</sup> fue analizar el discurso educativo de la Preparatoria Abierta en función de sus supuestos y omisiones. Se tomaron como fundamento algunas categorías de la pedagogía crítica y se realizó un análisis crítico del discurso aplicado al Documento Base para el Servicio de Preparatoria Abierta de la Secretaría de Educación Pública de México. Se llevó a cabo un proceso de codificación por medio del programa Atlas Ti. Se discute sobre el posible papel de la Preparatoria Abierta como discurso educativo contraideológico y como herramienta de transformación social. Se concluye que su discurso educativo implica un conjunto de contradicciones al poseer tanto rasgos del discurso educativo tradicional, como contraideológicos. Estas contradicciones representan un punto de partida para para la construcción de discursos educativos orientados hacia una educación problematizadora, emancipadora y transformadora.

*Palabras clave:* Preparatoria Abierta, discurso educativo, pedagogía crítica, educación abierta, México

---

\* Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciado en Psicología (Universidad Autónoma de Aguascalientes) y Maestro en Investigación en Psicología (Universidad Autónoma de Aguascalientes); [amd\\_psycho@hotmail.com](mailto:amd_psycho@hotmail.com); Código ORCID: 0000-0002-8295-2683

\*\* Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciado en Educación (Universidad Autónoma de Yucatán) Maestro en Desarrollo Organizacional (Instituto de Estudios de Posgrado en Ciencias y Humanidades, Yucatán, MX) y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Yucatán; [crrmac@gmail.com](mailto:crrmac@gmail.com); Código ORCID: 0000-0003-3732-5717

\*\*\* Universidad Autónoma de Aguascalientes. Licenciada en Educación (Universidad Autónoma de Yucatán), Maestra en investigación Educativa (Universidad Autónoma de Yucatán) y Doctora en Investigación Educativa (Universidad de Granada); [rupeniche81@gmail.com](mailto:rupeniche81@gmail.com); Código ORCID: 0000-0003-0105-6471

<sup>1</sup> el estudio presentado tuvo el apoyo de una beca por parte del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) en México.

Fecha de recepción: 02 – 05 – 2022

Fecha de aceptación: 12 – 06 – 2022

**Abstract**

The objective of the study was to analyze the Educational discourse of the Open High School based on its assumptions and omissions. Some categories of critical pedagogy were taken as a foundation and a critical analysis of the discourse applied to the base document of the Open High School of the Mexico's SEP was carried out. A coding process was carried out using the Atlas Ti program. The possible role of the Open High School as a counter-ideological educational discourse and as a tool for social transformation is discussed. It is concluded that the educational discourse of the Open High School implies a set of contradictions by having features of the traditional discourse, as well as counter-ideological features, which represent a starting point for the construction of educational discourses oriented towards a problematizing, emancipatory, and transformative education.

*Keywords:* Open High School, educational discourse, critical pedagogy, open education, Mexico

## IDEOLOGÍA Y DISCURSO EDUCATIVO

El objetivo del presente trabajo fue analizar los supuestos y las omisiones del discurso educativo de la Preparatoria Abierta (PA) planteado en el Documento Base para el Servicio de Preparatoria Abierta (DBSPA). Se partió de la perspectiva del análisis crítico del discurso (ACD) para analizar el discurso educativo de la PA en función de responder a la interrogante de cuáles son los supuestos y las omisiones de la PA en cuanto discurso educativo. A partir de esta pregunta se plantea la cuestión de si la PA podría representar un discurso contraideológico frente a los modelos educativos tradicionales.

Para comprender la relación entre el análisis del discurso y la educación, es necesario tener en cuenta la noción de ideología, que, según Van Dijk (2003a), se refiere los sistemas de creencias sociales compartidas e impuestas, a la vez que adoptadas y legitimadas por los individuos, que implican la estructuración, el control y la organización de prácticas e identidades, así como de otras creencias que legitiman las acciones e inacciones de las personas dentro de las sociedades (Van Dijk, 2005).

La ideología se materializa en los discursos (Pini, 2016), ya que estos funcionan como portavoces de aquella y consisten en el uso contextualizado del lenguaje para facilitar la construcción de una realidad social cuya principal característica es la de poseer una forma de ver el mundo que descansa sobre determinados intereses, intenciones y metas concretas establecidas por ciertos agentes de poder a través de la oralidad, la iconografía o la escritura (Calsamiglia & Tusón, 2001).

Por tanto, el discurso no se limita a la comunicación, la función referencial o el seguimiento de una gramática específica, sino que funciona como una herramienta para *hacer cosas* dentro de la vida social (Austin, 2018) que posee una dimensión de denotativa, así como un corte connotativo. Ambos están relacionados con elementos ocultos que subyacen en el contenido explícito del lenguaje (Barthes, 2013). De este modo, el discurso es un conjunto de reglas no explícitas e intencionalmente omitidas que derivan en la constitución de formas de ser, pensar y hacer (Foucault, 2009) en función de los principios de las ideologías socialmente dominantes.

Las realidades, prácticas e identidades derivadas de los discursos suelen promoverse tácitamente en aras de mantener el *statu quo* de las relaciones sociales vinculadas con la idea de cultura y con las clases dominantes. Esto implica la perpetuación de ciertas relaciones de poder caracterizadas por una marcada distinción entre diferentes grupos sociales (Bourdieu, 1979) asociada a rasgos de clase, raza o género (Apple, 1997) y que suele derivar, consciente o inconscientemente, en circunstancias de injusticia, discriminación o marginalidad (Meyer, 2003).

Desde el punto de vista de la pedagogía crítica, lo anterior es resultado de relaciones sociales opresoras (Freire, 2005) y de la dominación por consenso (Gramsci, 2019). Su superación es necesaria, así como posible a partir de la implementación de una pedagogía cuyo discurso dé cuenta de dichas relaciones y apunte hacia la transformación social por medio del pensamiento crítico, la problematización y la esperanza de esta transformación.

Sin embargo, las escuelas concebidas históricamente como el espacio por antonomasia donde se materializa la práctica educativa, han tergiversado el carácter crítico de la educación, reduciéndolo a cuestiones de pensamiento lógico-matemático y planteándola como un espacio neutral enfocado en el conocimiento puro por medio de la transmisión de imágenes de una realidad acabada y estática. Todo esto ha impedido que la educación apunte hacia la toma de consciencia de las condiciones sociales y hacia la transformación del mundo, manteniendo, en su lugar, un funcionamiento al servicio de los intereses de las clases dominantes.

Con base en Bernstein (2001), el apego de la educación con la ideología dominante implica el manejo de un discurso educativo que se caracteriza por producir y reproducir las relaciones sociales que fortalecen su propia hegemonía. Este discurso puede identificarse como el discurso educativo tradicional, fundamentado en los principios modernos de la objetividad y la neutralidad de la ciencia auspiciada por el positivismo, así como en la tecnocracia y el neoliberalismo (Giroux, 2003).

Ante las inconveniencias sociales promovidas por la educación tradicional, la escuela nueva (Abbagnano, 2019) y las teorías reproduccionistas de la educación (Bowles & Gintis, 1981; Althusser, 2015) han denunciado sus mecanismos de manipulación y su complicidad con las diversas instituciones sociales en favor de los grupos dominantes. Sin embargo, siguiendo a Giroux (1995), ambos programas han fallado al limitar tales revelaciones y al no proponer un enfoque contraideológico que sea desafiante frente a las prácticas educativa canónicas, lo cual termina, contradictoriamente, por colaborar con la estabilidad discursiva dominante y, en apariencia inmutable, así como con la perpetuación de las relaciones sociales de dominación implicadas.

Pese a lo anterior y ante la aparente fuerza estable del discurso educativo dominante, Buenfil (1991) señala que estos discursos se caracterizan por poseer una estabilidad relativa, la cual, si bien permite cierta regularidad y permanencia de sus implicaciones ideológicas, posee también cierta inestabilidad y varias contradicciones que se presentan como puntos débiles de los discursos dominantes y que resultan un blanco que puede servir como punto de partida para la elaboración de discursos contraideológicos de resistencia y de transformación (Sisto, 2012).

A sabiendas de lo anterior, han surgido diversos movimientos educativos reaccionarios a las condiciones de dominación y con cierta orientación contraideológica, la cual no es necesariamente explícita. Como

ejemplo de esto, es preciso referir los programas de educación abierta (UNESCO, 2002) que representan una visión divergente a partir de la cual se busca erradicar la desigualdad y la marginalidad en el mundo, misión que contiene, discursivamente, posibles rasgos contraideológicos.

Sin embargo, no todos los discursos potencialmente contraideológicos se consolidan como tal (Van Dijk, 2003b), ya que es posible que sus implicaciones deriven en situaciones que siguen estando en favor de la perpetuación del *statu quo* o que bien pueden ser aprovechados, de manera oportunista, por las mismas instancias de poder contra las que teóricamente luchan. Esto representa la principal razón por la cual es importante analizar no solo los discursos dominantes, sino también aquellos que enfatizan la contraposición y su presunta postura en favor de la igualdad, la inclusión y la transformación.

## LA EDUCACIÓN ABIERTA COMO DISCURSO EDUCATIVO

Como muestra de la divergencia en lo educativo, el surgimiento de la educación abierta se concretiza como política ante la necesidad de aumentar los beneficios otorgados por las escuelas y brindar atención pedagógica, una formación adicional para adultos y grupos desfavorecidos, así como apoyar la innovación y la economización de los recursos educativos (Simonson, 2006).

El interés por atender a tales necesidades conllevó la reconsideración de la pertinencia de algunos de los elementos esenciales de la escolarización, tales como la relevancia de la asistencia y el enclaustramiento en las aulas, los horarios y espacios de trabajo establecidos rígidamente o las formas de evaluación en las interacciones didácticas, y optar, en su lugar, por modelos más flexibles. Esta reflexión se asocia implícitamente a la toma de postura en contra de lo canónico en los modelos educativos.

Por tanto, la educación abierta implica la ideación de un discurso diferente a los tradicionales. Si bien esta no se asocia, en su definición (Torres & López, 2015), con alguna postura contraideológica, es importante tener en cuenta que todo programa educativo es de carácter político e ideológico (Freire, 1996), al igual que lo discursivo (Pini, 2013), por lo que, considerando adicionalmente que no existe la neutralidad en el ámbito educativo, la educación abierta como práctica educativa se sustenta necesariamente en un discurso ideológico (Freire & Faundez, 2016).

Como ejemplo de la materialización de la educación abierta, en México la Secretaría de Educación Pública (SEP) fundó, en 1979, la PA, que es un subsistema educativo definido como una modalidad dirigida a la extensión de beneficios educativos para brindar oportunidades de superación permanente y capacitación a los sectores que han permanecido al margen del desarrollo social y económico. Teniendo en cuenta los elementos teóricos que sustentan este trabajo, se asume que la PA se fundamenta en un discurso educativo que, en primera instancia y al estar basado en las necesidades que propiciaron el

surgimiento de la educación abierta, se posicionaría como contraideológico ante las formas escolarizadas de la educación tradicional.

Sin embargo, como modalidad educativa, la PA se ha mantenido al margen del interés público y científico, por lo que hay poca información acerca de su funcionamiento (De Ibarrola, 2012), por lo que su discurso educativo representa un objeto que merece ser analizado en función de la interrogante acerca del papel subsistema que puede desarrollar dentro del sistema educativo nacional. Esta condición es reforzada ante el hecho de que, siguiendo a Van Dijk (1999), siempre hay supuestos u omisiones en los discursos que pueden ocultar o dirigir las acciones hacia metas opuestas a las enunciadas, por lo que es conveniente analizar todo discurso educativo, incluso aquellos, como es el caso del discurso de la PA, que reflejan cierta divergencia ante los discursos dominantes.

## EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO EN LA EDUCACIÓN

Una de las principales herramientas para estudiar los supuestos u omisiones de los discursos es el ACD. Se trata de un procedimiento orientado a hacer explícitas las relaciones de poder normalmente ocultas; es decir, el modo en que las ideologías dominantes se manifiestan en los discursos oficiales y su derivación en ciertas formas de ejercer y abusar del poder a través del establecimiento de una realidad social comúnmente poseedora de ciertas injusticias (Santander, 2011). Por tanto, resulta un medio revelador para la toma de conciencia crítica sobre los discursos y sus implicaciones para evitar que se conviertan en emisarios del poder, optando por la problematización de sus contradicciones discursivas (Buenfil, 1991).

El ACD en la educación resulta indispensable ante el hecho de que esta ha sido dominada y moldeada por un discurso económico orientado hacia el instrumentalismo de los recursos educativos en favor de la producción, la explotación y el consumismo (Bauman, 2007). Dada su posición en contra del autoritarismo y a favor de una perspectiva transformadora (Pini, 2013), esta herramienta resulta conveniente para el análisis de los supuestos intrincados en la retórica del discurso educativo.

Además de ser una herramienta, el ACD representa también una postura que se hace valer de teorías multidisciplinares afines, dada su compleja conceptualización (Garrido, 2002). Este comparte con la pedagogía crítica la misión de la búsqueda de una emancipación dirigida hacia la transformación del *statu quo* de las sociedades por medio de formas de educar fundamentadas en la igualdad y la inclusión de todas las personas (Álvarez, 2012).

De este modo, la relación entre el ACD y la educación es relevante en la medida en que permite concebir el discurso como algo más que un proceso comunicativo (Leal, 2009), y lo vincula con una tendencia a la visualización de ciertos rasgos intrínsecos en sus concepciones (Vergara, et al., 2015). Esta

vinculación se acentúa ante las implicaciones prácticas que tienen las formas en cómo se habla o se escribe lo educativo, desde el orden textual en la exposición de los contenidos, hasta sus denotaciones, connotaciones y omisiones, dado que estas contribuyen con las formas de reproducción social. Las implicaciones de estas pueden repercutir en la configuración de ciertas relaciones de poder desiguales, en la distribución desproporcional de recursos educativos en instituciones públicas y particulares, en la desprofesionalización del personal docente o en la marginación de las y los actores educativos (Pini, 2016).

Como muestra de la relevancia del ACD como herramienta para el análisis de lo educativo, es preciso referir los aportes de los estudios de Bernstein (2001), cuyo trabajo revela cómo las formas discursivas tienen importantes implicaciones en la convivencia de los alumnos en los ámbitos pedagógicos. También se ha de mencionar a Soler (2008), quien abordó las representaciones de indígenas y afrodescendientes implícitas en un documento educativo y a Peña (2013) y análisis discursivo de los documentos oficiales de la educación en Chile. Asimismo, destacan los trabajos de Correa (2009) e Inostroza (2015), quienes destacan las implicaciones discursivas en los tratos y las identidades de los estudiantes a partir de cómo son vistos; y de Martínez (2022), quien ha prestado énfasis a la necesidad del ACD en relación con la educación desde el punto de vista de la pedagogía crítica de Paulo Freire.

Los señalamientos o denuncias derivadas de los ACD referidos son, tan solo, una muestra de puntos de partida para identificar y generar discursos educativos contraideológicos surgidos a raíz de sus intrínsecas contradicciones, con la intención de que deriven en la búsqueda de prácticas de resistencia (Moreno, 2016), sobre todo ante las tendencias opresoras presentes en los discursos dominantes y en el oportunismo de estos para tergiversar u opacar aquellos que son distintos, como puede ser el de la PA.

## MÉTODO

De acuerdo con Buenfil (1991) el discurso educativo puede estudiarse a partir de los distintos documentos existentes relacionados con las prácticas educativas. Estos, de acuerdo con Van Dijk (2012), han sido poco analizados por la comunidad científica, la cual ha optado por realizar trabajos centrados en verbalizaciones dentro de contextos de interacción didáctica a pesar de las considerables implicaciones ideológicas que propician los discursos escritos en las prácticas sociales (Calsamiglia & Tusón, 2001).

Por otro lado, como se señaló previamente, la PA, así como la educación abierta en general, ha sido un campo poco estudiado y su fundamento discursivo representa un ámbito fértil para diversas interpretaciones, sobre todo ante el hecho de que son pocos los documentos que la definen.

Con base en lo anterior, se tomó la decisión de elaborar un análisis crítico del discurso educativo de la PA, tomando como objeto de estudio el DBSPA

publicado por la SEP (2014). El análisis de sus rasgos principales confirma que estos fungen como directriz de los procesos desempeñados en los distintos planteles donde se oferta, lo que hace de él el basamento principal que sustentan a este subsistema.

El procedimiento consistió en una lectura preliminar del texto a partir de la cual se planteó la interrogante sobre los supuestos de corte tradicional y las omisiones del discurso educativo de la PA, así como sobre sus tendencias contrahegemónicas tácitas, referidas como supuestos de corte contraideológico.

Por tanto, se prestó atención al contenido explícito del texto, se analizaron los elementos subyacentes y, de manera interpretativa, se especuló sobre las omisiones a partir del análisis de las formas en cómo se escribe acerca del subsistema (Rapley, 2014). Estas se enfocaron en los objetivos de la PA, los perfiles de ingreso y egreso de sus usuarios, sus contenidos curriculares, sus formas de evaluación, sus supuestos epistemológicos y sus implicaciones sociales.

Se llevó a cabo un análisis deductivo por medio del programa Atlas Ti que consistió en la codificación de algunos apartados del DBSPA y en la elaboración de redes de análisis utilizando algunas categorías teóricas de autores representativos de la pedagogía crítica (Giroux, 1990; Apple, 2008; Bórquez, 2012; Freire, 2016; Ayuste et al., 1998). Estas redes se ordenaron en tres categorías: (1) supuestos del discurso tradicional (cuyas categorías de análisis fueron: arbitrariedad del currículum, discurso tradicional, carácter positivista, carácter tecnocrático y carácter burocrático); (2) omisiones del discurso educativo de la PA (cuyas categorías fueron: currículum oculto, poder, resistencia, diversidad cultural y carácter histórico); y (3) supuestos contraideológicos (cuyas categorías fueron: desescolarización, innovación educativa y pedagogía problematizadora).

Finalmente se redactó el informe de resultados, en el que se extrajeron algunas viñetas representativas de algunos fragmentos del DBSPA que fueron interpretados de acuerdo con los elementos teóricos del ACD y de la pedagogía crítica. Se resalta el hecho de que este análisis se realizó para la búsqueda de mejorías al subsistema de PA en congruencia con una educación liberadora y problematizadora. Al asumirse como una interpretación teórica y abierta, se debe tener en cuenta que el estudio no tiene la intención de caracterizar a la PA en general ni de hacer generalización alguna, su propósito es especular sobre el papel que esta pudiera tener en el marco de la educación en México en cuanto eventual referente conceptual para el análisis de otros documentos similares alrededor del mundo.



## RESULTADOS

A continuación, se presentan las observaciones críticas realizadas a partir del procedimiento descrito anteriormente. Se señalan los supuestos asociados al discurso educativo tradicional sus omisiones y los supuestos de carácter contraideológico de la PA.

### ***Supuestos del discurso tradicional***

El discurso de la PA resalta el hecho de estar destinada a personas en situaciones marginales. Este objetivo sobresale dado el énfasis en una característica negativa (en cuanto refiere una carencia), por encima de los rasgos de índole positiva, que pudieran hacer referencia a aquello que las personas podrían poseer. Dicho con otras palabras, parece existir un supuesto que da a entender que la PA está destinada a personas en situación de precariedad, lo que reafirmaría esta condición y haría una marcada distinción y clasificación entre estos y aquellos que no tienen carencias, siendo los primeros los candidatos pertinentes para incluirse en el subsistema.

La forma explícita en que se describe a la población hacia la que está dirigido el servicio sustenta lo expresado, ya que, de acuerdo con el DBSPA, “las características de los estudiantes de la preparatoria abierta son las siguientes: [...] personas en centros urbanos, rurales, centros de readaptación social [...] el rango de jóvenes recién egresados hasta adultos mayores” (SEP, 2014).

Si bien, tal distinción parece ser inclusiva, ya que explícita y prácticamente se refiere a todas las personas, al hacer una mención aparte de las personas de zonas rurales, de aquellas en reinserción social y de los adultos mayores, refleja la lógica subyacente que insinúa que dichos individuos tendrían dificultades para acceder a una educación escolarizada y convencional, reafirmando que estos son los que pertenecen a PA.

Al definir una población del modo en que se ha hecho, se podría asumir que existe la necesidad de plantear un tipo de programa o currículo pertinente, sin embargo, la PA maneja un mapa curricular fundamentado en el marco curricular común (que garantiza la inclusión de los mismos contenidos que se abordan en todos los centros escolarizados). En la Figura 1, no obstante, se puede apreciar que sus contenidos poseen títulos distintos a los convencionales, así como un orden de seguimiento diferentes.

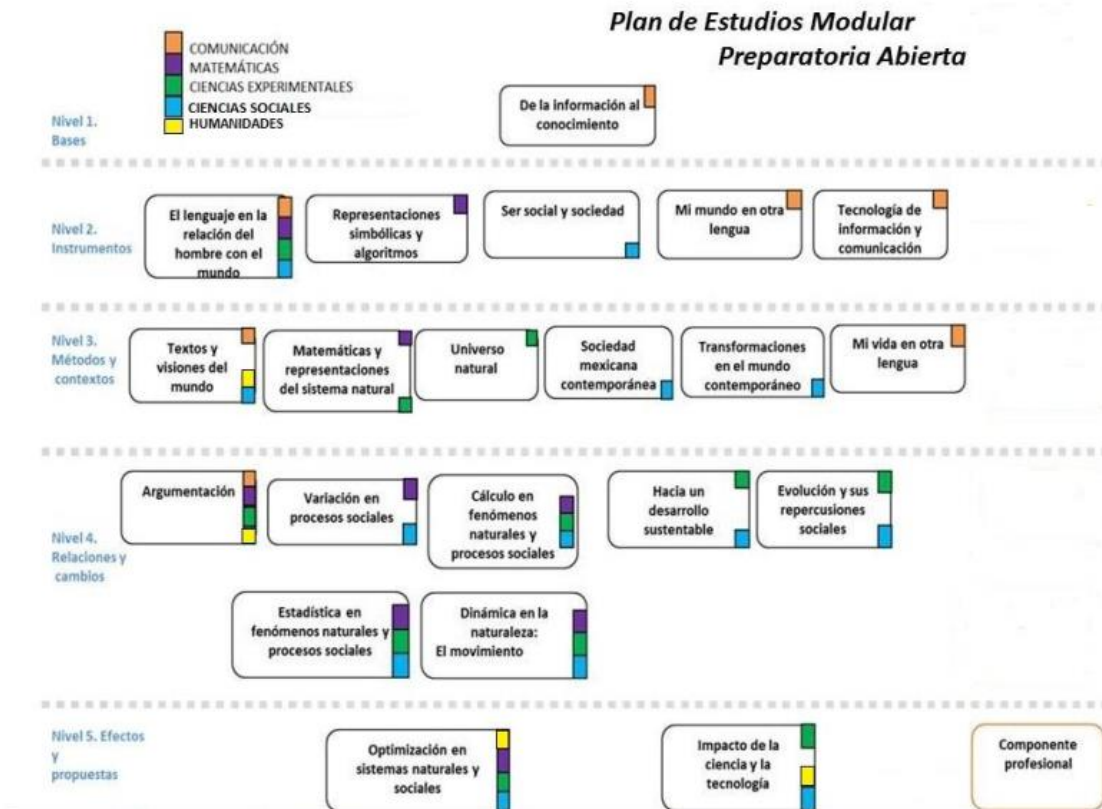


Figura 1. Mapa curricular de la Preparatoria Abierta (SEP, 2014).

Como se puede contemplar, los nombres de los módulos no hacen referencia a las asignaturas canónicas como matemáticas, español o historia, aspecto que pareciera inclinarse por la innovación. Sin embargo, es evidente que tienen un orden curricular de carácter integrado dada su nivelación y su seriación, por lo que, pese a que existe explícitamente el libre tránsito curricular, hay un orden curricular sugerido del cual depende, posiblemente, la calidad del desempeño de los alumnos dentro de cada módulo. Esto podría representar un residuo de la lógica escolarizada en la que el currículum es cerrado al depender de un orden preestablecido arbitrariamente (Gimeno, 2007).

Lo anterior representa una importante contradicción en la lógica de la PA, ya que, por un lado, se oferta un currículum presuntamente homogéneo para una población heterogénea, pero, al mismo tiempo, se presenta con un orden convencional que luego es negado con la posibilidad del libre tránsito. Valdría la pena plantear el cuestionamiento sobre qué tan conveniente o contraproducente es apelar al libre tránsito ante un mapa curricular que, a final de cuentas, posee un orden nivelado que, de no seguirse, podría afectarse el desempeño de quienes, confiando en la invulnerabilidad del libre tránsito, deciden estudiar una asignatura que depende de otras.

Si bien es sabido que el currículum representa una organización arbitraria de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que han de

transmitirse y fomentarse en los alumnos (Torres, 1998; Gimeno, 2007; Bourdieu & Passeron, 2018; Díaz, 2021), este es un hecho que es omitido. En su lugar, se presentan los 22 módulos (que representan las asignaturas en el léxico de la escolarización) como una selección congruente y pertinente a cargo de personas expertas en ciertos contenidos y que servirán a los intereses universales de las personas a las que está dirigido el servicio educativo. Este rasgo es propio de cualquier currículum, pero es necesario señalar y resaltar el hecho de que también esté presente en un programa fundamentado en la educación abierta, dada su supuesta distinción frente a lo escolarizado.

Por tanto, los contenidos son presentados de una manera apolítica, que reafirma la naturalidad de la vinculación entre la educación, como espacio de formación de personas, y el sector económico y laboral, que exige de estas una determinada preparación, lo que implica:

[...]desarrollar saberes [...] para el desempeño de actividades relacionadas con el campo laboral; adquirir conocimientos [...] para aplicarlos a situaciones específicas; desarrollar actitudes y valores ante el trabajo [...] para desempeñar actividades productivas; desarrollar su capacidad [...] para la realización del trabajo; desarrollar sus capacidades para el trabajo independiente (SEP, 2014).

La arbitrariedad en la selección de los contenidos, la cual se ejerce en congruencia con las necesidades dominantes en la sociedad, implica una depuración de los elementos culturales necesarios para brindarlos o transmitirlos a las personas (Bourdieu & Passeron, 2003). Esto termina por establecerse tácitamente a través de las directrices que definen lo que es correcto y lo que no en términos de contenidos que enseñar y aprender, así como las formas de hacerlo. Esto podría dar a entender que quienes construyeron el currículum representan una autoridad en la que se puede confiar, ya que sabe lo que se requiere y, al no hacer referencia a la posibilidad de cuestionar tales selecciones, se sobrentiende el necesario respeto del mapa modular y la adecuación de las y los actores educativos a este.

La idea de lo correcto y lo confiable en el planteamiento del discurso de la PA se respalda en lo que Giroux (2021) reconoce como el carácter positivista. Este radica en el reconocimiento de la objetividad e imparcialidad del conocimiento o la fe en la verdad absoluta. Al apegarse a este postulado, el discurso general de la PA termina por oscurecer el alcance de la variación de sus contenidos y la existencia de distintos puntos de vista sobre los mismos. Termina así empujando a las y los estudiantes a adoptar pasivamente la cosmovisión que oferta el subsistema.

Junto con el carácter positivista, fundamento de los currículos de índole tradicional en los modelos educativos europeos y norteamericanos, se detecta la tendencia por vincular los contenidos con el carácter tecnocrático. Este último se relaciona con la necesidad de que el aprendizaje, organizado por competencias

y enfocado en la eficacia y el individualismo (Apple, 2002), sirva a los intereses industriales y corporativos que exigen una fuerza de trabajo y perfiles sumisos que acepten las condiciones que *naturalmente* les corresponden (McLaren, 1997). Por tanto, hay un supuesto que dicta la importancia de que la PA busque un beneficio para los ámbitos de la economía y la producción, cuya materialización suele referirse, no con claridad, al ámbito del desenvolvimiento social asociado al logro de la obtención del grado de educación media superior.

Ante la insuficiencia de una definición precisa de lo que se entiende por desenvolvimiento social y de las implicaciones de la obtención del grado correspondiente, el discurso educativo de la PA se vincula necesariamente con el ámbito laboral, insinuando que la formación o la instrucción de la modalidad apunta hacia la natural incorporación a y al mejoramiento de tales áreas, dejando de lado la reflexión crítica sobre los alcances de los posibles aprendizajes o la imaginación sociológica para pensar un camino diferente que pudiera ser emprendido con apoyo del aprendizaje. Esta perspectiva, impregnada por el neoliberalismo y el capitalismo (Huerta-Charles & McLaren, 2022), ha incidido considerablemente en las formas asumidas por diversas organizaciones educativas que se han enfocado más en el instrumentalismo al servicio del mercado laboral y en la búsqueda por generar ganancias y riquezas a costa de la calidad de vida de la mayoría de las personas.

Como es esperado, la llamada tecnocracia se apoya en el carácter burocrático, cuyas bases se pueden rastrear tempranamente en los aportes de Weber (2016) y cuya materialización es apreciable en el discurso de la PA en su esquema de evaluación, que consiste en tres momentos: la evaluación diagnóstica, la evaluación formativa y la evaluación sumativa. (SEP, 2014). Pese a que discursivamente se hace referencia a una evaluación extensa, al reconocer que solo la última de estas etapas tiene valor en la ponderación final en cada módulo, se indica que el trato dado a las personas en función de su resultado evaluativo (aprobatorio o reprobatorio) es similar al de las formas de selección del personal en las empresas, en las que el resultado de una prueba psicométrica basta para la inclusión o exclusión del postulante.

El carácter burocrático del discurso de la PA se acentúa al considerar que la forma de evaluación reduce los aprendizajes de las personas a una calificación cuantitativa que omite los aprendizajes cualitativos, críticos, reflexivos o de concientización. Esta concepción reafirma el rol pasivo del estudiante que debe ceñido a la adquisición de saberes transmitibles al modo de la educación bancaria (Freire, 2005). Esto implica, desde luego, una reafirmación del fundamento psicométrico que deriva de anteponer la eficacia como indicador de calidad del modelo (acto que permite tratar a las personas como cifras) o de un mecanismo de control y clasificación (Marshall, 1993), por encima del potencial transformador del currículum centrado en los sujetos como personas transformadoras del mundo.

## **Omisiones del discurso educativo de la PA**

De acuerdo con Van Dijk & Rodrigo (1999), un discurso no solo se fundamenta en lo que expone explícitamente, sino también en lo que omite, siendo esto una acción intencional. El discurso de la PA parece decantarse por un discurso reproduccionista al dejar de lado algunos elementos que, desde la pedagogía crítica, podrían representar su divergencia como subsistema educativo alternativo y potencialmente contraideológico, a continuación, se abordan algunas de estas omisiones.

Primeramente, y en sintonía con el supuesto de que la PA está ligada a la dimensión económica, su discurso deja de lado el hecho de que los intereses gremiales de las instituciones sociales siempre están involucrados en la conformación del cualquier modelo educativo y que, a partir de este hecho, suelen presentarse implicaciones prácticas en el establecimiento de una gestión escolar que vele por la reproducción de las relaciones de poder que los favorecen y que los centros escolarizados promueven. Esto puede resultar en una desventaja para cuestionar el sentido mismo de la educación al difuminar el potencial que su programa tiene para propiciar la imaginación y la transformación social.

Por otro lado, no se menciona elemento alguno que connote el currículum oculto. Se omiten las implicaciones prácticas, actitudinales y sociales del aprendizaje del currículum oficial, así como aquellos saberes, habilidades e identidades que podrían aprenderse a la par del estudio oficial, como las formas de relacionarse o de dar significado a las experiencias. Esta omisión resulta crucial, ya que posiblemente oscurezca uno de los rasgos más importantes de la PA, que es el aprendizaje colectivo y la conciencia de la multiculturalidad, asociadas con nociones de comprensión y empatía, necesarias para la problematización de las condiciones sociales y la imaginación de sus posibles soluciones.

En adición, se omite la mención de la posibilidad de desarrollar otras potencialidades relativas al intercambio cultural y el diálogo que van más allá del aprendizaje formal. Si bien se menciona la adopción de los enfoques intercultural y de género, no se estipula ninguna pista de sus formas de materialización o del posible intercambio experiencial que los caracterizaría en la práctica pedagógica. De manera similar, al hacer alusión a la diversidad etaria de sus posibles usuarios, el discurso del subsistema omite las implicaciones benéficas del intercambio generacional que se puede dar en sus escenarios. Por el contrario, al vincular la relevancia del subsistema con sus procesos de aprendizaje y de evaluación, es posible que dichas bondades pasen desapercibidas al no ser enfatizadas.

Finalmente hacen falta referencias relacionadas con las nociones de lucha y resistencia (Apple, 1997), las cuales son imprescindibles frente a las contradicciones que se dan en el ejercicio del poder en las escuelas (Willis,

2008). Si bien no es esperable que se mencionen conceptos teóricos complejos en documentos de esta índole, es evidente, que en su lugar se aterrizan conceptos asociados implícitamente con los enfoques positivista y tecnócrata, como se señaló más arriba, los cuales se pueden inferir en la inclusión de la noción de aprendizaje por competencias y en las alusiones a la relevancia de la formación para el trabajo.

En complemento con lo anterior, también se identifica una omisión de corte histórico, pues en este sentido el documento se limita a referir el año en que se funda la PA, pero no menciona las condiciones sociales, económicas y políticas de su época, las cuales servirían para explicitar y así despertar su conciencia, a aquellos que componen el subsistema la lucha que ha implicado la evolución de las formas que ha tomado la educación para llevarlos hacia la reflexión sobre el porvenir de esta en la sociedad mexicana. La relevancia de señalar esta omisión reside en lo crucial que resulta el conocimiento crítico de la historia como arma en la lucha contra la opresión.

Por tanto, la omisión del potencial carácter transformador de la PA, de las implicaciones de los enfoques sociales adoptados y de la profundidad en la exposición de los antecedentes históricos, podrían representar omisiones parciales que, pese a sus ausencias derivadas, reflejarían una evolución en el discurso educativo, que se va decantando por movimientos de índole revolucionaria que desafían los supuestos tradicionalistas de la sociedad. Si bien esto no implica que estos últimos sean abordados de la manera más pertinente en pro del cambio educativo, por lo menos su integración implicaría un primer paso en la aplicación y la preferencia por dichos puntos de vista, asumidos como perspectivas divergentes frente a los discursos educativos tradicionales, los cuales están vinculados con la andragogía y el conductismo, cuyas referencias en el DBSPA resultan contradictorias.

### ***Supuestos de carácter contraideológico***

Si bien los párrafos anteriores refieren aspectos que no pueden pasar desapercibidos sobre el potencial del discurso de la PA ante la búsqueda de nuevas formas de educación que desafíen los discursos tradicionalistas, se deben resaltar algunos aspectos que son favorables para su papel como alternativa transformadora y, aunque no fuese esa su intención explícita, de índole contraideológica.

El más evidente de estos supuestos es la tendencia a la innovación educativa y su oposición a la escolarización y sus vicios (Illich, 2019). Es destacable el posible rechazo a la escolarización, el cual se puede constatar en la insistencia por la independencia en el estudio de las personas, la libre trayectoria curricular, la importancia de tener presentes las necesidades de las y los estudiantes, la flexibilidad en los horarios y calendarios y el carácter

opcional de acudir a un espacio y al servicio de un docente. En la Figura 2 se pueden observar estos aspectos que caracterizan a la PA en cuanto modalidad y que la hacen divergente con respecto a las formas educativas tradicionales.

Opción	Certificación por evaluaciones parciales
Modalidad	No escolarizada.
Estudiante	Estudio independiente.
Trayectoria curricular.	Libre.
Mediación docente	En función de las necesidades del estudiante.
Mediación digital	Prescindible
Espacio	Plantel: opcional
	Docente: En caso de requerirse
	Alumno: Libre
Tiempo	Calendario libre y horario flexible.
Instancia que evalúa	Autoridad Educativa
Requisitos para la certificación	Cumplimiento del Plan de estudios
Instancia que certifica	Autoridad educativa

Figura 2. Características de la modalidad de la Preparatoria Abierta (SEP, 2014).

La noción de desescolarización de Illich (2019) sirve para referir el potencial que tiene el subsistema para adoptar nuevas formas de organización educativa que suplanten características de los modelos escolarizados, como los espacios fijos para la práctica pedagógica y los calendarios y horarios herméticos. Incluso el currículum posee un carácter innovador en cuanto al libre tránsito (siempre y cuando se discuta sobre la pertinencia de su lógica transversal). Estas características representan un potencial transformador al adecuar, al menos discursivamente, el modelo educativo a las condiciones y posibilidades de los estudiantes en lugar de que estos se ajusten a aquel.

En complemento, el discurso de la PA emplea un elemento que podría relacionarse con la noción de pedagogía problematizadora de Freire (2015), puesto que pone énfasis en la gran importancia de que se explícite el vínculo entre los contenidos académicos y la realidad material de la que forman parte las personas. Si bien este aspecto detectado no decanta explícitamente en una orientación problematizadora, expone la relevancia de considerar los conocimientos, las habilidades y las actitudes, y el alcance que tendrían las y los actores educativos para aterrizarlas en la vida cotidiana dentro de escenarios concretos, específicamente “en la resolución de problemas locales, nacionales e internacionales” (SEP, 2014).

Finalmente, cabe señalar la relevancia que el discurso de la PA da a la autonomía de las personas, puesto que ello podría implicar la reafirmación de su potencial autodidacta y, consecuentemente, de su agencia. Este aspecto es esencial en una pedagogía que busque empoderar y emancipar a los estudiantes ante la tendencia tradicionalista del autoritarismo y el protagonismo del docente en las situaciones didácticas. Sin embargo, a modo de advertencia, es necesario tomar en cuenta que este hecho puede esconder una implicación en

relación con el fomento de cierto individualismo deseado por las corporaciones (Pavón-Cuellar, 2019), que se tergiverse en un aislamiento que atente contra el intercambio intersubjetivo de experiencias y puntos de vista, lo cual podría ser conveniente para la dominación instrumental, dado el alto nivel de desempeño que puede generar en los trabajadores si se les ensimisma (Horkheimer, 2010).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

El análisis elaborado permitió responder a la interrogante planteada sobre los supuestos y las omisiones discursivas de la PA, permitiendo así la discusión sobre el posible papel que la PA pudiera tener como programa educativo contraideológico. En el discurso educativo de este subsistema subyacen algunos supuestos (vinculados con sus omisiones) de corte tradicionalista, que podrían hacer de él una extensión del discurso educativo tradicional, vinculado con las perspectivas positivistas, tecnocráticas y burocráticas asociadas con la escolarización que, históricamente, ha tendido a desembocar en situaciones de desigualdad y marginalidad, aspectos contra los cuales se ha intentado luchar (Waissbluth, 2018).

Sin embargo, el discurso educativo de la PA incluye también supuestos de carácter contraideológico que podrían posicionarla como un gran paso hacia la necesidad de construir y reconstruir los discursos educativos, desde la inclusión de nociones subversivas que hagan frente a las tendencias de la dominación cultural y política. Esto se refleja en gran parte del léxico utilizado en el DBSPA y en los intentos por introducir elementos fundamentales de los movimientos sociales contraideológicos, como la multiculturalidad, la perspectiva de género y la desescolarización. Si bien estos no son los elementos más fuertes del discurso percibido, su existencia es esperanzadora en la búsqueda por una educación transformadora (Giroux, 1990).

Considerando lo anterior, se deben tener en cuenta dos reflexiones cruciales. La primera es la relativa existencia de supuestos tradicionalistas en un programa educativo innovador como el de PA. Si bien estos supuestos podrían encontrarse en los documentos, de cualquier otra institución educativa, resulta alarmante que un subsistema por definición distinto a los escolarizados posea rasgos de tal índole, por lo que es necesario resaltar lo contradictorio de tal hecho.

La segunda reflexión hace referencia a las evidentes contradicciones a las que conlleva la coexistencia entre supuestos tradicionalistas y aquellos de carácter contraideológico. Si bien los primeros parecieran impregnar en mayor medida el discurso de la PA, el reconocimiento de los segundos puede ser un punto de partida para acentuarlos y ampliarlos; esto refleja una encrucijada entre distintos puntos de vista, resultado de la dialéctica conflictiva que se establece entre tradición e innovación educativa.



El aporte de este estudio está en señalar las contradicciones entre los supuestos del discurso educativo de la PA, lo que más que reflejar una inconsistencia discursiva o una postura meramente tradicionalista y antitética a sus objetivos, refleja un preámbulo realista a partir del cual se puedan evidenciar las características de su discurso y destacar la posibilidad de analizarlo críticamente en aras de su deconstrucción y reconstrucción en favor de una educación transformadora que implique prácticas prudentes y adecuadas a las necesidades e intereses reales de las personas a las que sirve, y no a los que se imponen ideológicamente por medio de los discursos oficiales.

Cabe señalar que el presente estudio representa un primer esfuerzo por mirar a la PA desde la perspectiva de la pedagogía crítica y que, si bien no se pretende establecer afirmaciones contundentes y definitivas en relación con el análisis hecho, sí se espera que los rasgos señalados sobre el discurso de la esta, presentados en forma de especulaciones verosímiles, detonen el debate en relación con el potencial ideológico que representan las instituciones educativas, destacando aquellas que pretenden ser divergentes y que pueden ayudar a retomar las nociones de una educación crítica, problematizadora y emancipadora que propicie la concientización y la búsqueda de prácticas educativas transformadoras. Para llevar a cabo tal misión, y considerando que un discurso no se puede limitar a un solo texto, resulta urgente el desarrollo de estudios empíricos en los espacios concretos a partir de las voces de sus actores que permitan generar aproximaciones más profundas a la PA y que contribuyan con su necesaria caracterización.

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2019). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Althusser, L. (2015). *Sobre la reproducción*. Madrid: Akal.
- Álvarez, N. (2012). Desde la pedagogía crítica al discurso pedagógico. *Sapiens*, 13(2), 1-18.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Apple, M. (2002). *Educación "como dios manda"*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Austin, J. L. (2018). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Ayuste, A., Flecha, R., López, F. & Lleras, J. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Barthes, R. (2013). *Mitologías*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (2001). *Estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bórquez, R. (2012). *Pedagogía crítica*. México: Trillas.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2018). *La reproducción*. Siglo XXI.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Buenfil, R. (1991). *Análisis del discurso y educación*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Instituto Politécnico Nacional.
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Correa, E. (2009). Análisis del discurso educativo en México y su influencia en la conformación de la identidad de los adolescentes. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Memoria electrónica, Veracruz, Veracruz. Recuperado de [https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_08/ponencias/1599-F.pdf](https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1599-F.pdf)
- Díaz, A. (2021). *Didáctica y currículum*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (2009). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2016). *La educación como práctica de la liberación*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. & Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. México: Siglo XXI.

- Garrido, M. (2002). Análisis del discurso: ¿Problemas sin resolver? *Contextos*, 20(40), 123-141.
- Gimeno, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giroux, H. (2021). *On critical pedagogy*. Londres: Bloomsbury.
- Gramsci, A. (2019). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.
- Horkheimer, M. (2010). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Huerta-Charles, L. & McLaren, P. (2022). Educar nuestra esperanza en tiempos de oscuridad: Cómo continuar trabajando hacia la justicia social en un mundo capitalista neoliberal. *Tendencias Pedagógicas*, 38, 39-45.
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>
- Illich, I. (2019). *Obras reunidas I: La sociedad desescolarizada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Inostroza, F. (2015). Análisis crítico del discurso sobre la noción de estudiante con dificultades del aprendizaje en el marco de un proyecto de integración escolar en una escuela municipal de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 941-958. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n66/v20n66a11.pdf>
- Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos*, 14(1), 51-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444004.pdf>
- Marshall, J. (1993). Foucault y la investigación educativa. En J. Ball (Ed.) *Foucault y la educación*. Madrid: Morata.
- Martínez, M. (2022). *El análisis crítico del discurso y la pedagogía crítica: Explorando sus relaciones y sus aplicaciones didácticas*. Granda: Comares.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la época posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- Meyer, M. (2003). Entre la teoría, el método y la política: La ubicación de los enfoques relacionados con el ACD. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso*. (pp. 35-59). Barcelona: Gedisa.
- Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próximo*, 25, 129-148. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n25/n25a10.pdf>
- Pavón-Cuéllar, D. (2019). *Psicología crítica: Definición, antecedentes, historia y actualidad*. México: Itaca, UMSNH.
- Peña, M. (2013). Análisis crítico del discurso del Decreto 170 su Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v12n2/art10.pdf>

- Pini, M. (2013). Discurso y educación: Un campo transversal. *Anclajes*, 1(1), 185-193. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/19972626.pdf>
- Pini, M. (2016). Estudios críticos del discurso, educación y comunicación, antecedentes y reflexiones. *Apuntes de Comunicación, Educación y Discurso*, 1(1), 1-18. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/apuntes/article/view/3517/2898>
- SEP. (2014). Documento Base para el Servicio de Preparatoria Abierta. México: Secretaría de Educación Pública, México. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/preparatoria-abierta/files/2017/02/documentobase-pa-nuples.pdf>
- Sisto, V. (2012). Análisis del discurso y psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185-208. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/264/26423189008.pdf>
- Soler, S. (2008). Pensar la relación análisis crítico del discurso y educación: El caso de la representación indígenas y afrodescendientes en los manuales escolares de ciencias sociales en Colombia. *Sociedad y Discurso*, 2(3), 643-678.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta Moebio*, (41), 207-224. Recuperado de [https://ses.unam.mx/docencia/2018I/Santander2011\\_ComoYPorQueHaceAnalisisDeDiscurso.pdf](https://ses.unam.mx/docencia/2018I/Santander2011_ComoYPorQueHaceAnalisisDeDiscurso.pdf)
- Simonson, M. (2006). Concepciones sobre educación abierta y a distancia. En E. Barberà (Coord.), A. Romiszowski, A. Sangrà & M. Simonson, *Educación abierta y a distancia* (pp. 13-100). Barcelona: UOC.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, M. & López, C. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿Es posible un acuerdo de bases conceptuales? En J. Zubieta & C. Rama (Eds.) *La educación a distancia en México: Una nueva realidad universitaria*. (pp. 17-32). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- UNESCO. (2002). *Aprendizaje abierto y a distancia. Consideraciones sobre tendencias políticas y estrategias*. División de Educación Superior, UNESCO.
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Antrophos*, 186, 23-36.
- Van Dijk, T. (2003a). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.
- Van Dijk, T. (2003b). La multiplicidad del análisis crítico del discurso: Un alegato en favor de la diversidad. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-178). Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. (2005). Ideología y análisis del discurso. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 10(29), 9-36. Recuperado de <http://www.discursos.org/oldarticles/Ideolog%EDa%20y%20an%E1lisis%20del%20discurso.pdf>

- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T. y Rodrigo, I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Quito: Abya-Yala.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/psicop/v14n1/art06.pdf>
- Waissbluth, M. (2018). *Educación para el siglo XXI. El desafío latinoamericano*. Santiago: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (2016). *La ética protestante y el "espíritu" del capitalismo*. Madrid: Alianza.
- Willis, P. (2008). *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.