



Cinvestav-Sede Sur

Departamento de  
Investigaciones  
Educativas

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS  
AVANZADOS DEL INSTITUTO POLITÉCNICO  
NACIONAL**

Sede Sur

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**RETOS PARA LA ENSEÑANZA EN TELESECUNDARIA: LOS  
PROFESORES Y SUS POSIBILIDADES PARA RESOLVERLOS. UN  
ESTUDIO EN ESCUELAS DE MICHOACÁN.**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias  
en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Presenta

**Carlos Sixto Bautista**

Licenciado en Psicología

Directora de tesis

**Dra. Ruth Mercado Maldonado**

Doctora en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas

Marzo de 2014

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P 14330, Apartado Postal 86-355, México D.F.

Tel. 54 83 28 00, fax 56 03 3957

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de la beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## ÍNDICE

Introducción.....	8
1 Conceptos de referencia .....	15
1.1 Sujeto.....	16
1.2 Complejidad.....	21
1.3. Experiencia .....	27
1.3.1 Apropiación y Saberes .....	32
1.3.2 Saberes Docentes.....	37
1.4 Aprendizaje situado .....	40
2. Metodología .....	44
2.1 Trabajo de campo .....	47
2.2 Características de las telesecundarias que participaron en el estudio .....	49
2.3 Algunos datos de los profesores del estudio .....	50
CAPITULO 2. Reformas en Secundaria y su relación con la telesecundaria (1964-2011) .....	52
2.1 La modalidad de Secundaria .....	53
2.1.1 Breve descripción de las modalidades de Secundaria .....	55
2.2 Orígenes de la telesecundaria (TS). Gustavo Díaz Ordaz (1964 – 1970)....	58
2.3 La Reforma de 1975. Luis Echeverría Álvarez (1970 – 1976) .....	61
○ Influencia de la Reforma Educativa de 1975 en la modalidad de telesecundaria creada en 1968 .....	63
2.4 Auge y crisis. José López Portillo (1976 – 1982) .....	66
2.5 Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988) .....	68
2.6 Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) .....	71
2.6.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1992 .....	75
○ La descentralización de la enseñanza básica (federalización) .....	77
○ Revisión curricular y producción de libros de texto .....	77
○ Las Reformas sobre el magisterio (Actualización y Carrera Magisterial)	78



4.1.2.1 Materiales audiovisuales de la TS .....	143
4.1.3 Los materiales Informáticos.....	146
4.1.4 Las condiciones de trabajo de una de las telesecundarias del estudio...	148
4.3 Libia y sus Malabares.....	150
4.3.1 Sin señal de la red Edusat .....	152
4.3.2 Sin libro del rincón.....	154
4.4 Un solo libro, ¿cómo lo resuelve?.....	157
4.4.1 Trabajo grupal .....	159
4.4.2 Hacer la tarea, sin libro de consulta .....	160
4.5 Lo que se espera y lo que hay .....	162
4.5.1 Sin libros de consulta y del rincón... “¡sacamos copias!” .....	164
4.5.2 Contexto socioeconómico .....	168
4.6 ¿Y si no hay copias?... otros recursos de acceso a los contenidos de las asignaturas de la TS.....	171
4.7 Que los chamacos busquen en internet... ¡¡¡tan fácil!!! .....	173
4.8 La lucha de Amelia .....	175
4.9 Las interrelaciones.....	180
Conclusiones Finales.....	183
Bibliografía.....	195

## RESUMEN

La intención primordial del presente documento es contribuir a la discusión e investigación acerca de la modalidad de telesecundaria (TS). El estudio toma como método de investigación la propuesta de la Etnografía Educativa desarrollada por Rockwell (1995, 2009) con el objetivo de documentar el conocimiento local y en específico intenta aproximarse al análisis de algunos de los "Saberes Docentes" (Mercado, 2002) que los profesores despliegan en su práctica cotidiana, para esto se efectuó un análisis de la información incluida en los documentos oficiales acerca de las condiciones y materiales de apoyo a partir de las cuales desde el diseño del modelo de TS se espera que suceda el proceso educativo en las aulas y escuelas, esta información se compara con lo narrado por los docentes que participaron de este estudio. Ellos describieron las condiciones materiales de las escuelas en las que trabajaban, así como las estrategias que ponían en marcha ante las dificultades que experimentaron en su práctica cotidiana, las cuales conforman lo que en el texto se denominó como los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP). Los profesores que participaron en el estudio, trabajaban en tres TS ubicadas en la zona conurbada de la ciudad de Morelia, Michoacán.

## ABSTRACT

The primary intent of this paper is to contribute to the discussion and research on the mode of telesecundaria (TS). The study takes as a research method proposed Educational Ethnography developed by Rockwell (1995, 2009) with the aim of documenting local knowledge and specific attempts to approach the analysis of some of the " Savvy Teachers " (Mercado , 2002) teachers display in their daily practice, for an analysis of this information in official documents about the conditions and supporting materials from which from the design of TS model is expected to happen the educational process was conducted in classrooms and schools, this information is compared to what is told by teachers who participated in this study. They described the physical conditions of the schools in which they worked and the strategies put in place at the difficulties experienced in their daily practice, which form what is called in the text as Settlement Process Problem Situations (PSSP). Teachers who participated in the study, working in three TS located in the suburbs of the city of Morelia, Michoacán.

## **Agradecimientos**

A mis padres por su apoyo incondicional e inquebrantable. A mis hermanos por estar ahí en las buenas y en las malas. A mis tíos por el aliento y la enseñanza constante. A mis primos por ser parte de mi equipo. A Gabriela Navarro por el regalo de vida que ya viene. A mi familia toda.

A Luis Alfredo Chávez Villeda, Ramadán Salazar González, Noemi Cabrera Morales, Julio Cesar Lugo, Carlos Camacho, Israel Cano, Sandra Villanueva, Saraid Luna, Bruno Bartra, Ana Laura Gallardo, Tania Santos, Diego Castillo, Victoriano Hernández, Katherine Rosales, Paola Campos, Erika Mendoza, Adriana Meza, Scarlet Galván, Susana Valentín, Murat Rodríguez, Breno Madero, Montserrat Maguey, Efrén Lugo de los Reyes, Juana M. Islas Dossetti, Julieta Briseño Roa.

A mis maestros Ana María Rosado Castillo, Gabriel Cámara Cervera, Dalila López Salmorán, Santiago Rincón-Gallardo, Emilio Domínguez Bravo, Zaira Assul Magallanes, Haydeé García Bravo, Juan Carlos Villa Soto.

A mis compañeros de generación 2010 – 2012 por todas sus enseñanzas, en especial a Rosario Hernández, Aleida García, Yoselin Gutiérrez, Abril Quiroz, José Luis Blancas, Luis Manuel Cruz, Jorge Alberto Moreno, Julia González, Nancy Mena, Yaneli Silva, Yajaira Morales, Claudia Monje, Brenda Pérez y Ana Karen Soto por los encantos y desencantos, por los acuerdos y desacuerdos, por el trecho que caminamos y seguimos.

A la familia DIE en especial a Rosa María Martínez y Esther Jiménez por todas sus atenciones. A los compañeros de la biblioteca siempre atentos y amables, a Renny Omar Saavedra Ávila y a “Don Agus”.

Agradecimiento a las Doctoras Etelvina Sandoval y Judith Kalman por la lectura de este trabajo y los comentarios puntuales y enriquecedores.

A la Dra. Ruth Mercado por la dirección, la paciencia y el despliegue de todos sus saberes para darle dirección a mis derivas.

## Introducción.

La intención primordial del presente documento es contribuir a la discusión e investigación acerca de la modalidad de telesecundaria (TS). El estudio toma como método de investigación la propuesta de la Etnografía Educativa desarrollada por Rockwell (1995, 2009) con el objetivo de documentar el conocimiento local y en específico intenta aproximarse al análisis de algunos de los “Saberes Docentes” (Mercado, 2002) que los profesores despliegan en su práctica cotidiana, para esto se efectuó un análisis de la información incluida en los documentos oficiales acerca de las condiciones y materiales de apoyo en la TS a partir de los cuales se espera que suceda el proceso educativo en las aulas y escuelas, esta información se compara con lo narrado por los docentes que participaron de este estudio. Ellos describieron las condiciones materiales de las escuelas en las que trabajaban, así como las estrategias que ponían en marcha ante las dificultades que experimentaron en su práctica cotidiana, las cuales conforman lo que en el texto se denominó como los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP). Los profesores que participaron en el estudio trabajaban en tres TS ubicadas en la zona conurbada de la ciudad de Morelia, Michoacán.

En México, el subsistema de Educación Básica se organiza en los niveles de Preescolar, Primaria y Secundaria, estos tres niveles tienen carácter de gratuidad lo que significa que el Estado es quien se hace cargo de otorgar los recursos económicos para sostener los servicios educativos. A partir del año 2011 se extendió la gratuidad al nivel bachillerato.

El subsistema de educación básica al que refiere este estudio es el de Secundaria<sup>1</sup>, el cual cuenta con varias modalidades, las principales son la secundaria general, la técnica y la telesecundaria (TS). La atención en este estudio se centra en la última de estas tres modalidades. En principio el interés de esta investigación se enfocó en la figura del Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) como un elemento central en el apoyo a la práctica pedagógica de los profesores de esta modalidad.

Al iniciar el estudio en el año 2010 se consideraba que la capacitación y solución de problemas se realizaba con ayuda de los Apoyos Técnicos Pedagógicos. Sin embargo, al realizar las entrevistas iniciales, 18 de los 25 participantes de la investigación indicaron que los ATP tenían otras actividades vinculadas centralmente con asuntos administrativos y que las labores que estas figuras educativas realizaban dejaban mucho que desear en

---

<sup>1</sup> Quiroz y Weiss (2005 en Quiroz, Weiss y Santos) señalan: “La educación secundaria en México es el nivel educativo de tres años que sigue a los seis años de educación primaria. Corresponde a las cohortes de doce a quince años de edad.” (p. 94). En México a partir del año de 1993 tiene el carácter obligatorio.

términos de apoyo pedagógico e incluso en capacitación, no obstante, algunos de los ATP impartieron los cursos generales de actualización docente.

Las preguntas de investigación se fueron modificando conforme se fue recabando información, no solo en las entrevistas sino a partir de conversaciones informales en las escuelas con padres de familia, alumnos y personal de las escuelas así como con los dos ATP y el supervisor de la zona escolar de las escuelas TS que participaron en este estudio. Uno de los datos que comenzó a cobrar relevancia a partir de la información obtenida por estos medios, fue la mención constante de los profesores acerca de las condiciones en las que ellos realizaban su práctica cotidiana. Los profesores mencionaron una serie de situaciones en las que el común denominador fueron las carencias de recursos pedagógicos impresos, electrónicos e informáticos en las tres escuelas en las que se realizó el estudio. Ante la constante referencia a las carencias expresadas por los profesores, la pregunta que se desprendió de esta situación fue: “¿cómo resuelven estas situaciones los docentes, qué recursos ponen en juego?”.

Para dar respuesta a esta pregunta se realizó la documentación y descripción de algunos aspectos de la experiencia cotidiana de los profesores de TS, al mismo tiempo el estudio aborda algunas problemáticas de la TS en general a partir de tres TS en particular, con base en la propuesta de la complejidad de E. Morin. De esta manera, la investigación busca aportar una descripción densa al estudio de la TS, debido a la ausencia de investigaciones vinculadas con la búsqueda por comprender la práctica docente de los profesores de TS y de las condiciones en las que ellos realizan su trabajo cotidiano; a partir de esta investigación se documentan diversas situaciones de enseñanza y se muestran indicios de actividades y estrategias de solución de los profesores, las cuales en el marco de este estudio se denominan: Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP).

La modalidad de TS se diseñó para atender poblaciones con menos de 2,500 habitantes, ubicadas en comunidades rurales alejadas, en las cuales resultaba más económico instalar un servicio educativo de estas características que una escuela general o técnica.

La TS al ser un servicio pensado y diseñado para operar en comunidades alejadas, tiene como responsabilidad atender al sector de la población con mayores carencias y menores recursos económicos y culturales; población en situación de pobreza, comunidades de pueblos originarios en los cuales su lengua materna no es el español, colonias populares ubicadas en la zona conurbada de las ciudades.

Este servicio educativo es más económico para la federación y los estados debido a que el modelo contempla a un solo profesor como el responsable de uno de los tres grados que los alumnos cursan, los profesores imparten las clases de todas las asignaturas de cada grado; en las secundarias generales y técnicas se estila un profesor por asignatura, por lo que regularmente estos profesores son especialistas en la asignatura que imparten. Un solo docente de TS como responsable de las 9 asignaturas de un grado escolar, desde el origen del diseño de la modalidad planteó la existencia de apoyos pedagógicos impresos, electrónicos e informáticos diseñados ex profeso para la modalidad. Para dotar a las escuelas TS de los materiales impresos y electrónicos se vinculan diversas direcciones y subdirecciones dentro de la Secretaria de Educación Pública (SEP)<sup>2</sup>, a diferencia de lo que ocurre en las secundarias generales y técnicas en las cuales los libros de texto pertenecen a editoriales comerciales, cada libro se somete a evaluación y cada ciclo escolar se aprueban varios textos para cada asignatura y de entre ellos cada escuela elige los textos con lo que se trabajará, los cuales son distribuidos a las escuelas de manera gratuita.

En el caso de la TS los programas de televisión son el apoyo más importante diseñado especialmente por esta modalidad, estos programas no están presentes en el diseño de las secundarias generales y técnicas, son transmitidos vía satélite a las aulas de cada escuela y en ellos se muestran los contenidos a trabajar en todas asignaturas en los tres grados de la modalidad.

El primer capítulo de este documento da cuenta de los referentes teóricos que permiten hacer explícito el reconocimiento del fenómeno educativo como un fenómeno complejo, se desarrolla la noción de “sujeto” de la cual parte el estudio, el docente en tanto “sujeto completo” (Ezpeleta, 1992) en el marco de las “condiciones materiales de la escuela” (Rockwell en Rockwell y Mercado 1986) y da paso al desarrollo de la noción de “complejidad” (Morin, 1999), en la que se destaca el principio recursivo. Se retomó la propuesta de la complejidad de Morin entendiéndola como una más de las aproximaciones a la complejidad y no como la única<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Comisión Nacional de Libro de Texto Gratuito (Conaliteg), Dirección General de Materiales e informática Educativa (DGMIE), entre otras.

<sup>3</sup> Es evidente que existen otras aproximaciones a la propuesta de la complejidad, en el caso de las Ciencias Sociales la desarrollada por Lhuman en su texto “complejidad y modernidad” (1998), Castro Sáez (2011) señala que: “... El eje central en la teoría de Luhmann, es el reconocimiento del concepto de complejidad; a diferencia de Morin, quien señala que sólo la complejidad permite abordar la complejidad. Luhmann, sin embargo, la reduce, la transforma a través de un proceso de racionalización que permita intervenir y entender la realidad de los sistemas sociales...” (p. 1)

La vinculación del pensamiento complejo como una más de las formas posibles de describir el trabajo de los profesores y las condiciones de enseñanza en este primer capítulo plantea la búsqueda por documentar y describir el mayor número posible de relaciones, interrelaciones y tensiones a partir de y alrededor del aula. El trabajo docente, en tanto proceso complejo, se encuentra en el accionar de los docentes, reconocidos como sujetos. La noción de sujeto en este primer capítulo parte de la perspectiva hermenéutica de Gadamer y se vincula con la idea de sujeto derivada de la fenomenología sociológica que entiende al sujeto como un ente “corpóreo, intersubjetivo, histórico y expresivo” el cual se encuentra en el “mundo de vida” (Schütz, 1993) relacionado con “las dimensiones de la experiencia escolar” (Rockwell en Rockwell y Mercado 1986). La noción de experiencia se vincula con los procesos de “apropiación” (Smolka, 2000) de sus saberes específicos, es decir, los “saberes docentes” (Mercado, 2002).

En la parte final del primer capítulo se describe la metodología elegida para aproximarse al tema de interés: Los procesos de *Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP)* de los profesores de telesecundaria (TS). Es decir, interesan sus saberes, experiencias y percepciones relacionadas con los PSSP que ellos enfrentan en su práctica cotidiana. Por esta razón, la elección metodológica pertinente es la propuesta de la “*Etnografía Educativa*” desarrollada por Rockwell (2009). Para finalizar se describen las etapas del trabajo de campo, las características de las TS del estudio y de los profesores que participaron en la presente investigación.

El capítulo segundo ofrece una breve descripción de las principales características de la modalidad de TS, versa también sobre algunos aspectos de las Reformas a la Educación Secundaria y su relación con las modificaciones a la modalidad de TS. Para ubicar el momento histórico en el que suceden estas reformas, se decidió construir los apartados conforme a los cambios de administración sexenales en México, ya que pareciera que una de las constantes es que las Reformas Educativas coinciden con el cambio de administración en el gobierno. La TS depende directamente del plan de estudios de la secundaria general, en este capítulo se otorga especial énfasis en las modificaciones a la TS en particular, a partir de lo acontecido en los sexenios comprendidos entre 1968 y 2006<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> En el texto se incluyen algunos datos de años recientes, sin embargo, no se hace un análisis específicos del último sexenio 2006 – 2012, así como la “mal llamada Reforma Educativa” de 2013.

En el capítulo se analizan también algunos datos relacionados con el sexenio de 2000 – 2006 periodo en el cual se presentó la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y el Plan de Estudios de Secundaria (2006) a partir de este se rediseñaron los libros de texto de TS. Estos materiales estaban vigentes en el momento de realizar el presente estudio, es decir, los libros de texto en los ciclos escolares 2010 – 2011 y 2011-2012.

En el capítulo se analizan algunos fragmentos de las narraciones de los docentes relacionados con la percepción que ellos tienen tanto de la reforma y los materiales que acompañaron a esta; las narraciones de los docentes se nutren de su experiencia relacionada con las condiciones de enseñanza que ellos experimentaron en su práctica cotidiana, delimitada por las carencias de materiales de apoyo en las escuelas y en las aulas.

En el capítulo tercero se presentan algunos datos de la evaluación de los estudiantes de telesecundaria mediante exámenes estandarizados, en los cuales se indica la importancia de pensar estas evaluaciones de acuerdo al contexto en el que las escuelas de las distintas modalidades se ubiquen. El núcleo del capítulo se relaciona con los procesos de capacitación a los cuales los profesores podían acceder mediante las instancias oficiales. En el momento de hacer esta investigación, estaban vigentes varios de los programas derivados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), como eran Carrera Magisterial y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) entre otros.

A la fecha de término de este texto, se presentaron diversas modificaciones relacionadas con la sustitución o cancelación de algunos de los programas mencionados por los profesores. Por ejemplo, la prueba ENLACE dejó de aplicarse para el año de 2014, lo cual impactó en los cursos de actualización y en Carrera Magisterial. El Pronap fue sustituido por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de los Maestros de Educación Básica en Servicio en el año de 2008.

En el momento en que se conversó con los profesores, directores y figuras educativas que participaron del estudio, en sus narraciones referían constantemente a los programas derivados de las modificaciones en el ANMEB (Carrera Magisterial, PRONAP y puntos otorgados a los CGA y TGA).

El capítulo contrasta lo escrito en los documentos oficiales con lo expresado por los profesores que participaron de esta investigación. Algunos de los temas que se tocan se relacionan con la función del ATP, la pertinencia de los contenidos de los cursos, así

como la percepción de los docentes relacionada con quiénes imparten estos cursos, entre otras situaciones.

Para el capítulo cuarto, el análisis se centró en los *Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP)* de los docentes de telesecundaria (TS) con base en las narraciones y ejemplos descritos por los docentes. Es decir, este capítulo tiene como eje central las descripciones que ellos hicieron, las cuales permitieron “documentar lo no documentado” de algunos aspectos relacionados con las condiciones en las que los profesores llevan a cabo su trabajo educativo de manera cotidiana.

Las situaciones problemáticas surgen a partir de la ausencia y/o precariedad en la que se encontraban las TS que participaron en este estudio. La falta de materiales de apoyo dificultó el trabajo de autoridades y profesores. Esta situación puso en marcha lo que el autor denomina: *Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP)*, este es uno o distintos procesos que se ponen en juego en varias dimensiones:

- a) La escolar, con las relaciones y negociaciones entre docentes, docentes y alumnos, docentes y dirección;
- b) la dimensión curricular o el trabajo en aula en la que se ponen en juego modificaciones a las actividades sugeridas en los Libros Para el Alumno (LPA) y Libro Para el Maestro (LPM), modificaciones hechas por los docentes de acuerdo con las condiciones situadas en las que desarrollan su práctica
- c) otra dimensión es el contexto, este se relaciona con la situación socioeconómica de la localidad en la que se ubica la TS y por ende las familias de los alumnos; lo anterior es importante ya que estas condiciones posibilitan o no la adquisición de materiales y búsqueda de información de los alumnos fuera del horario escolar, entre otras condiciones como son la seguridad en la escuela y la existencia de servicios básicos.

La perspectiva elegida para realizar este estudio, si bien se basa en las entrevistas realizadas a los docentes, se vinculó con la revisión de diversos documentos oficiales, conversaciones informales, páginas de internet ente otros documentos, a partir de lo cual se buscó visibilizar las condiciones en las que los profesores llevan a cabo su trabajo educativo cotidiano.

En el proceso de investigación las preguntas que dieron origen a este estudio fueron modificándose a partir de la información que se fue recabando conforme avanzaba el

proceso de revisión bibliográfica y las visitas a las escuelas. Las preguntas que finalmente orientaron esta investigación fueron las siguientes:

- ¿Cuáles son los elementos que influyen en los docentes en su proceso de apropiación de los enfoques académicos planteados en el curriculum (reformas)?
- ¿Cuáles son los factores que inciden en la variación de las actividades que realizan en la enseñanza y que se expresan en el acuerdo o desacuerdo con los enfoques pedagógicos?
- ¿Qué estrategias despliegan los profesores ante las dificultades cotidianas en su trabajo docente?
- ¿Qué búsquedas realizan los profesores ante las dificultades que ellos en cuentan en su trabajo cotidiano?

Estas preguntas se responden a lo largo de los capítulos del trabajo, en el cual se documenta el conocimiento local parte nodal de alguno de los “Saberes Docentes”. La pregunta central de este trabajo es ¿cómo resuelven los profesores de TS las situaciones problemáticas de enseñanza y cuáles son los recursos que ponen en juego? esta pregunta permitió realizar las elaboraciones acerca de cuáles son los retos de enseñanza a los que se enfrentan los profesores de TS tomando en cuenta las modificaciones a los planes de estudio, su experiencia frente a grupo y las condiciones particulares de las escuelas en las que trabajaban.

## 1 Conceptos de referencia

En la presente investigación recurrimos al diálogo con profesores y profesoras relacionado con la manera en la que ellos y ellas resuelven las dificultades cotidianas de su trabajo docente. Las narraciones extraídas del diálogo y el análisis hecho para este trabajo, dan cuerpo a la presente investigación e incluyen la descripción de situaciones inscritas en órdenes diversos que se entretajan en el fenómeno educativo. Estos órdenes están vinculados con los procesos histórico-culturales, institucionales y personales, que dan forma a las condiciones materiales de la escuela en la que trabajan los docentes y las cuales son parte de su “mundo de vida”, aquí es donde se entretajan procesos y relaciones en serie que forman el carácter complejo del fenómeno educativo.

El análisis de las narraciones de los docentes conlleva la interrelación y retroacción entre elementos personales y de contexto, es decir, tienen en cuenta las condiciones externas en las que el docente ejerce su práctica, así como la influencia de elementos de experiencia en la construcción de sus saberes los cuales en gran medida dan forma a su estilo docente, las estrategias y los recursos que cada docente emplea en el Proceso de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP) en su práctica.

El núcleo de este capítulo se centra en una elaboración teórica que busca definir y aproximarse a la comprensión del fenómeno educativo como un fenómeno complejo. Describimos los conceptos que dan forma a la noción de complejidad, además de las nociones de experiencia, sujeto, mundo de vida, saberes cotidianos, pedagógicos y docentes, apropiación y aprendizaje situado, así como a las características del sujeto docente, en tanto, es este el núcleo de nuestro proceso de investigación. Esta serie de conceptos permiten, construir a partir de las narraciones de los docentes, una aproximación a la comprensión del saber local que los profesores que participaron en la presente investigación utilizan. Estos conceptos, permiten una aproximación a la respuesta teórica a la pregunta ¿cómo resuelven los docentes las dificultades en su salón de clases? La respuesta no es simple e incluye una diversidad de ámbitos los cuales influyen, se relacionan y retroactúan, configurando y permitiendo la identificación de experiencias y saberes de diversa índole.

Este trabajo problematiza acerca de las relaciones existentes en el juego retroactivo en el que el docente, alumnos y escuela, son al mismo tiempo producto y productores del fenómeno del que son partícipes, en este proceso despliegan diversos saberes con base en su experiencia y conocimiento del contexto. Estos elementos desde la perspectiva

implícita del presente estudio constituyen el núcleo de los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP).

La perspectiva que expone el autor está basada en los planteamientos teóricos que abajo se describen en extenso. Si bien el trabajo central conlleva un análisis etnográfico, se sigue con el mayor rigor posible, lo que la propuesta de la etnografía educativa de Rockwell (2009) enseña, esto es, que la etnografía educativa es un método, el cual se nutre y fortifica con un trabajo riguroso, basado en el conocer y comprender las propuestas epistemológicas y teóricas.

### 1.1 Sujeto

Parte central de este trabajo de investigación, se relaciona con la explicitación de elementos que caracterizan al docente en general, ya que es a partir del docente que suceden los PSSP. Nos centramos en el docente, entendiéndolo como un sujeto y en tanto tal, como un microtodo virtual, debido al proceso de su constitución a través del cual se apropia de elementos particulares y generales de la sociedad/cultura a partir de los cuales construye sus saberes. La noción de sujeto es una más de las nociones que de tanto ser expresadas y dichas, conlleva tal pluralidad de significados que en ocasiones se constituye como un concepto que significa tanto, que no contiene en sí un significado concreto. Con la intención de clarificar los conceptos en los que se basan las consideraciones del docente como sujeto aquí expuestas, se especifica de donde parte esta aproximación.

Gadamer (1995) señala que “el concepto de sujeto quiere decir algo así como referencia a sí mismo, reflexividad, yo” (p. 12). “*Subiectum*” deriva del concepto griego de “*Hypokeimenon*” que significa “*eso que se encuentra por debajo*” y con este significado aparece en la física y la metafísica aristotélica “ofreciendo en estos contextos una vasta posthistoria latina como “*substantia*” o “*subiectum*” (Gadamer, 1995), del cual se desprende la idea de subjetividad<sup>5</sup>.

El concepto de sujeto se inscribió en una tradición en la que se desarrolló la discusión entre las ciencias naturales y las ciencias humanas y sociales (Dilthey, 1980) y en esta discusión a decir de Foucault (1998) ocurre el reconocimiento del hombre como objeto de

---

<sup>5</sup> Relacionada con la noción de sujeto se encuentra la noción de persona, la cual se deriva de “*prosopon*” que refiere a la máscara del actor y con ella el papel que el actor desempeña en el teatro del mundo; el concepto no designa la individualidad, “sino el papel que alguien ha desempeñado” (Gadamer, 1995: 24) o desempeña. El concepto de persona se relaciona más al ámbito jurídico, en tanto el papel que desempeña la persona en la polis. Es a través del vínculo entre persona y sujeto vía la personalidad jurídica, que se construye la noción de sujeto, como súbdito.

estudio, es decir, el objeto de estudio de las ciencias naturales, no es la subjetividad, sino el hombre visto como una máquina o un ser meramente instintivo perteneciente y/o dependiente de su biología, en contraste señala Foucault (1998):

*“... el hombre no es para las ciencias humanas, éste ser vivo, que tiene una forma muy particular (una fisiología muy especial y una autonomía casi única), es ese ser vivo que, desde el interior de la vida a la cual pertenece por completo y por la cual está atravesado todo su ser, constituye representaciones gracias a las cuales vive y a partir de las cuales posee esa extraña capacidad de poder representarse precisamente la vida...” (p. 342).*

Foucault (1998) señala que en el S XVII y XVIII la noción “hombre” no existía, por lo que no se encontraba en la región del saber y del pensar, hasta que por algún accidente o “racionalismo presionante”, se le constituyó como algo que hay que pensar y saber. La categoría “hombre” aparece o se inventa, a decir de Foucault (1998) en el Siglo XIX, como objeto de estudio, vinculado con el lenguaje, la vida y el trabajo<sup>6</sup>.

En este trabajo nos adherimos a la búsqueda por la comprensión del sujeto como un ser producto de las interrelaciones con su contexto. De este modo seguimos la propuesta de la psicología histórico-cultural, a partir de la cual, el sujeto tiene como base la construcción de sus procesos psíquicos a partir de lo social; dichas consideraciones se relacionan directamente con la construcción de la noción del profesor, en tanto trabajador, constituido como “sujeto entero”, que en términos de Ezpeleta (1992) es una “persona conformada a través de diversas relaciones sociales y comprometida con diversos y no siempre coherentes referentes normativos” (p. 29).

A partir de los planteamientos arriba desarrollados, es posible señalar que lo dicho por Ezpeleta (1992) en cuanto a la noción de “sujeto entero”, se encuentra en consonancia con la propuesta histórico cultural y acompaña una postura que rompe con las representaciones analíticas que dominaron a la psicología, defendidas por la escuela norteamericana empirista, sensualista, conductista, basada en una noción epistemológica referida al conocimiento científico fundado en el quehacer de las ciencias naturales o

---

<sup>6</sup> Con la categoría “hombre” aparece en el espíritu científico de la época, la sociedad y la cultura lo que permitió un reajuste de la “*episteme moderna*”, la cual incluye a las ciencias sociales y humanas y sus objetos de estudio, en el universo de lo que hay que saber y pensar. Bajo una concepción sociológica o antropológica, en el mundo pre-moderno el sujeto era sujeto de una comunidad, de una familia, de una religión, etc., en esa comunidad, el sujeto se incluía y se indiferenciaba. Más tarde, éste sujeto tradicional es reemplazado por un sujeto que se caracterizó por una afirmación de su yo. En la modernidad, no hay una sola definición ni un sólo rasgo del sujeto moderno. Ciertas condiciones culturales contribuyeron al surgimiento de: un sujeto moderno de la ciencia, un sujeto moderno político, un sujeto moderno como un sujeto de sentimiento, entre otras características originadas a partir de estas transformaciones culturales. Debemos señalar que el sujeto en tanto objeto de estudio científico es de-subjetivado, esto es, alejado de creencias, valores

duras, a partir de esta idea de conocimiento se estableció con mayor fuerza la clasificación del conocimiento de las ciencias sociales y humanas como pseudocientífico. Para la escuela histórico-cultural de la Psicología, liderada por Vigotsky y Rubinstein, los procesos cognoscitivo-afectivo, social-individual, se comprenden en forma dialéctica. De esta forma la aproximación dialéctica de lo individual y lo social permitió superar el concepto del individuo como inherente a la especie, aislado del contexto. La noción de hombre se encontraba fuertemente influida por la caracterización Cartesiana que separaba al hombre en la “Res extensa” y la “Res Cogitans”. Para explicar la superación de la dicotomía individual – social, Vigotsky estudió el proceso de interiorización, el cual es la vía mediante la que el sujeto asimila su historia, el devenir de su vida y las interacciones en las zonas de relación en las cuales interactúa como sujeto social. De esta forma el análisis de Vigotsky a través de la internalización, supone que el contexto esta “afuera” y que por la mediación de los signos, es decir el lenguaje, los procesos psíquicos aparecerán “adentro”, de ahí la idea de internalizar.

El carácter constitutivo del contexto social de los procesos psicológicos superiores lo describe con extrema claridad Rubinstein (en González Rey: 2002) quien indicó que:

*“... la dimensión de lo social no se mantiene como hecho externo, con respecto al hombre; ella penetra y desde dentro determina su conciencia. Por medio de: a- el lenguaje, el habla, esta forma social de conocimiento; b- el sistema del saber, que es fruto teóricamente concientizado y formalizado y la práctica social; c- la ideología... d- la correspondiente organización de la práctica individual, la sociedad va configurando tanto el contenido como la forma de la conciencia individual en cada persona...” (p. 19).*

En esta descripción el lenguaje tiene una importancia central, este es el medio a través del cual circulan y se dotan de significado las prácticas cotidianas, las cuales constituyen el saber referido, en este caso, a los saberes científicos y técnicos desarrollados por la sociedad. El lenguaje vía los discursos y las prácticas transmiten los mensajes y valores determinados por el sistema político económico, del país o región, en donde se encuentre el sujeto, grupo, cultura o sociedad bajo estudio, de esta forma lo determinan y orientan en su forma de hacer y proceder. Smolka (2000) señala que en el marco de la propuesta histórico social de la psicología los conceptos de internalización y apropiación pueden ser considerados sinónimos, ya que la apropiación *“supone que el individuo toma algo de afuera (de algún lugar) y de alguien (de algún otro)...” (p. 28).*

Aceptando que la sociedad y la experiencia individual configuran la conciencia, el sujeto se constituye como persona. La noción de persona deriva de la analogía con el “papel que

desempeña un actor” y por tanto, las características del papel o los papeles que desempeña el individuo, responden a las particularidades y diferencias que los distinguen por su ubicación y momento histórico. González-Rey (2002) señala:

*“...la subjetividad no es algo que aparece sólo en el plano individual, sino que la propia cultura, en la cual se constituye el sujeto individual y de la cual es también constituyente, representa un sistema subjetivo generador de subjetividad...” (p. 69)*

De acuerdo con lo anterior se plantea entonces que cultura, sujeto y subjetividad son fenómenos diferentes que están interrelacionados. Aceptar lo anterior conlleva incorporar una visión complementaria, ya que sin ser idénticos se integran en ciertos momentos, por lo que una manera de aproximarse a su estudio, es mediante el principio de recursividad en el que la cultura está en el sujeto y la subjetividad, pero al mismo tiempo la subjetividad y el sujeto se encuentran afectando a la cultura.

La visión dialéctica que entiende la psicología como un proceso en constante cambio-desarrollo a partir de la contradicción, donde los procesos se encuentran mediados por el lenguaje, a través del cual se refleja-representa-construye la realidad, sobre la base de procesos mnémicos-anticipatorios-imaginativos, en un contexto social, étnico, cultural, en un mundo global constreñido por las instancias de mercado político-económicas, supone la raíz de una visión compleja. La presente investigación retoma la noción de sujeto de acuerdo con lo que señala Acebes (2000):

*“...**Los Sujetos...** son corpóreos y perciben al mundo con su cuerpo en un tipo de interacción único, que comprenden el mundo y generan estructuras significativas a partir de su relación, no solo coetánea y directa, sino también histórica e indirecta, con los hombres, y, entre otras formas, a través de la expresión y comunicación... **la subjetividad** es corporeidad, intersubjetividad, historicidad, expresividad; y esto es, precisamente, lo que hemos dicho que era el mundo en cuanto mundo de la vida...” (p. 54)*

Con base en esta noción de sujeto en tanto un ser corpóreo, intersubjetivo, histórico y expresivo, retomamos de Ezpeleta (1992) la noción “**sujeto entero**”, definida previamente. Ezpeleta (1992) parte del reconocimiento de la tensión entre factores sociales y factores pedagógicos. A partir de esto, ella explica que debido al énfasis que se le da a los efectos de la función social, se opaca el estudio y reflexión relacionado con las dimensiones históricas y materiales en las que se lleva a cabo el proceso educativo.

La importancia para la investigación educativa que tiene la categoría “sujeto entero”, radica en la pertinencia por construir la noción de docente como profesional y como

trabajador asalariado, lo cual trasciende la comprensión que reduce al docente como un simple *“portador y transmisor de valores y conocimiento”* (Ezpeleta).

Relacionado con la posibilidad y necesidad de comprender al docente como un sujeto entero, se encuentran las afirmaciones que realizaron Fullan y Hargreaves (1999) quienes en uno de los aspectos de su reflexión, se detienen en la formación docente e indican que una de las problemáticas de esta y del trato a los docentes es que *“... Muchas iniciativas de desarrollo del personal docente adoptan la forma de algo que se hace a los maestros, no con ellos, menos aun, por ellos...”* (p. 49).

Es decir, prevalece una idea del docente como un ente sin reflexividad, ni subjetividad, al cual se le “aplican” ciertas estrategias con el fin de incrementar sus habilidades técnicas, dejando fuera las características que los docentes tienen como personas, a partir de las cuales ellos interactúan e inciden en el medio en el que se desarrollan. Pensar al docente como un ente que no incide en su contexto, permiten concebirlo como un ente homogéneo, del cual no se toman en cuenta sus características personales, sus años de experiencia, las necesidades académicas de acuerdo a su historia y las características del lugar de trabajo de acuerdo a su contexto, es decir, *“... tratan al docente como un docente parcial, no como un docente total...”* (p. 49).

Fullan y Hargreaves (1999) indican que regularmente se pasan por alto cuatro características del docente total: *“...I) la intención docente. II) el docente como persona. III) el contexto de la enseñanza. IV) La cultura de la docencia; las relaciones laborales del docente con sus colegas.”* (pp. 49-50). Estas cuatro características constituyen el núcleo de lo que implica el docente como sujeto, un ente corpóreo, intersubjetivo, histórico y expresivo desarrollándose en *“el mundo de vida”* (Schütz).

A partir de lo anterior, a nivel individual implica reconocer e intentar comprender cómo el docente pone en juego de manera compleja, es decir complementaria, concurrente y antagonista (Morin), su estar y participar del lenguaje (Wittgenstein, 1988, Heidegger, Gonzales Rey, 2002), compartir los sistemas de saber prácticos y técnicos (Schön, 1992), constituidos por una ideología (Zizek, 2008; Braunstein y col., 1984), ya que estos elementos organizan las características individuales de su forma de ser y hacer como personas y como trabajadores de la educación.

Todo lo anterior sucede en un lugar en concreto, un espacio situado en el que los profesores concurren y participan en mayor o menor medida del grupo de trabajadores de la educación que forman parte y del personal de la escuela en particular en la que trabajan. La concurrencia y antagonismo que sucede en el lugar del trabajo del docente a

partir de las características particulares de cada sujeto, delimitan las condiciones en las cuales ocurren sus aprendizajes. Señalar “el carácter complejo del fenómeno educativo” requiere de la clarificación de este concepto, ¿Qué se entiende por complejidad? En este aspecto, en el siguiente apartado se indica la noción de complejidad que guió esta investigación.

## 1.2 Complejidad

En el discurso de algunas personas formadas y no formadas en el ámbito educativo, es posible escuchar la afirmación “*la educación es un proceso complejo*”. No todas las veces es posible, profundizar en lo que esa afirmación supone. Se da por hecho la “complejidad” y todos asentimos, al estar de acuerdo en que, en efecto, es un fenómeno complejo. ¿Qué se entiende por complejidad?

En términos simples, acordamos que el carácter complejo del fenómeno educativo se relaciona con la multiplicidad de elementos que concurren en este. Elementos de tipo administrativo, político, económico; condiciones socioeconómicas, geográficas, así como el abrumador número de interrelaciones sociales que ocurren dentro, alrededor y con motivo de la escuela; condiciones sociales, culturales e históricas que delimitan las situaciones en las que la educación opera.

La noción de complejidad puede entenderse al menos de dos maneras distintas, puede generarse una idea de complejidad a partir de su sentido psicológico o retomando su sentido epistemológico. El **sentido psicológico** de la noción de complejidad plantea que “*en tanto, somos incapaces de entender un objeto o relación, la cual nos desborda intelectualmente... se dice que “algo es complejo porque no lo podemos comprender o porque es complicado o confuso” (Moreno, 2002: 12)*. Para el caso del **sentido epistemológico** de la noción de complejidad implica que “*algo es complejo porque tenemos una comprensión distinta, que no podemos reducir o simplificar a una comprensión simple...*” (Moreno, 2002: 12).

Es importante construir y fomentar el sentido epistemológico que procure no reducir o simplificar las interrelaciones, retroacciones y tensiones existentes a partir de, dentro de y en la escuela. Rolando García (2006) señala que ante el término complejidad, las dificultades no solo se presentan en la manera en la que distintos autores lo definen, también se relaciona con la forma en la que de manera “cotidiana” se entiende el término, ya que “*incluso en sectores académicos de gran reputación*” se toma “*como sinónimo de “complicado”...*” (García, 2006, p. 19).

Atendiendo al sentido epistemológico de la complejidad propuesto por Moreno (2002) quien se centra en una “comprensión distinta que no podemos reducir o simplificar”, el trabajo brega por distanciarse de esa parte de pensadores y pensamiento que en la búsqueda por reducir y simplificar los fenómenos humanos construye/construyeron “un lenguaje científico”, con carácter de universal, el cual basa/basaba sus explicaciones en relaciones lógico-matemáticas, en las que se privilegiaba el análisis: separar el objeto de estudio en “tantas partes como sea posible” (Descartes); con lo que el abordaje de las relaciones e interrelaciones queda como tarea para un momento posterior.

Reducción y simplificación supuso pensar los fenómenos bajo estudio en los cuales el objeto/sujeto/fenómeno era aislado de su contexto y se eliminaban del análisis sus condiciones históricas, culturales, sociales y/o políticas. Lo anterior fue así debido a la imposibilidad de predecir y controlar estos factores. Esta manera de entender los fenómenos humanos se constituyó a decir de Morin (1999) en el “paradigma de la simplicidad”, el cual es un paradigma que pone orden en el universo, y persigue al “desorden”. El orden se reduce a una ley. Separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción).

*“... El principio de simplificación postula que la complejidad de los fenómenos y la diversidad de los seres y de las cosas son sólo aparentes, epifenómicas, por lo que pueden explicarse reduciéndolas a algunos principios y elementos básicos y simples. La simplificación se aplica a los fenómenos mediante disyunción y reducción. Toda simplificación conlleva una reducción de lo complejo fenoménico a lo simple oculto. En virtud del principio de disyunción, se disocian, separan, aíslan e insularizan aspectos de la realidad que --aunque, ciertamente, deban ser distinguidos y puedan oponerse-- resultan inseparables y complementarios...” (Solana, 1998, p. 19).*

La no simplificación de los fenómenos psicológicos, antropológicos, sociales, históricos conlleva exponer las relaciones e interrelaciones que acontecen en las situaciones y procesos que le dan forma a la amplitud y profundidad en la descripción de esta multiplicidad de relaciones, lo cual impacta en la amplitud y profundidad de la comprensión posible; siempre reconociendo que es imposible “conocer todo”.

Para los efectos de esta investigación, el recorte de la realidad relacionado con los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas, por parte de los docentes en su trabajo cotidiano, conlleva el supuesto de que los elementos y relaciones que le dan forma son interdependientes.

Se dice que existe complejidad “cuando son inseparables los elementos distintos que constituyen un todo” (Morin, 1999: 15). Esta inseparabilidad de los elementos que

constituyen un todo (objeto, sujeto o una construcción mental), requiere de un posicionamiento epistemológico que orienta la manera de aproximarse a lo que queremos conocer y la manera de conocer el/los fenómeno/s de nuestro interés.

La aproximación al estudio de los “retos para la enseñanza en telesecundaria” a los que hacen frente los docentes, requiere de un reconocimiento explícito de la propuesta de la complejidad, para distinguirlo de la vía de la simplicidad. El paradigma simplificador establece un conocimiento lineal y progresivo en las explicaciones causales que se ubican atemporalmente. Ciruana (2001) señala que el paradigma de la complejidad intenta facilitarnos y proveernos de una nueva mirada sobre el “objeto” y fenómeno complejo: Un fenómeno inter-relacional, un objeto-sistema. El problema que pretende resolver el paradigma de la complejidad, es *“cómo abordar lo real en la forma menos reductora posible”* (p. 7).

Como paradigma, la complejidad es ante todo una forma de pensar que se inscribe en una cultura, entendiendo que la cultura es producto/productor de la relación entre el saber (en general), el mundo y los hombres dentro del mundo.

*“... podemos afirmar que la cultura de la complejidad es aquella cultura que puede acabar con un ser humano hemipléjico, aquel que no tiene sentido de la relación entre lo global y el contexto, que se convierte en un ser inhumano porque carece de la conciencia de que la humanidad es producto de la relación y no de la información de los seres humanos, que son diversos así como diversas son sus culturas...”* (Ciruana, 2001, p. 7).

En la base de la cultura de la complejidad se encuentra una manera de aproximarse al mundo reconociendo que estamos inmersos en una serie de interrelaciones, entre lo global y el contexto, a partir de las cuales construimos una forma particular de entender y aproximarnos a aquellos fenómenos y/o procesos de nuestro interés. Esto implica el compromiso por pensar al docente en su aula producto y productor de las relaciones que este tiene con su contexto comunitario, de zona, de región y con el sistema educativo nacional, así como la influencia de los autores y teorías pedagógicas que estudió durante su formación inicial, en particular de aquellas que le resultaron significativas y de las cuales abreva durante su formación continua, la cual orienta algunos aspectos de su práctica. Supone reconocer la experiencia y la influencia que esta experiencia tiene en la construcción de sus saberes cotidianos y docentes.

De acuerdo con Morin (1995 en Schnitman) podemos pensar en, por lo menos, tres principios de la complejidad: el principio dialógico, el recursivo y el hologramático. Estos tres principios se nutren de una forma de comprender a los fenómenos que tienen en su

núcleo el reconocimiento de un proceso de inter-relación, interdependencia y en el que se reconoce la presencia de elementos contrarios que generan tensiones al interior de todo fenómeno humano. Estos tres principios de la complejidad permiten pensar en la interrelación de diversos registros que ocurren en los fenómenos en general y en el fenómeno o fenómenos educativos en particular. La diversidad de registros implicados en los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas de los profesores de TS, supone su relación con ámbitos del aula, de la relación profesor- alumno, profesor- director, profesor- profesores, profesor- escuela, profesor- autoridades, profesor- programas nacionales, profesor- plan de estudios, profesor- condiciones materiales de la escuela. El primer término, no por ser el más importante, se aborda el principio dialógico el cual de acuerdo con Morin (1999):

*“...puede ser definido como la asociación compleja (complementaria/ concurrente/ antagonista) de instancias conjuntamente necesarias para la existencia, el funcionamiento y el desarrollo de un fenómeno organizado...”*  
(p. 109).

De esta forma el principio dialógico se constituye de la asociación compleja de elementos concurrentes, complementarios y antagonistas los cuales conforman una amplia gama de fenómenos educativos. La concurrencia la podemos identificar cuando en un mismo tiempo-espacio, coinciden historias y trayectorias diversas, tradiciones pedagógicas, intenciones políticas aderezadas por personalidades y formaciones heterogéneas, las cuales puede diferir en la escala ya que esta puede ir del aula al Estado. La complementariedad implica la necesidad de elementos homogéneos y heterogéneos, así como de escalas concurrentes que caracterizan al fenómeno. En el espacio en el que se realiza la investigación educativa, algunos elementos tales como la cooperación de los docentes la cual puede contrastar con la tensión con el director caracterizan a partir de su complementariedad las condiciones situadas del fenómeno. Homogeneidad-heterogeneidad, relaciones-tensiones que coinciden en un contexto específico, son parte del fenómeno bajo estudio.

El tercer elemento que caracteriza la asociación compleja que constituye el principio dialógico es la noción de antagonismo, la cual refiere a los elementos contrarios que le dan sentido a la dinámica de las relaciones e interrelaciones que están presentes en los diversos registros de lo educativo y del trabajo docente. La presencia del antagonismo se hace evidente en las interrelaciones que ocurren entre docente y grupo, docentes y directivos u otras autoridades, docentes y curriculum, entre otras.

*Un segundo principio* para aproximarnos a los fenómenos desde una mirada compleja, es el recursivo, en el cual: “...los efectos o productos al mismo tiempo son causantes y productores del proceso mismo y en el que los estados finales son necesarios para la generación de estados iniciales...” (Morin, 1999: 111-112). El individuo es producto de un proceso de reproducción anterior a él, pero, una vez que somos producidos, nos volvemos productores del proceso que va a continuar. La sociedad es producida por las interacciones entre individuos, pero la sociedad una vez producida retroactúa sobre los individuos y los produce.

El profesor que es producto de un tipo de formación educativa, es productor de un tipo de educación distinto a aquel en el cual fue educado. Es productor de la educación porque su trabajo depende de las condiciones materiales, psicológicas, laborales, de relación y negociación determinadas por un contexto histórico-cultural, es decir, depende de condiciones situadas en las que el producto es al mismo tiempo productor. De esta manera la idea recursiva es, entonces, una idea que rompe con la idea lineal de causa/ efecto de producto/ productor, de estructura/ superestructura, “... porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo, en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y autoprodutor...” (Morin, 1994, p. 107).

Un tercer principio es denominado por Morin (1999) como hologramático:

*“...Se le puede presentar de éste modo: el todo está en cierto modo incluido (engramado) en la parte que está incluida en el todo. La organización compleja del todo (holos) necesita la inscripción (engrama) del todo (holograma) en cada una de sus partes que, sin embargo, son singulares... las partes tienen su singularidad cada una, pero no por ello son puros elementos o fragmentos del todo; al mismo tiempo son micro-todo virtuales...” (pp. 112-113).*

Este tercer principio de manera análoga se presenta en el ámbito educativo, de esta manera es posible afirmar que en los procesos educativos (el todo) está en cierto modo incluidos (engramados) en la parte. Dependiendo de la escala del análisis, la parte puede ser el docente, los docentes, el aula, la escuela, el curriculum, los cuales están incluidos en el todo (los procesos educativos) el cual es afectado por su condición situada. Los procesos de apropiación responden a las experiencias que los docentes han conservado, relacionadas con los saberes pedagógicos que han adquirido y que han dado forma a los procesos de construcción de “saberes docentes”. Estos elementos se encuentran como ese todo (holos) inscrito en cada uno de los docentes a partir de los cuales se documentan los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP). En donde la

complejidad del trabajo del docente, se centra en la particularidad de la configuración de las características del aula, ya que a decir de Fullan y Hargreaves (1999):

*“... Si sumamos... la composición étnica variada y siempre cambiante del alumnado, la inestabilidad de los hogares y de las condiciones comunitarias para los niños de todas las clases sociales, la pobreza y el hambre, el aula se convierte en un microcosmos de los problemas de la sociedad...”*

Este planteamiento refiere al espacio cotidiano en el que ocurren los procesos educativos. En el docente singular y en los docentes en general, se inscriben de forma diferenciada elementos del todo, los cuales con base en su saber, experiencia y condición situada se modifican. De esta forma el todo (holos- los procesos educativos) necesitan una inscripción o engrama (en el docente en particular), la cual ocurre a través de los procesos formativos, cursos de capacitación, lecturas personales, experiencias y saberes pedagógicos y docentes, que incluyen elementos diversos así como factores relacionados con elementos culturales, familiares, relacionales inscritos en el docente en particular que se constituyen como una parte de aquellos elementos de los cuales se apropia y/o interioriza cada “sujeto docente”. Cada uno de los docentes, escuelas, zonas, regiones, estados, países, son singulares, por ende *“... las partes tienen su singularidad cada una de ellas, pero no por ello son puros elementos aislados o fragmentos del todo; al mismo tiempo son microtodos virtuales”* (Morin, 1999: 113).

En este sentido la condición situada de las escuelas y localidades, así como las características de los docentes, que en su base se relacionan con la experiencia, el saber, los saberes docentes a partir de los procesos de apropiación, se configuran con base en los años de experiencia de ellos, los conceptos mencionados son parte del análisis teórico en los siguientes apartados, se trata de no olvidar el carácter situado de las escuelas. En el caso de México la experiencia de los docentes y las ideas, prácticas y formas de relación de las cuales se apropian y le dan sentido a su trabajo, tienen relación en parte con el número de “reformas” educativas que el Sistema Educativo ha experimentado y las consecuencias que estas tuvieron/tienen en su práctica cotidiana. En el ámbito curricular, los contenidos de la enseñanza, el enfoque pedagógico, entre otras, las cuales han modificado o fortalecido su práctica con diversa intensidad; estos elementos son complementarios-concurrentes-antagonistas, dialógicos y hologramáticos, es decir, interrelacionales, históricos, corpóreos, intersubjetivos puesto que son inherentes a las percepciones y descripciones que hacen los docentes a partir de su experiencia, desde la cual construyen diversos saberes.

### 1.3. Experiencia

La noción de experiencia, es una categoría amplia que permite evaluar las dimensiones centrales que se tomarán en cuenta con base en el material empírico recabado. Supone también, la inscripción del presente estudio en un marco teórico que considera a los docentes como sujetos activos, caracterizados por su interacción en múltiples relaciones e interrelaciones con objetos, con otros sujetos y con su contexto. Implica la noción del docente como un sujeto histórico y situado, un “sujeto entero” (Ezpeleta) en tanto un “docente total” (Fullan y Hargreaves, 1999).

Del Diccionario de la Real Academia Española para los intereses de este trabajo se retoma la acepción que define experiencia como la “práctica prolongada que proporciona conocimiento o habilidad para hacer algo”. Centrados en el docente refiere a la presencia de un proceso más o menos reflexivo, más o menos sistemático y/o sistematizado en el que se ponen en juego acciones que caracterizan su práctica en las que intervienen de manera consciente o no, emociones, sensaciones y prejuicios. Por su parte, Ferrater Mora (1999) hace énfasis en la multiplicidad de sentidos incluidos en este concepto y a partir de la diversidad de sentidos en este trabajo la noción de experiencia que se tomará como eje, se refiere primordialmente a *la práctica prolongada que proporciona la habilidad para hacer algo y que permite la construcción de un conocimiento general adquirido por las situaciones vividas; vinculada con “... la enseñanza adquirida con la práctica”, lo que permite hablar de la experiencia de un oficio y, en general, de la experiencia de la vida...”* (Ferrater Mora, 1999).

De esta manera, para comprender las circunstancias en las que acontece la experiencia docente, se reconoce la importancia de las múltiples relaciones en las que el docente se encuentra y se ha encontrado en su trayecto, situaciones que trascienden la práctica dentro de la escuela y del aula, ya que a partir de la experiencia vivida en diversos momentos se construyen, organizan y reorganizan formas de conducirse ante condiciones siempre distintas.

De acuerdo con lo dicho hasta aquí, teóricamente la noción de experiencia en tanto una situación sucediendo y que ha sucedido supone su influencia en decisiones con base en anteriores situaciones o vivencias. Dewey (1945) señaló: “... *La afirmación de que los individuos viven en un mundo significa, en concreto, que viven en una serie de situaciones. Y cuando se dice que viven estas situaciones... Significa... que existe una interacción entre individuo y objetos y otras personas...*” (p. 49). Lo escrito por el autor

permite ubicar de manera general los ámbitos a partir de los cuales se llevan a cabo las interrelaciones, estos pueden ser objetos, personas, discursos, textos o diálogos, voces que ayudan a construir su experiencia, Dewey (1945) señala: “... *así como ningún hombre vive o muere por sí mismo, ninguna experiencia vive o muere por sí... toda experiencia continua viviendo en experiencias ulteriores. ...*” (p. 25)

La experiencia es una construcción en tanto se articulan diversos momentos en los que el sujeto retoma elementos que empleará o no lo hará en situaciones posteriores, estas situaciones se relacionan con aquello que ha vivido o experimentado el sujeto, en particular con base en las relaciones, interrelaciones y tensiones. Dewey (1945) indica:

*“Una experiencia es siempre lo que es porque tiene lugar una transacción entre un individuo y lo que, en el momento, constituye su ambiente, y si este último consiste en personas con las que está hablando sobre algún punto o suceso, el objeto sobre el que se habla forma parte también de la situación...”*  
(p. 50)

En lo dicho por Dewey se hace referencia a tres situaciones, la primera en cuanto a la relación del sujeto con su ambiente, la segunda es la relación con objetos y otras personas; la tercera relacionada con aquello de lo que se habla, es decir, con los diálogos o comunicaciones. En cuanto a lo que se refiere al diálogo o comunicación, este es el medio por el que se comparten con algún otro u otros las percepciones de situaciones presentes y pasadas. Se dialoga acerca del comportamiento de los alumnos, situaciones de enseñanza, problemas con la infraestructura, dificultades de tratamiento de los temas y contenidos de algunas asignaturas, carencia de recursos didácticos, conflictos con los objetivos de planes y programas ubicados en una lección, los cuales no pueden ser cubiertos en las condiciones particulares de una escuela; se dialoga acerca de estrategias que los docentes han implementado durante años y les han dado resultados, estrategias de las cuales los diseñadores de planes y programas nunca tienen noticia.

Los profesores en general y los profesores de telesecundaria en particular “*hablan sobre algunos puntos*” y estas relaciones y tensiones, así como los objetos incluidos en el diálogo “*forman parte de la situación*”. Los docentes hablan durante las reuniones de consejo escolar, en las reuniones de la sección escolar, a la hora del receso, dialogan en el transporte cuando regresan a sus hogares, hablan por teléfono por la tarde o noche fuera del horario escolar cuando preparan la clase, cuando realizan la planeación.

Cuando los profesores no dialogan observan, escuchan, cuestionan, critican, ponen en práctica, fallan y aciertan, rectifican, observan a su grupo, cotejan resultados. A partir

también de estos diálogos, escuchas y observaciones en acuerdo o en desacuerdo, los profesores adquieren información y la ponen en práctica para llevar a cabo su trabajo.

Las situaciones del dialogo vehiculizan el intercambio de anécdotas, historias, reflexiones, dificultades, soluciones y éxitos, entre otras cosas permiten acercarse a lo que Rockwell (1986) señala como la experiencia escolar y de esta la autora señala que:

*“... varia de sociedad a sociedad, de escuela a escuela. Se transmite a través de un proceso real, complejo, que solo de manera fragmentaria refleja los objetivos, contenidos y métodos que se exponen en el programa oficial. El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar...” (p. 8)*

Esta serie de elementos constituye una mirada a diferentes niveles dentro del cual existe una constante que son las relaciones y las tensiones que el docente enfrenta. De esta diversidad de elementos que forman parte la experiencia escolar y quienes están en el núcleo del proceso de la experiencia son los sujetos. Para los intereses del presente trabajo, interesa el docente en tanto sujeto como ya se mencionó.

Entre los diversos ámbitos de la experiencia entendida como una actividad prolongada la cual permite aprender un oficio, se analiza aquí la experiencia escolar del docente, la cual no es homogénea y por tanto, dificulta la construcción de una definición estática. La experiencia escolar varía de sociedad en sociedad y transmite de manera fragmentaria elementos involucrado en la escuela (objetivos, contenidos y métodos). La experiencia escolar esta interrelacionada con la experiencia docente, ya que esta se vincula con el reconocimiento de que ante la existencia de una norma oficial, un curriculum nacional, valores y actitudes deseables, es necesario tener en cuenta que *“...Cada sujeto selecciona, interpreta e integra a su manera los elementos presentados en el aula; incluso puede construir conocimientos que superan o contradicen los contenidos transmitidos por la escuela...” (Rockwell y Mercado, 1986: 11).*

De acuerdo con lo dicho aquí, cada sujeto construye su conocimiento en base al contexto, diálogos y objetos con los que interactúa en su contexto. El docente se interrelaciona con el medio escolar y por esta razón se indica que la experiencia escolar, moldea e influye en la constitución de la experiencia docente, la cual se relaciona con una serie distinta de intercambios cotidianos en las que participan los profesores. Estos intercambios cotidianos entre docentes dan forma al “contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos”.

Este reconocimiento de la participación del sujeto en la construcción de su experiencia, estructura y organiza las relaciones que ocurren en los distintos sitios de trabajo, por lo que cada configuración distinta de docentes y alumnos genera relaciones escolares diversas. Mercado en Rockwell y Mercado (1986) señala que *“el trabajo del maestro y el resto de las relaciones y actividades que conforman la vida escolar no están determinados solo por las normas oficiales explícitas al respecto”*.

Para aproximarse a la comprensión de la experiencia docente, además de tener en cuenta los lineamientos expresados en documentos institucionales y administrativos, son importantes las investigaciones sobre la vida cotidiana de la escuela entendiendo que *“Usted no puede comprender al docente ni su quehacer sin entender lo que es él como persona (Goodson, 1991)...” (Fullan y Hargreaves, 1999: 60)*. En este sentido, son los maestros quienes con base en sus características particulares asignan tiempos distintos para actividades que se consideran más relevantes que otras, sea por la continuidad de un programa, una evaluación o incluso por el gusto del docente o el grupo en cuanto a su afinidad con alguna actividad en concreto.

Las tareas y actividades que le dan forma al trabajo docente y a partir de estas a su experiencia, se relacionan, interrelacionan y se ponen en tensión con diversos ámbitos, al tener en cuenta estas condiciones se entiende la experiencia como un proceso complejo a partir del cual se reconocen diversos factores como: la salud de maestro, su nivel de energía, el trabajo con sus notas y las notas de los alumnos, resolver tensiones con el grupo, otros docentes y/o con la dirección escolar; atender a trámites administrativos, cursos de formación, evaluaciones; problemas personales, entre muchas otras. Esto es así ya que la experiencia escolar trasciende el horario de trabajo de los docentes en tanto sujetos, en este sentido Nespór (2002) señaló:

*“sabemos que los salones de clase rebasan sus confines; que los maestros dedican tanto tiempo a planear, calificar exámenes, leer y hablar acerca de su trabajo fuera del salón de clase, como el que destinan a los niños en el interior de las aulas; y que los niños hacen la tarea y que estudian... sin embargo existe una cantidad importante de literatura sobre “investigación en el salón de clase en la que maestros y alumnos parecieran ser fantasmas pedagógicos condenados a existir en el interior de las aulas, que entran en sus clases sin historia y se disipan al salir...”*

En términos de Rockwell (1995) *“la definición escolar del trabajo docente”* se construye a partir de la descripción de las relaciones y prácticas escolares, las cuales están delimitadas por la normatividad; el apego del profesor a las *“normas oficiales”* ha contribuido a la idea de que el *“buen”* profesor es un técnico que reproduce los

lineamientos prescritos y *“cumple a cabalidad con los lineamientos”*. Desde este punto de vista, el *“buen profesor”* no tiene en cuenta las particularidades y las variaciones que son productos colectivos, las variaciones locales y estatales que están supeditadas a la organización particular y general de la región y las prácticas escolares definidas por las orientaciones y prioridades reales en cada escuela, ya que la normatividad está construida necesariamente sobre una pretensión de homogeneidad. Sin embargo, como señala Rockwell (en Rockwell y Mercado, 1986): *“... en cada escuela se transmite información sobre las múltiples tareas de un maestro... que rebasan la función de la enseñanza sobre la cual se centra la formación normalista...”* (p. 21).

La experiencia del docente se construye a partir de su participación en una diversidad de actividades, que además de las que hasta aquí se han mencionado algunas son: la organización de su grupo, organización del centro escolar, tramites, actividades vinculadas con la construcción, el mantenimiento y aseo, juntas con padres de familia, comisión de cooperativa, comisión de vigilancia, comisión de actividades culturales (bailables, concursos académicos).

La participación de los docentes, ocurre mediante la participación de los docentes jóvenes y experimentados en reuniones y pláticas permanentes en la escuela y en otros espacios. En estas conversaciones circula información concerniente a las condiciones laborales, a partir de las cuales se construyen opiniones relacionadas con las condiciones de trabajo y para la defensa o mejora de su situación personal y colectiva; en estas conversaciones, se comparten saberes y experiencias relacionadas con la vías para la solución de problemáticas que ocurren en el aula a raíz de los contenidos y el trabajo con los alumnos:

*“... Los maestros se comunican las anécdotas de sus experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus grupos. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente...”* (p. 21)

La investigación educativa que documenta e intenta comprender esta dimensión del trabajo docente relacionada con *“los saberes docentes”* la ha desarrollado Mercado (1991, 2002) y en los trabajos de varios de sus alumnos de posgrado (Encinas, 2005; Espinoza, 2007; Arteaga, 2009; Hilario, 2011; García, 2003; Luna, 1997, Talavera, 1992; entre otros) relacionados con el análisis del conocimiento local en las escuelas y desde las escuelas, recuperando lo que los docentes realizan en su contexto de trabajo.

*“...El precio de ignorar de este modo el contexto de la enseñanza es el idealismo que fracasa en los esfuerzos de mejora, la culpa y la frustración*

entre docentes que no pueden responder a los estándares que se le han fijado, la crítica a los que no logran hacer los cambios que se espera de ellos, y un salto errático de una moda innovadora a otra...” (Fullan y Hargreaves, 1999: 76).

La experiencia docente se basa en diversos procesos los cuales se pueden ubicar en diferentes registros de análisis, desde procesos individuales hasta procesos de índole cultural e histórica. El elemento histórico se relaciona con los cambios de política educativa y los diversos programas que en particular se implementan en la telesecundaria; estos programas e innovaciones buscan incidir en la mejora de la calidad educativa, así como en la búsqueda de equidad que para el caso de esta modalidad buscan ofrecer un mejor servicio educativo a la población a la que atienden, la cual mayoritariamente se ubica en sectores marginados urbanos y rurales, en algunos casos con una diversidad de orígenes étnicos.

### 1.3.1 Apropiación y Saberes

Como se ha señalado el carácter situado de los sujetos, implica una discusión sobre los elementos de la experiencia que ellos retoman, ya que dichos elementos, sean relaciones o procesos son mediados por conversaciones, diálogos y negociaciones que delimitan las formas y maneras de actuar en el mundo de los individuos y grupos. El proceso a través del cual el sujeto identifica y privilegia algunas experiencias de otras es denominado Apropiación. Rockwell (2005) señala:

*“...El término sitúa claramente la acción de la persona que toma posesión de los recursos culturales disponibles y que los utiliza. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigado en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas...” (p. 29)*

De esta manera Rockwell (2005) indica que este concepto cuenta con la ventaja de que trasmite de manera simultánea la posición activa y transformadora del sujeto, y a su vez transmite “el carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural”. La noción de apropiación es inherente a la de sujeto, en el apartado anterior sobre la noción de sujeto se adelantó un poco acerca del concepto de apropiación en tanto sinónimo del concepto de “interiorización” establecido por Vigotsky desde el análisis hecho por Smolka (2000).

La autora señala que el término apropiación se refiere a la manera de volver propio, de hacer suyo, o también, volver adecuados o pertinentes los valores y las normas

socialmente establecidas. Lo cual va mas allá de lo establecido por Marx y Engels para quienes el termino volver propio (apropiación), "... implica hacer y usar instrumentos, en una transformación reciproca de sujetos y objetos, constituyendo modos particulares de trabajar y producir (Marx y Engels, 1984, 105)..." (En Smolka, 2000: 28). Smolka (2000) parte del estudio de la internalización como medio para construir su forma de entender la apropiación:

"De hecho podemos identificar internalización como un constructo teórico central en el ámbito de la perspectiva histórico-cultural, que se refiere al proceso de desarrollo y aprendizaje humano como incorporación de la cultura, como dominio de los modos culturales de hacer, pensar, de relacionarse con los otros y consigo mismo..." (p. 27)

En términos psicológicos hablar de internalización implica que algo de afuera (cultura, relaciones sociales, material semiótico) es tomado, asumido por el individuo. *"en ese sentido, se puede decir que el termino de apropiación puede ser usado como un sinónimo perfectamente equivalente a internalización ya que este también supone algo que el individuo toma de "afuera" (de algún lugar) y/o de alguien (de otro)..."* (Smolka, 2000: 28)

La perspectiva histórico-cultural de la psicología, apela al hecho de que los procesos psicológicos superiores son relaciones sociales apropiadas por los individuos. Vigotsky (1994, p. 56) a decir de Smolka (2000) sostenía que: *"... Cualquier función psicológica superior fue externa, esto significa que fue social; antes de volverse una función, fue primero una relación social entre dos personas..."*. El interés de Vigotsky fue plantear el proceso de desarrollo y aprendizaje como "incorporación de la cultura", a partir de esta idea Smolka (2000) elabora teóricamente la cuestión de la apropiación, no estrictamente ligado al constructo de internalización, sino relacionado principalmente al problema de significación.

Para demostrar la apropiación como significación, Smolka se basa en otro de los planteamientos de Vigotsky en el que se muestra cómo la producción y el uso de los signos pueden transformar las relaciones (inter/intra) psicológicas. Por su parte, Werstch (1993) señala en uno de sus comentarios que la principal contribución de Vigotsky resultó ser su agudo interés acerca del proceso complejo de semiosis humana, lo cual posibilitó la grande y sofisticada tarea de delinear el papel de los sistemas de signos, tal como el lenguaje humano, en el funcionamiento inter e intramental. Asumiendo el signo como palabra y siguiendo el planteamiento de Smolka de entender la apropiación como significación, por tanto, es ilustrativa la siguiente afirmación de Werstch (1993): "yo me

relaciono (y narro) para mi mismo cómo las personas se relacionan conmigo (y narran para mí), por lo que, yo soy una relación social conmigo mismo” (p.28). De esta manera las relaciones sociales son entendidas como una producción simultanea de signos y sentido relacionados con la constitución de los sujetos en la dinámica de esas (inter) relaciones de las cuales cada individuo participa y se apropia.

A partir de esto se entiende que los individuos somos afectados por las características internas de las múltiples relaciones en las que participamos. Estas relaciones están mediadas por signos y sentidos producidos culturalmente, a través de las relaciones con los otros, en el curso de su/nuestra historia. Smolka (2000) señala que *“todas las acciones humanas son, por su naturaleza, mediadas”*, para caracterizar las significaciones de las acciones humanas y los sentidos de estas prácticas, es importante considerar que todas las acciones adquieren múltiples significados, múltiples sentidos y se vuelven practicas significativas, dependiendo de las posiciones y de los modos de participación de los sujetos y sus relaciones.

Es importante señalar que los individuos en función de sus prácticas, es decir, de lo que hacen y cómo se relacionan con los otros en su contexto, seleccionan una manera de ser y hacer, constituida por la influencia de actitudes y actividades definidas por las situaciones particulares. Estos recursos e información de los cuales cada sujeto se apropia, es decir, las hace suyos de acuerdo al grado de participación que éste tenga en cada grupo, supone el proceso de *“apropiación”* y con éste, la construcción de saberes.

Este trabajo sigue lo planteado por Smolka (2000) en tanto ella entiende que el término se refiere a la manera de volver propio, de hacer suyo o también, volver adecuados o pertinentes los valores y las normas socialmente establecidas. De acuerdo con Espinosa (2007), la apropiación se entiende como un proceso de final abierto, es decir, un concepto activo a partir del cual las versiones construidas no son inmutables, ya que estas se actualizan en función de las experiencias pasadas y las nuevas situaciones que se presentan en el aula; añadiríamos y más allá del aula. Otra manera de entender el concepto va dirigida a la apropiación de *“recursos y prácticas culturales en múltiples direcciones”* (p. 29).

Las prácticas culturales ocurren en el ámbito de la vida cotidiana, y tal como se manifiesta desde la perspectiva histórica cultural, en términos ontogenéticos los sujetos se apropian de los elementos centrales de su vida cotidiana, a partir de lo cual se generan saberes que fijan aquello necesario para interrelacionarse con los otros. Platón (en Heller, 1975) señaló que *“el saber cotidiano es siempre y solamente opinión (doxa)”* (p. 343).

Los saberes cotidianos son definidos por Heller (1975) como “... *la suma de nuestros conocimientos de la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación... etc)...*” (p. 317). De esta manera “saber algo” significa que el sujeto particular se apropia de los contenidos de su medio (Salgueiro, 1998).

En el saber cotidiano se entretajan tanto el saber obtenido a través de experiencias previas y las nuevas, estas últimas ocurren en el acontecer del día a día, las cuales parten del sentido común compuesto por la apropiación de discursos científicos, políticos, filosóficos, artísticos, técnicos y tradicionales que se ponen en juego en el día a día, los cuales en nuestra época se encuentran mediados por los medios masivos de comunicación y la Internet.

Heller (1975) señala que la categoría “*saber cotidiano*” es al mismo tiempo objetiva y normativa. Objetiva porque se vincula directamente con la “*suma del saber cotidiano de una época*” y a las distinciones del estrato social; se objetiva ya que “*tal saber se convierte en patrimonio de un solo sujeto*”. Al mismo tiempo o en paralelo, se dice que es normativa ya que “*para que un estrato o integración cumpla su función, es la totalidad de tal estrato o integración la que debe de apropiarse de este saber cotidiano*” (p. 317). Por tanto, lo objetivo y lo normativo son complementarios y se inscriben en un proceso recursivo en el que se interinfluyen mutuamente.

Una condición importante del saber cotidiano, se relaciona con el hecho de que “*los saberes no se basan en la experiencia personal de los individuos, sino que son aprendidos*”. Lo anterior es así, ya que los procesos psicológicos suceden en principio como relaciones sociales, por ende, los individuos aprenden en las relaciones sociales y/o comunitarias en las que acontecen los saberes. *Los saberes cotidianos se basan en la experiencia de generaciones*. Así, la apropiación de nuevos saberes, señala Heller (1975), es posible mediante la conjunción de nuevas experiencias sociales y personales, así como de los conocimientos producidos por la ciencia, la filosofía y el arte. A lo anterior es conveniente agregar la interinfluencia que actualmente tienen los medios masivos de comunicación (TV, Radio) y la internet en el diseño, uso y acceso a nuevos conocimientos sistematizados, sin perder de vista la carga política e ideológica que sustenta y matiza la experiencia, ya que esto delimita la apropiación que moldea los saberes.

Si bien es imposible la medición de los saberes cotidianos, Heller (1975) señala que el lenguaje es el saber cotidiano mínimo necesario, que cualquier individuo necesita

apropiarse para poder existir y moverse en su ambiente; a través del lenguaje el sujeto accede a los usos particulares y generales de los objetos, así como a las representaciones colectivas que llenan de sentido las relaciones en las que se involucra el sujeto. Lo dicho por Heller (1975) coincide con las elaboraciones teóricas de Vigotsky relacionadas con el hecho de que los procesos psicológicos son mediados por el lenguaje, pero antes que el lenguaje, son mediados por el sentido y significado que se le otorga a las representaciones hechas por las construcciones discursivas.

En consonancia con lo anterior, Heller (1975) señala que percepción, sentimiento y pensamiento son inseparables en la vida cotidiana, puesto que la adquisición de nuevo conocimiento requiere del concurso de la percepción a través de los sentidos sensoriales. Nuestra percepción se da con la mediación del esquema conceptual, ya que a través del saber cotidiano se define lo que vale la pena pensar. Salgueiro (1998) señala:

*“...el pragmatismo del pensamiento cotidiano significa que estos procesos de pensamiento están destinados a la resolución de objetivos prácticos, que adquieren sentido cuando están en relación con un objetivo determinado y que no genera una esfera autónoma...”*

El pensamiento cotidiano, es el pensamiento destinado a resolver los problemas cotidianos. Percepción, sentimiento y pensamiento son inseparables en la vida cotidiana, de esta manera, este tipo de pensamiento se forma a partir de las construcciones sociales, saberes acumulados por comunidades, generaciones y el saber sistematizado de filosofía, ciencia y artes. De tal forma, este pensamiento cotidiano no se independiza de los problemas a resolver, no constituyen un orden propio, no producen una esfera autónoma, significa que solo adquieren un sentido relacionado con el objeto determinado, con el problema y solamente en esta relación. Heller (1975) indicó: “... el sujeto se apropia solo de lo que le es necesario o puede serle necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado...” (Heller, 1975: 333).

Si bien es cierto que el pensamiento cotidiano, pareciera repetitivo y de corto alcance, la autora señala que en determinados tipos de saber existen procesos reflexivos ante ciertas actividades las cuales requieren de procesos de mejora o perfeccionamiento de la praxis. Heller (1975) señala que Ernst Bloch definió al pensamiento separado de la praxis en el tiempo y en el espacio cómo *pensamiento anticipador*:

*“...el pensamiento anticipador esta siempre dirigido a una tarea futura y a la actividad preparatoria en vista de aquella tarea... que un proceso de pensamiento sea anticipador, no nos dice como hemos mencionado ya, si su resultado-y la praxis subsiguiente- se basará en la sola subsunción o será inventivo...” (p. 333).*

Esta condición de previsión como interrelación de saberes o como una posibilidad de innovación, es una condición que se presenta a los profesores de manera constante, quienes además del pensamiento anticipador, cuentan con una gama amplia de experiencias en su práctica, las cuales les posibilitan la construcción de estrategias ya que como se ha señalado el pensamiento cotidiano está dirigido a los problemas del sujeto o de su ambiente, no es casi nunca personal, sino que está formado principalmente por la generalidad de las experiencias de vida de las generaciones anteriores. De esta forma es el saber de otros docentes, de lo que se nutre el saber de un docente, en tanto estos saberes situados y dirigidos a una tarea relativamente acotada es lo que interesa en la presente investigación.

### 1.3.2 Saberes Docentes

El pensamiento cotidiano, es uno de los elementos de los Procesos de Solución Situaciones Problemáticas (PSSP) en el día a día de todo trabajador en general y del trabajador educativo en particular, este tipo de pensamiento se nutre y se apropia de los saberes construidos por los distintos grupos y permite elegir de acuerdo a las características y contexto, algunas vías en busca de una solución posible. En el caso del ámbito educativo, el docente cuenta con conocimientos sistematizados, además, este pensamiento se nutre de condiciones y representaciones que son de índole afectiva y racional, de acuerdo con las relaciones que el trabajador educativo construye, donde la relación central es con sus alumnos.

Uno de los elementos que dan cuerpo al pensamiento cotidiano de los profesores es el “Saber Docente”, el cual forma parte de la experiencia de los profesores de telesecundaria. Los saberes docentes, los caracteriza Mercado (2002) señalando que:

... los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en su interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza... (p. 14)

Esta heterogeneidad de elementos, supone que el docente tiene el trabajo de allegarse información, en un proceso de selección que implica una participación “activa y productiva”, orientada a la mejora de sus habilidades de ejecución en su clase y por ende con sus alumnos. La ejecución, requiere y ofrece indicios del proceso de apropiación, en tanto a partir de este proceso los sujetos hacen suyos aquellos elementos útiles para

hacer algo, ya que la apropiación es parte de una elaboración personal. Una de las maneras de apropiarse del trabajo docente, es a partir de las vivencias narradas por los docentes las cuales ocurren en las múltiples relaciones que acontecen en cada escuela, tanto con el manejo de los materiales, así como con en la relación con otras personas.

Mercado (2002) señala que los referentes que apoyan su trabajo de investigación relacionado con los saberes docentes son múltiples, entre ellos se basa en lo que se ha teorizado acerca de “la construcción del conocimiento situado” (Rogoff, 1990; Leave, 1987, 1991; Chaiklin y Leave, 1993); el conocimiento práctico y tácito, en el que los docentes construyen su conocimiento en conjunto (Elbaz, 1981; Erikson, 1982; Olson, 1992; Schön, 1991, 1992); Los estudios que tienen los profesores acerca de la enseñanza (Lacey, 1977; Lortie, 1975; Pollard, 1980, 1996; Zeichner y Gore, 1990); Los maestros como expertos (Shavelson y Borko, 1979; Yinger, 1986); la influencia del docente en libros de texto, procedimientos y tareas (Shulman, 1986; Berliner, 1987; Caldehead, 1988; Livingston y Borko, 1989); teorías implícitas de los docentes (Zeichner, Tabachnik y Densmore, 1987); estrategias de sobrevivencia (Woods, 1982; Hargreaves, 1984).

Mercado (1991) señala que la complejidad implicada en el trabajo de enseñanza rebasa las prescripciones pedagógicas y normas administrativas las cuales intentan cumplir su función de control y orientación. Establece de manera provisional que los saberes que interesan responden a un tipo particular de conocimiento cotidiano propio de los maestros. Este conocimiento de los maestros *“implica ensayo y solución de los problemas que el trabajo plantea en las condiciones específicas en que se presentan y en la necesaria reflexión continua que a la vez el trabajo diario impone”* (Rockwell y Mercado, 1986: 68).

De esta forma, la práctica docente cotidiana en tanto una labor compleja, es heterogénea debido a su conformación histórica, lo cual caracteriza los saberes docentes de los cuales se apropiaron los maestros, durante su trayecto de formación y principalmente en su historia frente a grupo. En el curso de este trayecto los maestros se apropian de los saberes del oficio, a partir de narraciones y/u observando a algunos docentes que los antecedieron, algunos otros saberes parten de aquello que los docentes rechazan.

En tanto los docentes son sujetos activos, los profesores *“son producto y productores”* del proceso educativo. Los docentes y todo trabajador *“... Integran su propia practica y construyen nuevos saberes al enfrentarse a la resolución de su trabajo en los contextos específicos en que lo realizan...”* (Rockwell y Mercado, 1986). Mercado (1991) asume que en el trabajo docente:

*“... se expresan conocimientos históricamente contruidos, que son articulados durante la acción por el sujeto particular. Cada maestro aporta a la diversidad sus propias referencias así como las posibilidades de observación y reflexión involucradas en la resolución de su trabajo...” (p. 60)*

Los *Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP)* que ponen en marcha los docentes de TS, incluye además de los saberes cotidianos, y los saberes pedagógicos a los “saberes docentes” (Mercado, 2002) los cuales, son los saberes necesarios de los docentes para realizar su trabajo de enseñanza, estos se expresan en las elecciones que ellos hacen en su interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y se nutren de toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella, relacionada con la enseñanza (Mercado, 2002: 14). De esta manera, los docentes echan mano de la información a su alcance, en un proceso de selección que implica una participación activa y productiva, situados en un contexto específico.

Rockwell (2009) distingue entre saberes pedagógicos y los saberes docentes, los primeros son de corte académico, filosóficos, teóricos, disciplinares; son prescriptivos dado que definen los fines de la educación y se encuentran en documentos, libros, así como en el discurso de lo que debería hacer un docente desde la visión de padres y alumnos, entre otras cosas.

*“la pedagogía se expresa en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculados a la docencia. Desde luego, también entra el espacio del aula: se encuentra en la formación docente, en los programas y los libros de texto, en la reflexión y el discurso del maestro y en las nociones que tiene los padres y los alumnos sobre lo que debe ser el trabajo escolar” (p. 27)*

Los saberes docentes permiten objetivar el quehacer cotidiano de cualquier docente, *“ya no en el discurso de la pedagogía, sino en el quehacer cotidiano de los maestros, de cualquier maestro”* (Rockwell, 2009). Se encuentran en el plano del conocimiento local en el cual se integran distintas prácticas, incluso aquellas que transgreden el ámbito educativo (Rockwell, 2009: 26). Desde esa perspectiva, los saberes de los maestros *“no son ciertos ni falsos, buenos o malos. Simplemente operan dentro de la situación de docencia en la escuela, tal como ésta se ha construido históricamente”* y dentro de una trama organizativa y social específica (Rockwell y Mercado, 1986:125). Este conocimiento local, se construye en el trabajo del docente, vinculado con las historias particulares, sociales e institucionales que caracterizan el espacio escolar en el que se encuentran.

Reflexionar acerca de los saberes docentes, solo es posible considerando la influencia que la historia de los docentes tiene en su relación con las características de la modalidad de TS. Estas modificaciones influyen en la cultura escolar de la TS, que a su vez influye en la forma de trabajar de los docentes, lo cual impacta en la evaluación de los alumnos, cuyos resultados representan parte del material empírico en el que se basan las evaluaciones de la TS y con base en estas evaluaciones se construyen e implementan modificaciones a las propuestas pedagógicas, las cuales afectan a los docentes en el ejercicio de su trabajo. Este proceso no es lineal, se encuentra signado por una serie diversa de acciones, interacciones, retroacciones, tensiones, contradicciones que dan forma al fenómeno educativo.

#### **1.4 Aprendizaje situado**

Como se describe arriba, se entiende al sujeto como un ente que se relaciona con las situaciones de aprendizaje desde una posición activa. La noción de interrelación, así como la consideración del sujeto como producto y productor de la cultura en la que se inserta, supone un proceso de coparticipación de los procesos a partir de los cuales se apropia y aprehende los conocimientos necesarios que dan forma a los saberes pedagógicos y los saberes docentes, los cuales pone en juego en su práctica cotidiana.

Es en el marco de la propuesta de Lave y Wenger (2003) en donde es posible ubicar esta manera de construir el aprendizaje en el proceso de coparticipación y no desde la cabeza de los individuos. Lave y Wenger (2003) acuñan la noción de “aprendizaje situado”, otorgándole relevancia a los elementos contextuales en los que suceden las situaciones y los aprendizajes, que en el marco de su puesta en práctica implican una construcción de saberes cotidianos.

De acuerdo con Lave y Wenger (2003) el aprendizaje no está en la cabeza de los individuos, se construye en un proceso de coparticipación, en el cual por supuesto existen, relaciones, interrelaciones, tensiones, entre otros. De acuerdo con Wenger (2001) para estudiar el conocer es importante partir de cuatro premisas: 1) Somos seres sociales, 2) el conocimiento es una cuestión de competencia (ser competente para realizar tales o cuales actividades<sup>7</sup>); 3) Conocer es cuestión de participar en la consecución de esas empresas (en las que la competencia para realizar mejor esas actividades, nos coloca en ciertos niveles de participación); 4) nuestra capacidad de experimentar el mundo y nuestro

---

<sup>7</sup> Es importante señalar que la noción de competencia en Wenger, se refiere a lo que en español, consideramos como tener la capacidad, ser capaz esto implica ser competente para hacer o conseguir tales objetivos.

compromiso con él, como algo significativo. El centro de la teoría que desarrolla Wenger (2001) y que llama “teoría social del aprendizaje”, se basa en la participación:

*“...participar de manera activa en las practicas de las comunidades sociales y en identidades en relación con estas comunidades... la participación no solo da forma a lo que hacemos sino que también conforma quiénes somos y como interpretamos lo que hacemos...”* (p. 22)

El autor señala entonces que las categorías centrales de su teoría son: Identidad, Comunidad, Práctica y Significado. Estas cuatro grandes categorías se interdefinen e interrelacionan; Partir del carácter social del ser humano, conlleva el reconocimiento de la condición grupal. La denominación de comunidad desde la perspectiva de las comunidades de práctica, establece que todos pertenecemos a comunidades de práctica, es más, pertenecemos a diversas comunidades de práctica, y con ello, cada comunidad de práctica cambia el curso de nuestras vidas, ya que al pertenecer a varias comunidades, varían en determinado sentido el significado de nuestro hacer.

La variación del significado de nuestro hacer, modifica nuestras prácticas, lo que modifica en cierto grado nuestra identidad, la cual se despliega a partir de nuestros aprendizajes, sean estos aprendizajes expertos o no. Wenger (2001) “... *localiza el aprendizaje... en el incremento en el acceso a participar de papeles de ejecución experta...*” (p. 6).

En la perspectiva de Wenger (2001) y de Lave y Wenger (2003) el aprendizaje sucede mediante un proceso de Participación Periférica Legítima (PPL). La PPL ocurre no importa si el contexto de aprendizaje en el que ocurre el proceso educativo es intencional o no intencional, esta noción tiene como base el proceso que cursa el aprendiz en un taller como en el caso de un herrero o carpintero, en el cual el novato tiene a su cargo actividades que van de lo simple a lo complejo, no obstante, al asignársele al aprendiz labores de ayudantía a los más avanzados, el aprendiz se involucra en la observación de todo el proceso de realización de la actividad, lo que le brinda experiencia a partir de la cual despliega un curso de acción en el momento de enfrentarse a alguna actividad similar. Este proceso lo experimenta todo sujeto que ha pasado por la escuela, en la que observa el despliegue de prácticas y actividades, estilos y formas de organización. Similar al proceso de prácticas profesionales que llevan a cabo los practicantes en el salón de clase.

No hay actividad que no esté situada, por lo que es importante comprender a la persona como totalidad, en actividad en y con el mundo, donde “*agente, actividad y mundo se constituyen mutuamente*”. El trabajador docente participa de varias comunidades de práctica, entre ellas la que se construye en su aula y varía de un ciclo escolar a otro, la

comunidad escolar y la comunidad educativa más amplia, en la que hay un vínculo con supervisores y asesores técnico pedagógicos o bien la comunidad que constituyen y construyen con los padres de familia. Esta noción de comunidad, no refiere a una idea romántica de organización en armonía. Tomando en consideración que la base de la conformación de la comunidad es la PPL, Wenger señala que esta:

*“... es una noción compleja, implicada en las estructuras sociales que involucran relaciones de poder. Como un lugar en el cual uno se mueve hacia una participación más intensiva, la periferialidad es una posición de empoderamiento...” (p. 10)*

Estas relaciones conllevan tensiones en la comunidad de práctica, que se vinculan con condiciones de legitimidad, de la organización y del control de los recursos. Elementos íntimamente relacionados con los diferentes niveles de administración que impactan en el quehacer educativo. Así como en el caso de la TS la asignación de los recursos y los materiales disponibles o accesibles, conforman, como veremos adelante las características particulares de los casos sobre los cuales basamos el análisis y la búsqueda por la comprensión de las soluciones de situaciones problemáticas de los profesores de TS.

En la escuela confluyen una serie de elementos en ámbitos diversos como los administrativos, curriculares, de contexto, interpersonales y al interior de cada uno de ellos se tejen relaciones, interacciones, retroacciones que van moldeando y modificando las condiciones particulares en las que se encuentran cada uno de los profesores quienes cuentan con características distintas y operan en el marco de las modalidades de enseñanza.

En el presente estudio son los profesores de telesecundaria (TS) y sus retos para la enseñanza el foco de interés, por esta razón retomamos para el análisis diversas nociones las cuales para la exposición se describen de manera individual. En primer término se inicia con la definición de sujeto, en tanto reconocemos a los docentes como sujetos quienes interactúan y viven procesos más allá del ámbito escolar, los cuales le dan un marco de referencia amplio dentro de su trabajo como docentes.

Los profesores en tanto sujetos son corpóreos, intersubjetivos, dialógicos e históricos, esto implica que se comunican, cuentan con una perspectiva particular la cual construye a partir de sus percepciones a lo largo de su trayecto personal y en el marco de su formación como docentes desde que cursan sus estudios profesionales y continua durante los años de su práctica. En este proceso son influenciados por las distintas modificaciones a las políticas educativas que en ocasiones se traducen en la

implementación de enfoques pedagógicos, los cuales en el marco de la TS se concretan en los materiales diseñados ex profeso para esta modalidad educativa.

Con la intención de contar con un marco de referencia para comprender al sujeto docente inscrito en las diversas situaciones, se eligió una perspectiva que de manera explícita reconoce en su aproximación teórica esta serie de acciones, interacciones, retroacciones y que incluye una comprensión en la que las tensiones se entienden como concurrentes, complementarias y antagonistas. Esta caracterización es la que aporta la propuesta del paradigma de la complejidad.

El trabajo de los docentes está signado por múltiples dimensiones inmersas en la estructura de todo sistema educativo. Estas dimensiones son afectadas por y al mismo tiempo por los docentes quienes las modifican a partir de la manera en la que ellos llevan a cabo su trabajo. Con la intención de comprender este ir y venir se retoma la propuesta de la complejidad, en tanto reconoce la interacción, interrelación y retroacción, ya que al contar con una larga historia de trabajo, los profesores construyen y reconstruyen su práctica.

Algunos de los profesores que participaron en este estudio contaban con un promedio de 20 años de labor en el trabajo como docentes, esta característica en tanto entes históricos supone que han experimentado las diversas modificaciones al plan de estudios de la TS. La cantidad de tiempo realizando una actividad es en gran parte lo que en este trabajo se entiende por experiencia.

La experiencia entonces es parte del tiempo prolongado realizando actividades propias de un oficio. En este trayecto la experiencia es parte de los sujetos y se va llenando de aquello que cada sujeto toma para sí, es decir, de aquello de lo que el sujeto se apropia. La apropiación implica tener para sí una serie de elementos que permitan funcionar, trabajar y resolver situaciones problemáticas en los mundos de vida con los cuales interactúan los sujetos.

Las características del mundo de vida de los docentes en tanto trabajadores educativos, está referido a lo que sucede en, a partir de y alrededor de la escuela. Esto implica que el fenómeno educativo desde el análisis hecho a través de la experiencia de los docentes, si bien puede ser unidimensional, en tanto una búsqueda por comprenderlo es importante elaborarlo en las más de sus dimensiones posibles, entendiendo que no se puede comprender todo.

Una vez que los profesores toman para sí, elementos de su experiencia, teóricamente se construyen saberes y en específico de los saberes docentes. Explorar los saberes del

docente conlleva un vínculo inevitable con la experiencia y con el sujeto. Siguiendo las nociones del paradigma de la complejidad, los fenómenos complejos en general se constituyen en bucles.

A partir del bucle sujeto-experiencia-saberes se propone en este estudio una aproximación a la comprensión de los procesos de solución de situaciones problemáticas de los docentes de TS, entendiendo siempre que todo fenómeno derivado del bucle saberes-sujeto-experiencia es situado y por tanto, corpóreo, intersubjetivo, dialógico e histórico. La hipótesis es que a partir de este bucle es posible estudiar los retos para la enseñanza a los cuales los profesores de TS se enfrentan y en paralelo permite documentar sus posibilidades para resolver dichos retos, sin afectar a la multidimensionalidad de las narraciones hechas.

En el siguiente capítulo hacemos una revisión acerca de las modificaciones que se han realizado en la TS en función de las modificaciones de la modalidad de la secundaria general, ya que es a a partir del plan de estudios de la secundaria general a partir del cual se organizan contenidos y asignaturas de la telesecundaria. La curricula de la secundaria general está organizada por asignaturas con la idea de un profesor especialista, esta situación es distinta en la TS en donde un profesor es el encargado de las 10 asignaturas de cada grado y dicho profesor no es especialista en todas las asignaturas. En el recorrido histórico de cada sexenio desde la creación de la TS en 1968, se presenta un recorrido histórico de cada sexenio; en ese recorrido se enfatizan aquellas modificaciones más relevantes las cuales han llegado a la TS en una época reciente.

## 2. Metodología

*“Por método podemos aislar al sujeto de su entorno, pero también es cierto, que por método es importante concebirlo en su entorno/contexto” (Morin, 1984)*

Esta investigación se realizó en el marco de la perspectiva etnográfica de la Investigación educativa desarrollada en los planteamientos de Rockwell (1995), Rockwell y Mercado (1986) y Rockwell (2009). Se eligió esta perspectiva debido al interés por abordar procesos socioculturales en su dimensión local. Esta opción metodológica permite documentar estos procesos, analizarlos e intenta comprenderlos. La perspectiva etnográfica se inscribe en el campo de la investigación cualitativa. Las razones de la distinción anterior son de orden epistemológico y teórico las cuales impactan en los métodos de investigación. Rockwell (2009) refiriéndose al ámbito educativo señala que

*“la Etnografía se ha configurado como una práctica autónoma, con sus propios criterios de rigor, que permiten estudiar procesos educativos difíciles de comprender por otras vías” (p. 18).*

En la década de los 70 aparecen dos libros de Clifford Geertz a partir de los cuales se construye la perspectiva etnográfica que seguimos en la presente investigación, *“La interpretación de las culturas” (1973)* y *“el conocimiento local” (1983)*. En estos libros Geertz argumenta que el viejo funcionalismo, positivismo y conductismo, fueron dando paso a perspectivas pluralistas, interpretativas y abiertas. La nueva perspectiva toma las representaciones culturales y sus significados como puntos de partida.

Se considera de central interés, la visión que de sí mismo tiene un actor o un grupo social, y con ello se refiere a la visión *emic* que significa desde dentro. De acuerdo con Calvo (1992: 10), Geertz (1987: 11, 14) señala que “lo que un buen etnógrafo hace, es “estar allí... conocer y entender a los actores, a las gentes y sus vidas”. Debido al interés del presente estudio por abordar los procesos socioculturales en su dimensión local, señalamos que el trabajo de campo se realizó con una perspectiva etnográfica y con ello partimos de lo siguiente:

*“... lo que en realidad [se] encara... es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí; estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera para captarlas primero y para explicarlas después...” (Geertz, 1987: 24)*

De esta manera, la perspectiva etnográfica busca hacer inteligible una actividad específica. Para el caso de la presente investigación, partimos de la indagación acerca del proceso de apropiación de los elementos que facilitan u obstaculizan la práctica de los docentes de telesecundaria en diversos ámbitos. Esta actividad cuenta con características particulares, situadas y debido a su carácter irregular, contradictorio, entretejidas, encubiertas y superpuestas, debemos afirmar que son relaciones complejas (Morin, 1995). Rockwell (2009: 25) delimita el uso del término etnografía a ciertos estudios que cuentan en términos generales con las siguientes características:

*“parten de la experiencia prolongada del etnógrafo en una localidad y la interacción con quienes la habitan [como quiera que se definan los parámetros de tiempo y espacio para ello]; producen, como resultado de un trabajo analítico, un documento descriptivo [además de otros si se quiere] en el cual se inscribe la realidad social no documentada y se integra conocimiento local. Agrego, como posición propia que este trabajo resulta ser más significativo si se la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y describe la realidad”*

La adscripción del presente estudio en una visión etnográfica, implica entender las situaciones que son parte del trabajo de los docentes desde sus propias narraciones, en las cuales se incluyen una diversidad de elementos y dimensiones que atraviesan su experiencia. Responde al interés de ubicar qué es lo que los docentes hacen ante los cambios que hay en materiales, reformas, curriculum y qué hacen ante las carencias materiales en las que desarrollan su práctica. Rockwell (en Rockwell y Mercado, 1986) señalan que *“...Al adoptar la etnografía en el campo de la investigación educativa, es importante no acceder a ella como una simple técnica, sino tratarla como una opción metodológica, en el entendido de que todo método implica teoría...”* (p. 34).

Para recabar información, una más de las técnicas que se eligió fueron las entrevistas semiestructuradas. Basar el trabajo en las entrevistas a decir de Woods (1998) *“... es el... modo de descubrir lo que son las visiones de las distintas personas y de recoger información sobre determinados acontecimientos...”* (p. 77). A decir de Woods (1998) más que una entrevista no estructurada, se trata de una conversación, en tanto esta es un proceso libre, abierto y bidireccional que se caracteriza por la posibilidad de incluir temas que los profesores expresaban libremente, sin tener que apegarse de manera inamovible al guion de entrevista. Por esta razón, la información relevante para esta investigación es la que a los docentes en el momento de las conversaciones hicieron explícita.

Por esta razón, hay un número de pláticas informales que se registraron y a partir de estas conversaciones las preguntas de investigación también se modificaron, lo anterior es así ya que la etnografía implica un trabajo que requiere establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, requiere de un proceso de reflexión sobre conceptos teóricos que se despliegan a la par del proceso de análisis del material empírico con el que se cuenta. De esta forma (2009) señala: *“... la experiencia etnográfica resulta ser más significativa si la acompaña un trabajo reflexivo que permita transformar y precisar la concepción desde la cual se mira y se describe la realidad...”* (2009: 25).

El proceso analítico de la información se basó en un trabajo de revisión bibliográfica constante, en el que se revisaron textos teóricos y diversos documentos oficiales, además de esto retomó lo expresado por los profesores que participaron de este estudio durante las estancias en las escuelas y a partir de las entrevistas semiestructuradas y durante las conversaciones informales. Por ejemplo, durante las entrevistas y conversaciones se comentó acerca de las dificultades expresadas para trabajar una lección en concreto, para tener noción de lo expresado se revisó tanto el libro para el alumno y el libro para el

maestro. Ambos libros remitían a un texto incluido en la colección del Libros del Rincón, a partir de este dato se indagó acerca de las características del Programa Nacional de Lectura, programa del cual depende la colección de los Libros del Rincón. Hecho esta revisión se supo que el libro de apoyo en cuestión no se había repartido en el estado de Michoacán, por lo que la dificultad no se circunscribía a las escuelas de la periferia de Morelia.

Enterados de esta circunstancia, el trabajo analítico nos llevó a preguntar qué direcciones o departamentos de la Secretaría de Educación Pública eran responsables de la distribución de los libros de texto gratuitos y quiénes eran los encargados del diseño de las actividades de los libros para el alumno y el libro para el maestro, así como qué instancias estaban asignadas para la operación de los distintos programas, se encontró que estas no tienen un vínculo directo con la planeación y la organización de la TS. De acuerdo con lo anterior, el trabajo analítico sobre el que se sustenta el trabajo etnográfico, no se limitó a la información obtenida de las entrevistas hechas; sin embargo el tratamiento de este material se plantea sobre la base de lo dicho por Bajtin (1989:97) citado por Mercado (2002): "...La mayor parte de las informaciones y de las opiniones no son comunicadas generalmente en forma directa, como propias, sino como referencia a una fuente común no precisada: "he oído", "unos creen", "algunos piensan"...". De lo anterior señala Mercado (2002) que las afirmaciones que realizan los profesores, no pueden verse desde una perspectiva individual, sino que estas son sociohistóricas y colectivas, producto de construcciones sociales, "ya que presentan huellas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales" (p.15).

La referencia a una fuente, como base de lo expuesto por los entrevistados se asocia a la noción de voz: *"...la cual abarca cuestiones más amplias de la perspectiva del sujeto hablante, su horizonte conceptual, su intención y su visión del mundo..."* (Werstch, 1993, p. 71). En este sentido la mención de las voces se vincula con lo descrito por Bajtin (1989: 55; citado en Mercado 2002), el cual expone: *"...En el habla corriente de cualquier persona que vive en sociedad, la mitad de las palabras que pronuncia son palabras ajenas (reconocidas como tales) transmitidas en todos los grados posibles de exactitud e imparcialidad (mas exactamente de parcialidad)..."* (p. 15)

## 2.1 Trabajo de campo

La intención de analizar la construcción de la experiencia, basada en los saberes docentes construidos a partir de sus aprendizajes situados, permite identificar algunos de

“Retos para la Enseñanza” a los que se enfrentan y dan solución los profesores de TS, de esta manera el presente estudio busca describir y en su caso comprender los procesos de apropiación de saberes cotidianos, docentes y pedagógicos, para ello en esta investigación además de la revisión teórica se llevó a cabo la recolección de datos mediante entrevistas, en tres escuelas telesecundarias de una zona escolar ubicada en la periferia de la Ciudad de Morelia, Michoacán, así como en la Unidad de Desarrollo Profesional del Magisterio (UNEDEPROM) del Estado. Los participantes del estudio son: 21 profesores, 3 directores, 1 Responsable de la Asesoría Técnico Pedagógica de telesecundarias a nivel Estatal y 1 exjefe de Departamento de telesecundarias en el Estado.

El trabajo de campo se realizó en tres TS del estado de Michoacán en dos etapas, en el cuadro siguiente se muestra el concentrado de los datos relacionados con el número de entrevistas y pláticas informales; el tiempo de audiograbación por cada etapa y el tiempo de audiograbación total de las dos etapas del trabajo de campo, lo cual constituye el material empírico para la presente investigación.

<b>1ª ETAPA DE TRABAJO DE CAMPO (22 de marzo al 4 de abril de 2011)</b>			
Entrevistas	duración aproximada	pláticas informales	duración aproximada
23	23hrs:57min:46seg	3	01hr:03min:30seg
Tiempo de audiograbación de la 1ª etapa: <b>24hrs:01min</b>			
<b>2ª ETAPA DE TRABAJO DE CAMPO (5 al 13 de septiembre de 2011)</b>			
Entrevistas	duración aproximada		
12	13hrs:18min:50seg		
<b>Tiempo total de audiograbación 1ª y 2ª etapas: 37hrs:20min</b>			

En las TS 1 y 3 en varias ocasiones se convivió con los profesores en la hora del almuerzo, espacio durante el que fue posible escuchar y percibir la dinámica cotidiana de los profesores quienes comentaban algunas situaciones del trabajo del día; en ambas escuelas cuando en los tiempos de espera entre una entrevista y la siguiente, había que permanecer en la dirección y gracias a esto fue posible conversar con los directores, también fue posible observar y escuchar algunas conversaciones de los directores con los padres de familia, los alumnos. En la segunda etapa del trabajo de campo, en Septiembre de 2011 se tuvo acceso a una reunión de consejo y también a una reunión de zona del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en la que se ofreció información acerca de la modificación del sistema de Carrera Magisterial, realizada en Julio de ese año.

La totalidad de las entrevistas fueron transcritas. Además de las entrevistas se realizó una videograbación de 35 minutos, en la que una profesora narra algunas estrategias didácticas que ella compartió con otras tres maestras, a raíz de haber ganado un concurso estatal con un grupo de sus alumnas, la maestra hace su propio material y de manera informal enseña a las profesoras de otra escuela la manera en la cual resuelve la ausencia de información. Este video servirá como material empírico para posteriores trabajos<sup>8</sup>. Con base en lo anterior el material empírico recabado consta de 38 audiograbaciones con un total de 37hrs: 20min, además de un video de 35 minutos, así como las notas de campo y de memoria que he empleado como parte de la descripción.

## 2.2 Características de las telesecundarias que participaron en el estudio

De las Escuelas telesecundarias (TS) en las que se realizaron las entrevistas, dos de ellas, la TS 1 y la TS 2 cuentan con dos grupos por grado y la TS 3 cuenta con tres grupos por grado. En las tres TS el director y/o directora no está frente a grupo y cuentan con una persona que apoya en la dirección.

Estas TS se ubican en una zona que los profesores identifican, como “zona de transición”. El Maestro 1 (Mo1) de la ETS 3 comentó las razones por las que se identifican de esta manera:

*“... más que todo por las características socioeconómicas que predominan en este tipo de colonias ya que están ubicadas en los alrededores de la ciudad de Morelia, y no se consideran [...] urbanas, pero tampoco rurales, o sea, estamos en una región de transición entre lo urbano y lo rural...” (E 15, TS 3 Mo 1).*

El supervisor de la zona escolar, identifica estas escuelas como pertenecientes al “cinturón de pobreza” de la ciudad, debido a su elevado nivel de marginación. En este contexto los profesores identifican distintas problemáticas, un ejemplo de las observaciones de los docentes es lo dicho por el Mo 1 de la ETS 1:

*... En esta zona ...hay muchos problemas sociales, pandillerismo, drogadicción, prostitución, ya en jóvenes adolescentes de la telesecundaria; desintegración familiar, ... la gran mayoría de las familias son disfuncionales... aquí hay padres de familia que en todo el ciclo escolar no vienen, nunca los conocemos, no hay un interés realmente de [algunos de] los padres de familia y... en el proceso educativo hay tres partes fundamentales, el alumno, el padre de familia y el docente y de ahí, si no*

---

<sup>8</sup> Este video por condiciones de metodología, no lo incluimos en el análisis, sin embargo, junto con las pláticas informales, así como con las horas que compartí y platiqué con los profesores, constituyen insumos que enriquecen sin duda el análisis que se presenta en este trabajo.

*conjugamos todo éste tipo de elementos, pues es muy difícil que el proceso educativo tenga buenos resultados; sí, es muy, muy difícil, muy complicada la situación, pero pues, aquí estamos, te digo... (E 1, TS 1, Mo 1)*

La Ma. 1 de la TS 1 señala las mismas características, desintegración familiar y pobreza, estas condiciones la profesora las vincula con los cursos de capacitación docente, ella señala que la dificultad cotidiana es el trato con los alumnos afectados por este contexto, señala además que no encuentra respuesta en los cursos de actualización. La Ma. 1 comenta:

*... vamos a un taller de inicio de ciclo [escolar], ¿cómo les llaman? Los talleres de actualización, pero... pero yo lo que veo es que esos talleres a nosotros no nos sacan de ningún apuro... porque aquí los problemas son muy diferentes, yo siento que en cada escuela son diferentes, no sé si aquí le comentaron, si el maestro [Mo 1 ETS 1] le haya comentado que... ésta es una de las zonas más conflictivas de los alrededores de Morelia... mucho pandillerismo, drogadicción... (E 2, TS 1, Ma 1)*

Las aseveraciones de los profesores confirman las estadísticas del documento INNE (2007) en las cuales se describe el contexto de marginación, estos datos se analizarán posteriormente. Las condiciones del contexto se relacionan con problemas socioeconómicos, problemas que la escuela no puede resolver pero que invariablemente impactan en la vida cotidiana de la escuela. El comentario de la profesora, muestra su afirmación vinculada con la insuficiencia de los cursos de actualización para responder a esta necesidad de los profesores. De lo anterior, se desprende la afirmación de la recursión de las escalas, si bien la escuela no resuelve los elementos de contexto, esta coadyuva a buscar la mejoría mediante la educación. Si bien los cursos de capacitación, responden a necesidades pedagógicas, vinculados con “los saberes pedagógicos” (Rockwell, 2009) estos saberes no responden a factores de comportamiento de los alumnos desde las características particulares de las escuelas de la zona periférica de la ciudad de Morelia. Los diseños por disposición oficial y construcción curricular, suponen la prescripción de los conocimientos generales definidos como deseables en el currículo para todo adolescente que curse la secundaria en una edad de 12 a 15 años, en cualquier estado de la República Mexicana.

### **2.3 Algunos datos de los profesores del estudio**

En la siguiente tabla se agrupan los datos de las veintiún profesoras y tres directoras que participaron en este estudio. Los datos que se muestran se relacionan con la formación de los profesores y los años de servicio en telesecundarias.

	<b>ETS 1</b>	<b>Formación Profesional</b>	<b>Años de servicio</b>
1	ETS. 1. Mo. 1	Ingeniero en Desarrollo Rural	27
2	ETS1. Ma. 1	Licenciada en Biología.	20
3	ETS. 1. Mo. 2. Coordinador de asesores en Ciencias en el UNEDEPROM	Médico Veterinario Zootecnista. Maestría en Educación en Ciencias Naturales.	27
4	ETS. 1. Ma. 2.	Médico Cirujano Dentista.	23
5	ETS. 1. Mo. 3	Ingeniero Agrónomo Zootecnista.	23
6	ETS. 1 Mo. 3	Licenciado en Historia.	26
	<b>ETS 2</b>	<b>Formación Profesional</b>	<b>Años de servicio</b>
7	ETS. 2. Ma. 1		23
8	ETS. 2. Ma. 2	Licenciada en Historia. Maestría en Pedagogía	25
9	ETS. 2. Mo. 4	Licenciado en Biología	24
10	ETS. 2. Mo. 1 I	Médico Veterinario Zootecnista	02 (interinato)
11	ETS. 2. Mo. 2	Medico General	25
12	ETS. 2. Mo. 3	Licenciado en Docencia Tecnológica	14
	<b>ETS 3</b>	<b>Formación Profesional</b>	<b>Años de servicio</b>
13	ETS 3. Mo. 1	Ingeniero en Desarrollo Rural	26
14	ETS 3. Mo.2	Ingeniero Agrónomo Maestría en Psicología de la Educación	25
15	ETS 3. Mo. 3	Licenciado en Enseñanza de las Matemáticas	27
16	ETS 3 Ma. 1	Médico Cirujano Partero	23
17	ETS 3 Ma. 2	Maestría en Educación Media Básica. Especialización en Ciencias Naturales	28
18	ETS 3. Ma. 3	Cirujano Dentista	27
19	ETS 3. Mo. 4	Médico Veterinario Zootecnista	23
20	ETS 3 Ma. 4	Médico Cirujano Dentista	25
21	ETS 3 Ma. 5	Ingeniero Agrónomo	22
	<b>Do ETS</b>	<b>Formación Profesional</b>	<b>Años de servicio</b>
22	ETS. 1 Da	Lic. en Historia	27
23	ETS. 2. Da.	Licenciada en Historia Maestría en Pedagogía	27
24	ETS 3. Do. 1	Licenciatura en Ciencias Naturales Maestría en Pedagogía	26

Como se observa en la tabla anterior un rasgo común es la antigüedad que tienen en el servicio de telesecundaria, ya que de veinte de las veintiún profesoras que participaron en este estudio tenían más de 20 años en el mismo. Esto es significativo considerando que la telesecundaria inició su operación en el estado de Michoacán hace 29 años. Varios de los profesores entrevistados iniciaron su servicio docente con la apertura del segundo bloque de 150 telesecundarias en el Estado para el año de 1984, hace 27 años.

Otra característica identificable en el cuadro es que la mayoría de los docentes realizaron su formación inicial en áreas distintas a las de educación, con excepción de los profesores enlistados con los números 12 (Lic. en docencia tecnológica), 15 (Lic. en enseñanza de las Matemáticas), y 24 (Lic. en Ciencias Naturales). En algunos casos se observa que la formación de posgrado con la que cuentan algunos docentes se relaciona con la pedagogía.

Esta diversidad en la formación inicial de los profesores, es significativa por lo siguiente:

Para el caso de las modalidades de secundaria técnica y General, cada profesor imparte una asignatura, por lo cual es posible hallar que aquellos profesores cuya formación inicial en licenciaturas como Historia, Biología o Matemáticas, imparten la asignatura relacionada con su formación. Los docentes de TS, como anotamos arriba, son responsables de la coordinación de las situaciones y actividades de aprendizaje, de todas las asignaturas incluidas en el curriculum de esta modalidad.

De acuerdo con lo anterior, en TS, un profesor con Licenciatura en Historia es responsable de las asignaturas de español, matemáticas, ciencias, inglés, además de la de Historia. Por lo tanto, es precisamente el aspecto relacionado con la trayectoria e historia de la experiencia de los docentes uno de los elementos que está presente en la discusión. Señalemos que las interrelaciones en las que se encuentran los docentes se vinculan con las historias tanto de los individuos, como de la modalidad de ETS.

Con esto damos paso a la descripción de las características de la modalidad de telesecundaria en el marco de las modificaciones que se han hecho al nivel de Secundaria. Esta revisión se encuentra en el marco del reconocimiento de la modalidad de telesecundaria como una modalidad poco estudiada.

## **CAPITULO 2. Reformas en Secundaria y su relación con la telesecundaria (1964- 2011)**

Este capítulo se enfoca en la modalidad de TS, ubicándola en relación con las modificaciones que se han hecho a la educación secundaria en México. La telesecundaria (TS) es una de las tres principales modalidades del Nivel de Educación Secundaria en México. Las otras dos modalidades son la secundaria general y la secundaria técnica, con las cuales comparte el Plan y Programa de Estudios (2006). La telesecundaria se diferencia de estas dos modalidades, debido a que esta emplea para la labor pedagógica, clases transmitidas por televisión y un solo maestro es el encargado de la enseñanza de todas las asignaturas de cada grado, en contraste con las secundarias técnicas y Generales en las cuales cada maestro se encarga de una asignatura.

La TS en el campo de la investigación educativa del nivel secundaria en México, es la modalidad que ha recibido menos atención (Sandoval, 2000, Kalman y Carbajal, 2007; Santos, 2009; DGME-SEP, 2010). La modalidad de TS, durante toda su historia ha dependido del plan y programa de estudios que aplica para todas las modalidades de este nivel, por tanto, las reformas curriculares y educativas impactan en el acontecer cotidiano de las escuelas TS, en forma positiva y/o negativa de acuerdo a las condiciones

materiales en las que se ubica cada escuela. El texto inicia describiendo las características del nivel de secundaria, para dar paso a la descripción de las modalidades de este nivel en nuestro país. El cuerpo del texto lo constituyen los apartados en los que se describen los datos más relevantes de elementos que conforman la modalidad (guías de estudio, organización administrativa, políticas sexenales, teleclases, vínculo con la comunidad, entre otras). Presentaremos un breve recorrido por la historia de la modalidad de TS en México, tomando como hilo conductor los cambios sexenales de administración en el gobierno (1968 – 2011).

En el desarrollo del texto damos especial énfasis a las modificaciones que cada administración promovió en materia educativa, con especial interés en lo que a la telesecundaria le atañe. El texto recorre las características más relevantes de cada sexenio y hace especial mención al Sexenio de 1988 – 1994 periodo en el que se efectúa el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa (ANMEB). Damos algunos datos acerca de la modificación del plan de estudios de 2006, así como acerca del Modelo de Educación Fortalecido para telesecundaria (2011), integrando notas de los elementos sustanciales de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) o Reforma de Educación Secundaria (RES).

## 2.1 La modalidad de Secundaria

La educación secundaria en México se considera el último tramo de la educación básica. Quiroz y Weiss (2005 en Quiroz, Weiss y Santos) señalan: *“La educación secundaria en México es el nivel educativo de tres años que sigue a los seis años de educación primaria. Corresponde a las cohortes de doce a quince años de edad.”* (p. 94). En México a partir del año de 1993 tiene el carácter obligatorio.

La secundaria en sus orígenes surge ligada a la preparatoria. Sandoval (2000) señala: *“la Universidad Nacional de México (UNM) dividió formalmente, en 1923, los estudios de preparatoria en dos ciclos”*, de esta forma a principios de siglo S XX, la secundaria aparece como ampliación de la primaria, una vez culminada esta, podría cursarse la secundaria en tres años y posteriormente la preparatoria que tenía una duración de uno o dos años, durante los cuales se estudiaban carreras universitarias. Sandoval (2000) señala que la secundaria es:

*“... un nivel que ha buscado a lo largo de su devenir dotarse de una identidad y contenido propio, sin poder desprenderse totalmente de la exigencia social que le dio origen: ser un espacio de preparación dual. Su función y finalidad (el qué y para qué) han estado influidas en*

*diversas etapas por esta premisa, ya sea que se mire hacia la preparatoria, que se fortalezca la idea de preparar para el trabajo o que se le considere más un ciclo básico estrechamente vinculado a la primaria; sigue manteniendo su enfoque comprensivo inicial (formación académica y técnica)...” (Sandoval, 2000: 74-75)*

A partir de la búsqueda de definición de sus objetivos, la secundaria ha transitado por distintos cambios, durante los cuales se ha intentado construir su identidad a partir de identificar su función y finalidad, el qué y para qué de la Secundaria. La búsqueda de la identidad y función de la secundaria, se realiza a partir de la universalización de la primaria, lo que origina un crecimiento de la matrícula de la secundaria, que evidenció la crisis del modelo curricular y pedagógico de este nivel educativo, ya que a decir de Zorrilla (2004) actualmente, *“ya no responde a las necesidades de los adolescentes de hoy ni a las exigencias de una sociedad que cada vez más se fundamenta en el conocimiento”*.

De acuerdo con lo anterior, la discusión relacionada con cuál es o debería ser la prioridad de este nivel, es relevante; ya que la Secundaria se debate entre, preparar a los alumnos para el trabajo y/o prepáralos para que accedan a niveles de educación media o ambas. La secundaria para captar a los egresados del nivel primaria, ha diversificado a lo largo de su historia las modalidades en las que brinda atención a niños y niñas en el mismo rango de edad, ubicados en lugares heterogéneos, esparcidos por el territorio nacional; población rural, indígena, urbana, urbana en condiciones de marginación; escuelas que pertenecen a la administración estatal y federal. Actualmente el nivel Secundaria en México puede ser cursada por los egresados de primaria menores de dieciséis años en alguna de las cinco modalidades escolarizadas: general, técnica, telesecundaria, Para trabajadores y comunitaria o bajo el sistema de educación abierta o para adultos. Santos (2009) señala:

*“... Las opciones escolarizadas pretenden objetivos de formación comunes pues ofrecen a sus estudiantes un mismo currículo (plan y programas de estudio nacionales propuestos por la SEP); no obstante, las modalidades guardan algunas diferencias respecto de su estructura y forma de organización...” (p. 34)*

De esas cinco modalidades escolarizadas del nivel Secundaria las más representativas son la secundaria general, la técnica y la telesecundaria, esto es así ya que estas modalidades cuentan con porcentajes significativos de cobertura. Para el ciclo 2011 – 2012 el nivel secundaria captó al 97.0% de los alumnos egresados de primaria. La matrícula del nivel secundaria en este ciclo fue de 6.2 millones de alumnos atendidos en cinco opciones de servicios.

La secundaria general cubrió el 50.2 %, la telesecundaria (TS) el 20.7%; el 28.1% de la matrícula total del nivel secundaria es atendido por la secundaria técnica, en esta modalidad se capacita a los alumnos en alguna actividad tecnológica industrial, comercial, agropecuaria, pesquera o forestal; la secundaria para trabajadores atiende al 0.5% y la secundaria comunitaria al 0.5%. De estas cinco, la modalidad de TS es la que ha experimentado el mayor crecimiento en los últimos años, ya que el mayor rezago en cuanto a cobertura se encuentra en las zonas rurales.

### **2.1.1 Breve descripción de las modalidades de Secundaria**

En este apartado describimos de manera breve las características de las cinco modalidades del nivel secundario en México: generales, técnicas, telesecundaria, para trabajadores y comunitaria.

Las secundarias generales atienden a población urbana y rural. Están organizadas para que cada asignatura del curriculum sea impartida por un profesor especializado en la materia (Santos, 2005 en Weiss, Quiroz y Santos, 2005); desde sus orígenes esta modalidad ha reivindicado su carácter académico para la preparación hacia estudios superiores, aunque incluye también elementos de enseñanza tecnológica, como una medida para preparar a los alumnos “para el mundo del trabajo” (Sandoval, 2000). Estas secundarias dependen de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEByN).

La secundaria técnica atiende a población urbana y rural. Fue creada en 1958. Esta modalidad brinda al mismo tiempo educación científica y humanística, la cual prepara a los jóvenes en un área tecnológica con miras a capacitarlos para incorporarse al sector productivo, por esta razón, le otorga un mayor espacio curricular a las actividades tecnológicas (Santos, 2009). Las secundarias técnicas pueden ser industriales, agropecuarias, pesqueras, forestales o indígenas. Cada asignatura del curriculum es impartida por un profesor especializado.

La enseñanza de oficios en la educación formal que venía de tiempo atrás, se ha modernizado conforme a la posibilidad de la introducción de tecnologías y a la secundaria técnica se le asignó de manera más clara la función de cubrir simultáneamente una formación y curriculum de carácter propedéutico y terminal. Esta modalidad cobró mayor impulso a partir del sexenio del Presidente Luis Echevarría (1970-1976) durante el cual se incrementó el número de secundarias técnicas y se creó la Dirección General de Educación secundaria técnica (Sandoval, 2000: 28).

Weiss y Quiroz (en Weiss, Quiroz y Santos, 2005) señalan que las secundarias Generales y técnicas son semejantes por el número de alumnos por grupo, más de cincuenta por grupo y principalmente son semejantes ya que tienen un maestro diferente para cada asignatura académica y utilizan libros de texto de editoriales comerciales. En la telesecundaria se emplean los libros de texto diseñados por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La telesecundaria (TS) por sus características intrínsecas se diseñó con la intención de ser un sistema intensivo en conocimiento científico y tecnológico, por esta razón tanto el diseño y adecuación permanente del sistema es una constante, se distingue, además, por la producción de los insumos pedagógicos necesarios como programas, libros de texto para el alumno y para el maestro, entre otros (Torres y Tenti 2000: 30). Fue creada en 1968 como una alternativa para brindar educación secundaria a jóvenes que viven en regiones rurales, pequeñas y aisladas, alejadas de los centros urbanos debido a su potencial para llegar con menor costo a estos lugares y atender así la demanda educativa.

La TS ofrece el mismo currículum y persigue los mismos objetivos que las secundarias Generales y técnicas; difiere en la forma de operación, en su organización y en los recursos didácticos que utiliza. *“... la telesecundaria opera con un maestro único para cada grupo que apoya su enseñanza en las clases televisadas y los materiales impresos elaborados expresamente para la modalidad”* (Quiroz y Weiss, 2005: 95), reúne las características de la educación escolarizada y de la educación a distancia pues, aunque hace uso de medios electrónicos y de material impreso elaborado para promover el autoaprendizaje de sus alumnos, estos asisten obligatoriamente a la escuela, están sujetos a un horario y cuentan con la presencia de un maestro responsable del proceso de enseñanza.

Por otra parte, la secundaria para trabajadores es una modalidad que se imparte con horarios especiales para los mayores de 15 años que quieren cursar o terminar sus estudios de secundaria; de acuerdo con Sandoval (2000) esta modalidad nace casi a la par de la secundaria general y tuvo también un crecimiento constante, aunque más lento que los otros sistemas mencionados. En el año de 1927 había solo un plantel y para el año de 1986 se contabilizaron 633 escuelas, aunque, a partir de esta fecha, este servicio ha tenido una considerable disminución, tanto en planteles como en matrícula.

La secundaria comunitaria, la cual tuvo como base La posprimaria comunitaria rural, es un programa operado desde 1997 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo

(CONAFE), organismo descentralizado de la SEP. Ofrece la posibilidad de estudio de la Secundaria y en algunos casos también de la Educación Media Superior en pequeñas poblaciones rurales dispersas y pobres, que generalmente no pasan de ciento cincuenta habitantes (Quiroz y Weiss, 2005: 123).

Esta modalidad es la encargada de ofrecer Educación Básica a comunidades que por su situación, lejanía y dispersión no pueden ser atendidas por servicios educativos regulares (López Salmorán y Rincón–Gallardo, 2003). Cámara (2003) señala que para el año 2003 había 349 centros de pos-primaria en 27 estados, más el Distrito Federal, a diferencia de los 32 que había en 1997. Tras el decreto de la obligatoriedad de la educación secundaria en México, hecho en 1993, el CONAFE se vio en la necesidad de extender la oferta educativa para la población egresada de primaria.

López Salmorán y Rincón–Gallardo (2003) señalan que debido a las condiciones de marginación y aislamiento de los lugares en los que opera este servicio “*se presentó a los diseñadores del modelo de posprimaria...una oportunidad de innovar en el ámbito educativo*”, pues para que el servicio tuviera arraigo, fue necesario intentar prescindir de la división por grupos según la edad, la dosificación de contenidos, los horarios, las listas de asistencia, entre otras características, las cuales fueron consideradas “*formalidades escolares externas*” ampliamente criticables, ya que estas pierden todo sentido, debido a la ubicación y contexto en de las comunidades a las que se brinda este servicio.

La aportación novedosa de este sistema de atención secundaria, está relacionada con el proceso de implementación y trabajo “in situ” con el que operan los instructores. Quiroz y Weiss (2005) señalan: “*la metodología de aprendizaje por cuenta propia con la que opera este programa, es producto de la experiencia del director del programa Gabriel Cámara*”, la premisa es atender el interés del estudiante y ofrecer un apoyo eficaz tanto en la tutoría como en los materiales. Se centra en la adquisición de competencias básicas para la vida, expresión oral, escrita, comprensión lectora, comprensión del lenguaje matemático y sobre todo la capacidad de aprender por cuenta propia. En lugar de las clases tradicionales, el alumno (aprendiz) negocia con su tutor y entre ambos deciden el orden y el tiempo que quieren dedicar a las materias y temas, los cuales al finalizar su estudio el aprendiz presenta en una exposición pública ante el grupo o la comunidad escolar.

La relevancia del modelo de posprimaria en el modelo de TS, se encuentra en que estos dos tipos de modelos para Secundaria, coinciden en muchas localidades y realizan su práctica en condiciones de aislamiento y precariedad, por lo cual comparten elementos a partir de los cuales dan curso a los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas

(PSSP). Este modelo es la base del Programa Nacional para Elevar el Logro Académico (PEIMLE), para el cual algunos de los profesores de las TS que participaron en este estudio fueron capacitados.

Las cinco modalidades de Secundaria que describimos de manera breve, si bien difieren en la forma de operación, responden al mismo Plan y Programas de Estudio de la secundaria general, las distinciones entre las modalidades, se refieren al número de profesores por asignatura como en el caso de las secundarias generales y técnicas.

Para el caso de la telesecundaria y la secundaria comunitaria se dirigen a un amplio sector rural y marginal de la población en nuestro país y es por ello que se encuentran vinculados con la discusión relacionada con las nociones de equidad, calidad y pertinencia de los planes y Programas de Estudio. Una más de las características compartidas por estas dos últimas modalidades, son la carencias y el hecho de que en cada caso un solo profesor o instructor comunitario, imparten, los contenidos de las diez asignaturas del plan de estudios. En el caso de la telesecundaria los libros de texto son editados por la SEP.

## **2.2 Orígenes de la telesecundaria (TS). Gustavo Díaz Ordaz (1964 – 1970).**

El modelo de telesecundaria (TS) tiene como base el importante papel que tomaron los medios de comunicación en la vida cotidiana en las ciudades en los años treinta, la televisión en concreto se pensó como una posibilidad para incidir en los índices de cobertura del Sistema Educativo en nuestro país. Para el año de 1948 a pedido expreso del entonces presidente de la República Miguel Alemán Valdez; Salvador Novo y Guillermo González Camarena presentaron un informe en el cual se halla el apartado titulado la “importancia de la televisión como medio educativo directo en los planteles de enseñanza y en instituciones culturales.” (Corona, 1993)

En los años sesenta se desarrollaron varios programas mediados por la televisión: “alfabetización”, “yo puedo hacerlo”, y “un paso más”. Estos programas son un antecedente de la secundaria por televisión. Para el desarrollo de ésta se estudiaron experiencias educativas de diversos países, la más representativa para el modelo se ubicó en Italia llamada la “*Tele scuola*” en la que se brindaba atención al medio rural empleando la radio y posteriormente la televisión. Fue durante el periodo presidencial de Gustavo Díaz Ordaz de 1964 a 1970 que la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició uno de sus más ambiciosos proyectos, al usar como apoyo tecnológico la señal televisada: la Secundaria por Televisión (1964). (DGME-SEP, 2011: 6)

El 5 de septiembre de 1966 arrancó un estudio experimental para ofrecer educación secundaria con el apoyo de la televisión impulsado por Álvaro Gálvez y Fuentes (El bachiller), éste estudio comparó los resultados del aprovechamiento escolar del servicio de educación secundaria mediante programas de televisión a grupos de alumnos con un docente, con el aprovechamiento de los alumnos de escuelas regulares. Los resultados de este estudio fueron favorables para el primer grupo y permitieron plantear la posibilidad de variar el esquema de atención de 10 maestros especialistas a un docente apoyado con programas de televisión.

El 2 de enero de 1968 el entonces secretario de educación pública, el Licenciado Agustín Yáñez suscribió un acuerdo por medio del cual la Secundaria por Televisión quedó inscrita en el Sistema Educativo Nacional (Rico, 2001). De acuerdo con Zorrilla (2004) la introducción de la telesecundaria al Sistema educativo nacional, estuvo motivada por la búsqueda de ampliar la cobertura, debido a la expansión de la primaria. *“Con esta medida se daba instrucción a personas que no vivían en donde se encontraba un plantel establecido”* (p. 6).

El desarrollo de los medios de comunicación relacionado con la implementación de la TS, estuvo alentado por el compromiso adquirido por el Gobierno de Gustavo Díaz Ordaz con la comunidad internacional para realizar las Olimpiadas en 1968. (DGME-SEP, 2010). Más allá de la imagen de progreso que intentó mostrar el gobierno en turno, existían evidentes señales de rezago social y económico, los cuales se expresaron en diversos fenómenos sociales y culturales que experimentó el país y cuya expresión más violenta de la política de Estado fue la matanza de estudiantes el 2 de Octubre de 1968 en la plaza de Tlatelolco, realizada por el Gobierno de Díaz Ordaz, a la que le siguió un periodo denominado “Guerra Sucia”.

Durante este sexenio el analfabetismo era muy alto y la escolaridad mínima. Con base en estas circunstancias la administración de Agustín Yáñez, quien estaba al frente de la Secretaria de Educación Pública, inició sus funciones implementando varios programas de los cuales la prioridad fue la “lucha contra el analfabetismo” mediante un plan educativo para resolver la carencia de escuelas y maestros en gran parte de las zonas rurales de nuestro país, debido a la situación de *“aislamiento y el bajo o nulo desarrollo social que había en gran parte del territorio no urbanizado, donde los servicios educativos eran escasos o inexistentes”* (DGME -SEP: 26), para ello el empleo de la Radio y la Televisión parecía ser lo más indicado, para alcanzar a los lugares más apartados.

El modelo de telesecundaria (TS) en México se presentó como una alternativa de educación básica que modificaba la estructura de la relación en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante el uso de nuevas tecnologías; la televisión y los medios audiovisuales; éstas características posicionaron a la TS como un modelo innovador.

La telesecundaria (TS) desde sus inicios ha seguido el plan de estudios del nivel secundario, organizado por 10 asignaturas para cada grado. *“Durante 1968 se transmitieron exclusivamente las lecciones que correspondían al primer grado; al siguiente año se incluyeron las del segundo y posteriormente cuando estos jóvenes avanzaron de nivel, las de tercero”* (DGME, 2010: 38). El proceso enseñanza-aprendizaje tuvo su núcleo determinante en la lección televisada; en 1968, los alumnos eran considerados alumnos libres, ya que los programas podían ser vistos por cualquiera que se encontrara dentro del campo de cobertura de la señal de televisión; trabajadores y amas de casa que por algún motivo no habían recibido más que la instrucción primaria, los cuales podrían estudiar desde sus hogares (Rico, 2001). Las lecciones de una hora, se distribuían entre la clase televisada que tenían una duración de 20 minutos, las cuales una vez que se incorporaron los tres grados, se impartían de manera continua, iniciando con las clases televisadas de primero hasta las de tercero, sin interrupciones. Una vez terminada la lección se apagaba el televisor (DGME-SEP, 2010). Los cuarenta minutos restantes se empleaban en reforzar los contenidos presentados durante la transmisión por medio de lecturas, comentarios y otras actividades.

La evaluación del aprendizaje se realizaba por medio de una serie de exámenes que se transmitían al término de las unidades de estudio y el trabajo del aula era dirigido por el maestro coordinador (Rico, 2011). Durante 1968 y en años posteriores algunos programas Televisados eran producidos por la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA) y otros por los estudios de Telesistema Mexicano, en este periodo los programas se transmitían en vivo, ya que el presupuesto necesario para grabar las lecciones era superior a la transmisión en vivo.

En sus inicios la programación de las clases televisadas se transmitió por circuito abierto a través del canal cinco de tele sistema mexicano y su repetidora canal seis de Veracruz. El 21 de enero de 1968 se inició la atención en ocho entidades: Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Tlaxcala e Hidalgo. La matrícula inicial fue de 6, 569 alumnos atendidos por 301 maestros. (DGME-SEP, 2011)

Otro de los apoyos didácticos para la telesecundaria fue y sigue siendo el libro de texto, en ese entonces llamado: *“guía para lecciones televisadas de segunda enseñanza”*, la

cual cubría los contenidos en cuatro tomos por año escolar y la cual para 1968 se vendió por \$24 pesos mexicanos de esa época. Una característica de la TS en estas épocas fue que los profesores realizaban funciones que trascendían el espacio académico, el maestro era quien tenía que buscar a los alumnos y fundar las escuelas; en estas condiciones la TS ocupó espacios diversos como sacristías, trastiendas, salones de juntas sindicales, habitaciones o cualquier sitio con lo mínimo indispensable para la teleclase (DGME-SEP, 2010).

### **2.3 La Reforma de 1975. Luis Echeverría Álvarez (1970 – 1976)**

Durante el periodo de gobierno de Luis Echeverría (1970- 1976), se llevó a cabo una Reforma Educativa en el marco la política gubernamental de ese sexenio, a través de la cual se pretendió brindar “un fuerte impulso a la educación superior” como respuesta a la demanda social de “mayor educación en todos los niveles”. Zorrilla (2004: 11) señala que durante la década de los setenta se observa un incremento en la matrícula de secundaria, lo cual se explica por el crecimiento acelerado de la población, que impacta en el incremento de la matrícula de la educación primaria.

El surgimiento de la TS está vinculado con las acciones de gobierno, que pretendieron atender los índices de rezago educativo del país. El reconocimiento de la modalidad de telesecundaria (TS) como parte del Sistema Educativo Nacional (SEN) coincide con la Reforma Educativa de 1975, ocurrida durante este periodo de gobierno. Gran parte de las modificaciones realizadas al Sistema Educativo Mexicano (SEM) y en particular al nivel de la secundaria, como veremos a lo largo de este capítulo coinciden con las reformas sexenales, que ocurren debido al cambio de administración en el gobierno de México. (Rico, 2001: 45-70).

Ornelas (1995) señala que las reformas son procesos de cambio, de modificación de patrones establecidos y de rompimiento de inercias las cuales suponen cambios graduales. Hay algunas reformas que tiene efectos en el largo plazo, “... *que remueven los cimientos del sistema, que perduran y que, finalmente forman sus propias inercias o tendencias pesadas. Estas son reformas profundas...*” (p 45). El caso contrario son “las reformas de superficie” de las que Ornelas (1995) señala que tienen una duración incierta, tocan elementos frágiles del sistema, pero no cuentan con la fuerza para cambiar las tendencias de este.

La administración de Luis Echeverría (1970 – 1976) en el ámbito educativo, ante la búsqueda por ampliar las oportunidades educativas y la notable expansión de la matrícula

de la primaria, desarrolló una estrategia en dos direcciones paralelas: una mecánica por medio de la ampliación de la matrícula y otra condicionada por medio de la diversificación del sistema. Ornelas (1995) señala que *“... la expansión de la enseñanza secundaria se dio principalmente en las escuelas técnicas industriales y las técnicas agropecuarias; se crearon más de 750 de estas en cinco años...”* (214-215).

Sandoval (2000: 48), señala que una de las características de este sexenio fue una “apertura democrática” la cual apelaba al “consenso y la consulta” para la modificación de planes programas, libros de texto, enfoques didácticos en el marco de la *“Reforma educativa”*. Durante este periodo había un especial interés en que la secundaria cumpliera la función “posprimaria” lo cual estaba en consonancia con los planteamientos de la Reforma Educativa en curso, en la que se enfatizaban las ligas entre la primaria y la secundaria y se buscaba que ambas se ubicaran en un mismo ciclo educativo de nueve años [el de Educación Básica]. (Sandoval, 2000: 49).

De esta manera uno de los objetivos de la Educación Secundaria fue su intención de dar continuidad a la Educación Primaria, mediante una formación humanística, científica y técnica, artística y moral, que al mismo tiempo, según los documentos oficiales, buscaba *“ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior...”* (Sandoval, 2000: 50). En cuanto al plan de estudios, durante este periodo los profesores podían elegir entre dos tipos de estructuras programáticas mediante las cuales organizar su práctica, una era la organización por áreas de aprendizaje y el segundo tipo de organización era por asignaturas y materias.

Durante este periodo (1970-1976) se intentó posicionar la enseñanza por áreas de conocimiento, sobre la organización por asignaturas y materias. Sin embargo, existía un fuerte rechazo por parte de los profesores hacia la organización por áreas de conocimiento y esto era así ya que la formación profesional de los profesores, la cual se llevaba a cabo en la Escuela Normal Superior, se desarrollaba por asignaturas.

No obstante el rechazo evidente a la enseñanza por áreas, manifestado por los docentes en servicio durante este periodo, Sandoval (2000) indica que *“ante la oposición de los maestros para adoptar la estructura programática por áreas, se acordó dejar a elección de cada escuela la modalidad que adoptarían y la mayoría de las escuelas decidió continuar trabajando por asignaturas, contraponiéndose así a uno de los postulados centrales de la propuesta”* (p. 50). Sin embargo, en las secundarias de nueva creación durante el periodo de Gobierno de Luis Echeverría (1970- 1976) se implementó la estructura por áreas, llegando a un 75% el porcentaje de secundarias que trabajaban por áreas. Zorrilla (2004:

6) señala que las áreas en las que se organizaba la enseñanza de la secundaria fueron: *“matemáticas, español, ciencias naturales –que agrupaba biología, física y química–, ciencias sociales –historia, civismo y geografía–, y además estaban las materias de tecnología, educación física y educación artística.”* (p. 6).

De acuerdo con Ornelas (1995), el proceso de reforma que se desarrolló durante este periodo, fue una reforma que planteaba métodos nuevos, textos novedosos, así como el cambio de los materiales para que estos fueran relativamente independientes de otras y por área de conocimiento, mediante los cuales se destacaba como primordial el aprendizaje en lugar de la enseñanza. *“... esta reforma fue superficial por su incapacidad de conmover los fundamentos de la pedagogía que separa el saber en asignaturas...”* (pp. 46 -47). A pesar de que Ornelas la consideró una reforma superficial, Zorrilla (2004) señala que en cuanto lo curricular y pedagógico, estas modificaciones estuvieron vigentes hasta la década de los años noventa.

- **Influencia de la Reforma Educativa de 1975 en la modalidad de telesecundaria creada en 1968**

En el marco de la reforma educativa de 1975 la TS como parte del Sistema Educativo Mexicano experimentó algunos ajustes con el fin de dar continuidad a la Política Educativa vigente. Parte de la consolidación de la modalidad de la TS se debió en particular a la evaluación positiva que recibió del Instituto de Investigación de la Comunicación de la Universidad de Standford, el cual realizó un estudio en el año de 1972. La evaluación buscaba contradecir la creencia de que la telesecundaria (TS) era un servicio de segunda categoría, la cual era expresada por algunos profesores y personas de la sociedad. Para ello, el estudio estableció una comparativa entre la modalidad de TS y las secundarias generales y técnicas, en las que *“se revisaron aspectos como costo-beneficio, el rendimiento académico de los alumnos y el desempeño pedagógico de los maestros”* (DGME-SEP, 2011).

Se estableció que el sistema de enseñanza TS representaba un costo menor en comparación con las otras dos modalidades, en comunidades rurales el gasto en implementación de una TS constituía la mitad de lo que se invertía en una secundaria general o técnica. En cuanto al aprovechamiento, el estudio concluyó que los resultados eran similares entre las tres modalidades.

Retomando los objetivos de la Reforma Educativa en curso, se buscó que en *“los nuevos programas de estudio... [Se] redujeran los datos y la memorización... procurando mejores*

*métodos y técnicas de estudio e investigación encaminados a fomentar el aprendizaje autodidacta” (DGME-SEP, 2010).* Estos aspectos serían los que el profesor tendría que evaluar en lugar de la cantidad de información retenida por el alumno.

Rico (2001) señala que las sugerencias para los docentes, se orientaron para dar mayor importancia al trabajo y la participación grupal, mediante distintas estrategias, como la lluvia de ideas y los corrillos<sup>9</sup>, ya que los maestros no eran especialistas en todas las asignaturas. Estas estrategias se empleaban como alternativa ante la ausencia de la guía de aprendizaje o algunas veces era la técnica que el maestro aplicaba para lograr el aprendizaje de los alumnos en el aula. La función del docente consistía en crear en el aula las condiciones educativas necesarias y suficientes para que los alumnos alcanzaran *“el verdadero autoaprendizaje definido por los objetivos generales” (Rico, 2001).* Era el docente entonces el encargado de ayudar a los estudiantes a aprovechar las lecciones impresas y televisadas.

En el marco de los resultados de la evaluación hecha por la Universidad de Standford al modelo de telesecundaria, se indicó que *“las lecciones televisadas no cumplían cabalmente su objetivo de ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se propusieron mejoras” (DGME-SEP, 2010),* ya que en estas clases se detectaba la continuación de una enseñanza verbalista, en la que no se empleaban los recursos técnicos, ni las necesidades de la televisión educativa.

La modificación hecha a los programas televisados derivó en el uso de programas pre grabados, en sustitución de los programas transmitidos en vivo. *“Los nuevos programas se producían con mayores recursos técnicos, conductores y actores profesionales para el abordaje de los contenidos de estudio” (DGME-SEP, 2010).* Esto también permitió que para la grabación de estos programas el telemaestro contara con un grupo de apoyo constituido por:

- 1) *Un grupo de profesores especialistas en las diversas áreas que elaborarían las lecciones y los textos de apoyo de las mismas apegándose a los programas de estudio vigentes y a los libros aprobados por el SNTE;*
  - 2) *guionistas que adaptarían los contenidos de las lecciones a guiones televisivos;*
  - 3) *un equipo de productores profesionales de televisión educativa que realizaría el montaje, y*
  - 4) *presentadores que aparecerían en la pantalla brindando la lección.*
- (DGME-SEP, 2010.62)*

---

<sup>9</sup> Grupos de cuatro a ocho integrantes discuten o analizan un tema. Esta técnica estimula la participación de todos los alumnos.

La ampliación del grupo de trabajo para el diseño y desarrollo de los videos, generó malestar en los profesores de telesecundaria, quienes vieron el aumento de personal como una amenaza a su fuente de trabajo. Para evitar confrontaciones este nuevo grupo de especialistas, fueron contratados bajo la figura de 'FreeLancer'. Si bien aumentó la calidad de las clases pregrabadas, prevaleció la crítica hacia estas en las que se mencionaba *“que si bien tenían una apariencia más espectacular, exhibían, a decir de los maestros, un detrimento en cuestiones didácticas y pedagógicas”* (DGME-SEP, 2010), esta crítica radicaba en el hecho de que los presentadores no eran maestros y no tenían nociones de pedagogía.

La evaluación positiva de la modalidad de TS, permitió que la transmisión de la señal se ampliara, posibilitando llevarla a nuevas comunidades. Las teleclases se siguieron transmitiendo por la Televisión rural de México y por Canal 4 de Televisa, que sustituyó al Canal 5. Calixto y Rebollar (2008) señalan que entre 1968 a 1978 el servicio de recepción de las clases televisadas, se mantuvo en ocho estados: Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y el Distrito Federal.

Una de las consecuencias de la renovación en la Educación Media Básica de la década de los años setentas, fue la sustitución de la división tradicional por asignaturas independientes, para dar paso a las áreas de aprendizaje las cuales integraron los contenidos de disciplinas afines. La distribución de las áreas y las asignaturas quedó como sigue:

<b>AREAS</b>	<b>ASIGNATURAS</b>
Español	Español
Matemáticas	Matemáticas
Lengua Extranjera	Lengua Extranjera
Ciencias Naturales. Teoría y Practica	Biología, Física, Química
Ciencias Sociales. Teoría y Practica	Historia, Geografía, Civismo
Educación Física, Artística y Tecnológica	Educación Física, Artística y Tecnológica

Con esta modificación se buscaba destacar la relación que cada uno de los campos del saber tiene con otros, por ende, se pretendió una orientación interdisciplinaria. La TS a pesar de los múltiples conflictos, derivados de la ausencia de materiales y capacitación pertinente, fue de las primeras instituciones que adoptó el modelo por áreas, debido en gran medida a su organización, un solo maestro que imparte todas las asignaturas. Sin embargo, fue notoria la diferencia entre la instrucción que los profesores recibían en las

instituciones formadoras, las cuales mantenían una visión disciplinar como base de la formación de los docentes (hasta 1999 no existió la especialidad en docencia para telesecundaria). Los docentes están formados como profesores especialistas en una asignatura, al margen de la necesidad de una visión multidisciplinaria presente en el modelo de TS esta visión multidisciplinaria e interdisciplinaria es deseable para hacerse cargo de la coordinación y enseñanza que permita ubicar las relaciones existentes entre las distintas disciplinas que conforman la malla curricular.

Para cumplir con el compromiso de la telesecundaria de contribuir con el desarrollo de las regiones más desfavorecidas del país, se buscó fortalecer la vinculación con la comunidad, para ello la TS comenzó a ofrecer seis módulos semestrales de educación tecnológica, agropecuaria y pesquera que permitiría impulsar el desarrollo de las comunidades para aprovechar los recursos de cada región y tres módulos del área artística que buscaban rescatar y revalorar aspectos relacionados con la cultura mediante la promoción de actividades productivas e incorporación de elementos de su “folclore”.

#### **2.4 Auge y crisis. José López Portillo (1976 – 1982)**

Para el periodo de gobierno de José López Portillo (1976-1982) continuó la expansión y la ampliación de la cobertura del nivel y modalidad de TS. El crecimiento del Subsistema de TS, trajo consigo el incremento del personal y con ello modificaciones administrativas. La Unidad de telesecundarias dejó de pertenecer a la Unidad General de Educación para Adultos y se integró a la Subsecretaría de Educación Media. Este periodo está enmarcado por el inicio de la “crisis de los ochentas”, originada no sólo por la deuda externa. Esta crisis tenía raíces profundas: *causas estructurales, agotamiento del modelo estabilizador, caída de la tasa de ganancia y... errores en la política económica (Ornelas, 1995: 255)*. En un periodo muy corto, México experimentó dos fenómenos opuestos que crearon un trauma nacional: auge y decadencia económica. El auge se basó en el descubrimiento de yacimientos de petróleo, por lo que México se convirtió en exportador de crudo. La euforia petrolera llevó a un incremento desmedido del gasto.

El descubrimiento de yacimientos petrolíferos implicó gastos de exploración, adquisición de tecnología e infraestructura y como el ahorro interno del país era insuficiente, se incrementó la deuda externa. *“el supuesto esplendor enardeció al sector privado y su deuda creció a ritmos más altos que los del sector público. La inversión pública y privada se elevó, aumentó la masa de dinero, las utilidades crecieron” (Ornelas, 1995: 256)*. Esto ocurrió en el año de 1977, para 1981 el precio del petróleo se desplomó; para 1982 en el

marco del gobierno de José López Portillo (1976-1982) se inició una carrera de endeudamiento.

Es en este contexto en el cual la TS intentó continuar su proceso de expansión. Al igual que la nación, estuvo inmersa en un periodo de crisis. Durante este periodo comienza a tenerse noticia de una de las carencias de la modalidad de telesecundaria que se relaciona con parte de la problemática central de esta investigación: la dificultad de entrega de algunos materiales educativos, los cuales en algunas de las entidades que se incorporaron a este servicio no eran distribuidos en muchas localidades. En algunas escuelas ante la insuficiencia de materiales se empleaban estrategias de rotación de materiales con el objetivo de cubrir los contenidos educativos. (DGME-SEP, 2010: 65).

Durante el periodo de 1976 a 1982 la entrega de los materiales coincidió con la edición y diseño de nuevos materiales para la telesecundaria ya que con el cambio de modalidad de enseñanza por áreas, las guías de aprendizaje habían desaparecido. Las nuevas guías para el alumno se diseñaron con el objetivo de mejorar su calidad, se buscó adaptar los contenidos de la secundaria y dosificarlos de acuerdo al calendario escolar, se publicaban y distribuían mensualmente, por lo que se conocían los temas por anticipado. El diseño de estas guías estuvo a cargo de un grupo de maestros de la Normal Superior y/o especialistas asesorados por coordinadores de área del Departamento de Actividades Académicas.

*“Estos nuevos textos pretendían combatir la excesiva dependencia de las lecciones televisadas, por lo que las guías no estaban subordinadas a la teleclase, sino que a partir de estas nuevas guías se diseñaron las teleclases las cuales tenían los siguientes elementos: objetivo, introducción, resumen de contenido, actividades de aprendizaje y ejercicios de evaluación. Se redujo además la duración de las teleclase de 20 a 17 minutos con el objetivo de incrementar el trabajo en clase” (DGME-SEP, 2010: 65)*

En el marco del auge y la crisis económica, la telesecundaria se encontraba en búsqueda de una mejor organización y articulación entre los estados y la federación, ante la ampliación de la cobertura y el crecimiento del subsistema en las entidades. Para ello se realizaron consultas y reuniones académicas regionales entre noviembre de 1979 y enero de 1980, a partir de estas se generaron cursos de capacitación relacionados tanto con cuestiones administrativas, así como en cuestiones operativas relativas a la estructura, funcionamiento y tecnología de la telesecundaria.

Para el caso de las teleclases, estas dejaron de ser producidas por la Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales y se delegó la responsabilidad a la recién creada Dirección de Televisión Educativa (DTE).

El proceso que se seguía era el siguiente: La Unidad de telesecundaria enviaba a la DTE las guías de estudio. La DTE comisionaba un grupo de académicos especializados en el lenguaje televisivo para adaptar los contenidos pedagógicos a los recursos específicos de este medio. Los guiones se elaboraban teniendo en cuenta las características de los alumnos de telesecundaria, aprovechando lo mejor posible la flexibilidad y riqueza del lenguaje y las imágenes. Después se llevaba a cabo una junta de preproducción en donde se consideraba, principalmente, qué recursos audiovisuales utilizar para la exposición didáctica óptima del tema. Por último, seguía una etapa de producción y montaje que se encargaba a productores profesionales de televisión. (DGME-SEP, 2010: 67).

Después de terminado el proceso, los programas se transmitían en diferentes zonas del país, la señal emitida por la DTE se enlazaba con un transmisor del Canal 4 de Televisa, y al transmisor de la Televisión de la República Mexicana. A principio de la década de los ochenta se transmitían 18 lecciones diarias, 3, 420 clases anuales, con un horario de 8 am a 14 pm, con un descanso de 11: 24 am a 12: 00 durante el cual se transmitía el “Noticiero de la telesecundaria”. De esta forma, basada en el plan de estudios de 1973 se desarrolló una primera generación de materiales. Los textos recibieron el nombre de guías de estudio y se produjeron para cada área, con ellos se afirmaba el papel del docente como responsable del proceso de enseñanza y al alumno como parte central del proceso de aprendizaje.

## **2.5 Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988)**

El gobierno de Miguel de la Madrid (1982- 1988) inició su administración con una grave crisis, consecuencia de la debacle del “boom petrolero”, causado por el gasto desmedido del sector público, lo que ocasionó que las arcas del Banco de México se encontraran muy afectadas. La administración del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) en sus primeras acciones ratificó la intención de promover la privatización de las empresas del sector privado, reducir el gasto público y el cambio de la política económica por el modelo neoliberal, en concordancia con los acuerdos tanto con el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI).

En este contexto, de acuerdo con Ornelas (1995: 257), el presidente Miguel de la Madrid decidió negociar con los deudores internacionales, cumplir los compromisos contraídos.

En cuestiones educativas la administración entrante realizó un estudio sobre el estado de la educación, el cual para el año de 1982 arrojó los siguientes datos:

*“casi seis millones de mexicanos no sabían leer ni escribir; 52% de los niños que ingresaban a la primaria la concluían; 85% entraban a nivel medio básico; de los estudiantes de secundaria solo 74% lograba terminarla. Para 1982 la matrícula de todos los niveles educativos era de 24 millones de alumno de los cuales 21 millones estaban inscritos en escuelas públicas, de los cuales solo el 20% concluía.” (DGME-SEP, 2010: 68)*

Durante este sexenio de acuerdo con el Plan Nacional de Desarrollo, en el ámbito de la Política Educativa la influencia en cuanto a la modalidad de telesecundaria destacaron los siguientes objetivos: a) Fortalecer la calidad académica mediante la formación, superación y actualización del magisterio; b) revisar los planes y programas de estudio de la Educación Básica; c) impulsar la educación tecnológica. También se planteó llevar a cabo una “revolución educativa”. Para llevar a cabo este proyecto la propuesta más importante fue la descentralización educativa, cuyo objetivo quedó definido desde el discurso de la toma de posesión de Miguel de la Madrid Jefe del Ejecutivo:

*“...he decido promover la transferencia a los gobiernos locales de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal que el gobierno federal imparte en todo el país, así como los recursos financieros correspondientes... El Gobierno Federal conservará las funciones rectoras de evaluación y ejercerá a través de la Secretaría de Educación Pública. Los derechos laborales del magisterio y su autonomía sindical serán respetados escrupulosamente...” (En Ornelas, 1995: 288)*

Con lo anterior se buscaba recuperar la relación de la educación con el contexto local, municipal y estatal, difícil de lograr en el marco de la centralización administrativa y económica del SEM en ese entonces. De esta manera, el poder federal entregaba la administración de los servicios educativos a los gobernadores de las entidades federativas. La descentralización como Política Educativa, sería continuada con la administración de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994), al término del periodo de mandato de Miguel de la Madrid.

La crisis económica que atravesaba el país durante este periodo afectó sin duda la absorción del Nivel Secundaria, ya que la matrícula se redujo en más de 3%, de 86.8% en 1982 a 83.2% en 1987. De igual forma estas condiciones impactaban en la deserción y la reprobación de los alumnos de secundaria. Según la UNESCO el mapa del analfabetismo

es más o menos el mismo que el de la pobreza; en él se expresa la marginación (DGME-SEP, 2010: 68).

El nivel de Secundaria en sus distintas modalidades fue muy criticado en este periodo debido a su baja eficiencia terminal, su poca calidad pedagógica y su crecimiento estancado. El caso de la telesecundaria fue distinto ya que estuvo exenta de estas críticas. El incremento de la matrícula desde su creación fue notable, esta se incrementó en 30% para el año de 1981 a causa de la extensión de la cobertura de la modalidad en los estados de Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, México, Puebla, Tlaxcala y San Luis Potosí. Del total de las telesecundarias que se fundaron en 1982, el 90% de las telesecundarias se encontraban en el medio rural.

En el ámbito pedagógico Rico (2001: 56) señala que el modelo teórico del proceso pedagógico de enseñanza aprendizaje del modelo de telesecundaria “obedecía al implantado por la Secretaría de Educación Pública para las secundarias generales”, al cual se le hacía ciertas modificaciones de acuerdo a la organización particular de esta modalidad. En cuanto a los elementos que constituían la particularidad de este sistema el modelo pedagógico de telesecundaria, no había sufrido cambios desde los inicios del sistema en 1968, de esta manera en la década de los ochentas el modelo pedagógico de la TS mantenía los mismos elementos para su funcionamiento: las teleclases, guías de estudio para docentes y para alumnos, algunos recursos pedagógicos, el docente como coordinador de todas las asignaturas de cada grado, el grupo y la comunidad.

Es con la comunidad con la que se buscaba una fuerte vinculación en este periodo (1982-1988). Para ello se diseñaron, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de los habitantes de los lugares en los que había una telesecundaria, algunos proyectos, uno de ellos fue el de los “módulos de educación tecnológica”, los cuales buscaban brindar a la gente de las comunidades una formación técnica y científica que coadyuvaran a la mejor realización de labores productivas<sup>10</sup>. Un proyecto similar y que aún se encuentra en operación, es la “telesecundaria de Verano”; que empezó funcionar en 1981; uno de sus objetivos iniciales fue reforzar el vínculo de alumnos y escuela con la comunidad y de esa forma impulsar la descentralización educativa. Este programa invitaba a los alumnos reprobados de telesecundaria a regularizarse durante las vacaciones; aprovechando que

---

<sup>10</sup> Uno de estos programas fue dirigido por el profesor Gabriel Salom, en el que se procuro la autogestión con apoyo de la comunidad. Se construían muebles, se promovía la siembra para el autoconsumo. La intención de Salom era “promover el espíritu de cooperación y lograr el rescate de lo que existía en la escuela rural de antaño, donde el maestro estaba plenamente identificado con la comunidad y la escuela era parte de la vida del pueblo” (DGME-SEP, 2010: 74)

el plan de estudios era el mismo que el de las secundarias generales, también atendía a jóvenes de otras modalidades<sup>11</sup>.

A pesar de que se aceptaba que en el programa de estudios de la TS, los materiales didácticos y el calendario no se adecuaban a las condiciones del medio rural, se continuó con el desarrollo e implementación de estrategias que buscaban mejorar los materiales didácticos. En la década de los ochentas, el objetivo de las guías de aprendizaje era proporcionar a los estudiantes la información, los ejercicios, sugerencias de actividades y procedimientos de autoevaluación necesarios para el logro de los objetivos de cada lección, estas tenían que estar dosificadas de acuerdo con el plan de estudios vigente y responder a las necesidades pedagógicas de cada área o grado.

Las lecciones televisivas se elaboraron teniendo en cuenta las características de cada área y grado, así como la retroalimentación que brindaban las investigaciones sobre capacitación del manejo de recursos pedagógicos y televisivos realizados sistemáticamente durante ese periodo. Cada lección tenía una duración de 17 minutos y se transmitían a color con formato profesional de una pulgada, concluida la transmisión el profesor reforzaba los contenidos en un tiempo de 34 minutos.

En la década de los ochentas como actualmente la mayoría de los profesores de telesecundaria (TS) eran egresados de Escuelas Normales y/o Normal Superior, sin una capacitación especial para el trabajo docente en la modalidad de TS, en esta administración la Secretaria de Educación Pública se comprometió a capacitar a los profesores de nuevo ingreso al sistema, para garantizar que ellos tuvieran los conocimientos necesarios a cerca de la estructura, el funcionamiento y la tecnología de la modalidad. El maestro coordinador si bien no era un experto de cada una de las áreas de conocimiento, debía lograr ser lo suficiente experto como para llevar a cabo la transmisión del conocimiento: *“debía saber –o aprender-, tanto de física e historia, como de cría de animales y cuidado de granjas”* (DGME-SEP, 2010: 72). Por ello, la planta docente era objeto de constantes capacitaciones y actualizaciones. Este modelo logró consolidarse y desarrollarse sin modificar su estructura esencial.

## **2.6 Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)**

Durante el periodo de gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994) uno de los objetivos centrales de esta administración fue la modernización de la economía y la

---

<sup>11</sup> En sus inicios contaba con una duración de 31 días hábiles, del 1 julio al 12 de agosto, en un horario de 8 a 14 horas. Se proporcionaban lecciones impresas a los alumnos, a la vez que se (DGME-SEP, 2010:74-75)

apertura comercial. En consonancia con el objetivo internacional que a nivel internacional fue que las economías menos desarrolladas mostraran avances, por esta razón y con el fin de lograr este avance, resultó prioritario que la política económica de México se sumara a los procesos del libre mercado. La participación de México en la globalización económica se dio a través de la firma del Tratado de Libre Comercio para América del Norte (TLCAN). A partir de la creación de instituciones como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), los distintos bloques económicos generaron acuerdos regionales para incluirse en el proceso y el modelo de la globalización económica.

En términos educativos, la política<sup>12</sup> del país no estuvo exenta de la influencia de las orientaciones de estos organismos internacionales. Uno de los procesos en los que se reflejan las políticas fue la descentralización del Sistema Educativo Mexicano (SEM), este proceso de descentralización inició con la administración del gobierno de Miguel de la Madrid (1982–1988), y se consolidó con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988–1994). La descentralización operó en un marco más amplio de políticas gubernamentales, vinculadas con el cambio del modelo económico que pasó del modelo “del bienestar social” en el cual el Estado era el actor principal en la definición de políticas públicas y educativas, al modelo de desarrollo “neoliberal” o capitalismo neoliberal en el que la orientación hacia la libre competencia generó modificaciones en la elaboración de las políticas públicas y con ello una nueva articulación de las políticas educativas. Bonal (2002) señala que en el marco del sistema de libre mercado “... *el papel del Estado queda reducido a la generación de condiciones para el desarrollo de una economía de mercado (por medio de la privatización y la desregulación...)...*” (p. 7).

Este cambio en la lógica del Estado neoliberal, impactó directamente y aun en la primera década del S XXI sigue impactando al SEM a través de las expectativas que se generaron relacionadas con la función de la educación en el marco de un nuevo modelo económico, el cual trajo consigo algunas expectativas que se incluyeron en los mensajes enviados a partir de las políticas que impactaron el sistema educativo, Bonal (1988: 197) los llama “mandatos”, que son las expectativas en el marco del sistema económico neoliberal para

---

<sup>12</sup> “Las políticas educativas hacen referencia al conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo... pueden ser explícitas o implícitas... explícitas son aquellas diseñadas para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema... las implícitas son las que, por omisión, por no decidir atender o cambiar ciertos aspectos del sistema equivalen a mantener un estado presente de acciones”. (Zorrilla, 2002: 16)

la educación; de acuerdo con Bonal estos mandatos son: un nuevo vocacionalismo<sup>13</sup>, La atención a la diversidad, La desregulación y la gestión del sistema y la autonomía de los centros escolares<sup>14</sup>.

Para el caso de los países latinoamericanos, así como en los países en vías de desarrollo, en la década de los noventa la influencia de estos mandatos se manifestó en las políticas educativas, a través de los programas de ajuste estructural los cuales muestran la fuerte influencia ejercida por las sugerencias del financiamiento del Banco Mundial (BM). Este proceso de intervención del BM, ha tenido de acuerdo con Bonal (2002) algunas consecuencias directas.

La dependencia cada vez mayor de las políticas educativas del financiamiento de los organismo internacionales (BM, FMI, OCDE, BID) que genera *“una planificación educativa centrada en el marketing”* (Morrow y Torres, 2000 en Bonal, 2002), ya que se desarrollan estrategias dirigidas para acceder al financiamiento internacional; esto se debe a que mediante los programas de ajuste estructural al reducirse la autonomía del Estado, se impone desde fuera una orientación política a las reformas. Ocurre también la reducción del gasto público<sup>15</sup> lo cual permitió el inicio del proceso de la Privatización, la cual es impulsada por el BM, el FMI y diversos Bancos Regionales (Banco Interamericano de Desarrollo. BID), esta tendencia a la privatización se sustentó en tres razones<sup>16</sup>:

Una más de las consecuencias directas en el proceso de globalización es la influencia del FMI en el SEM en la década de los noventa, fue la búsqueda por la Descentralización del sistema educativo; desde el planteamiento de las políticas sugeridas por los organismos internacionales, la descentralización supone una mayor autonomía para las escuelas y municipios en la toma de decisiones. Según el BM *“...el curriculum, los métodos pedagógicos y los sistemas de evaluación mejoran de forma incuestionable... si son gestionados de forma descentralizada...”* (Bonal, 2002: 16). Para Carnoy (1999) no hay

<sup>13</sup> En este **“nuevo vocacionalismo”**, se ajustan los perfiles educativos al sector productivo, lo cual revaloriza la teoría del capital humano. Intenta adecuar los modelos de formación a las características de la nueva sociedad del conocimiento y de la información, lo cual se refleja en la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

<sup>14</sup> Estos tres, suponen la necesidad de una mayor autonomía de las instituciones educativas para responder de una forma flexible y atender a la diversidad. El discurso educativo se fundamenta en el principio de libertad de acción y la necesidad de adecuación a las necesidades locales para justificar la desregulación económica y pedagógica de los centros docentes.

<sup>15</sup> ya que a partir de la intervención del financiamiento externo, el gasto público se contrae. *“... En la mayoría de países que adoptaron programas de ajuste estructural, los recursos públicos destinados a la educación, especialmente en enseñanza secundaria y superior, se redujeron más que en aquellos países que no siguieron planes de ajuste...”* (Reimers, 1997; Reimers y Tiburcio, 1993).

<sup>16</sup> **1)** Como mecanismos de compensación de la contracción del gasto público. **2)** *“...una supuesta mayor efectividad de las escuelas privadas sobre las públicas (Lokheed y Jiménez, 1996)...”* (Bonal, 2002: 15)<sup>16</sup>. **3)** la necesidad de expansión de los niveles secundario y superior, como sectores clave en la mejora de la productividad laboral.

evidencia de que esto haya impactado en una mejora de la educación, sino en un mayor control sobre el trabajo docente y un alivio de la responsabilidad financiera y de gestión para los gobiernos centrales. Uno más de los elementos de estas políticas sugeridas es la evaluación educativa, la cual cuenta con el apoyo e impulso de los organismos internacionales (OCDE, UNESCO, BM), Carnoy (1999) citado en Bonal (2002: 17) señala que esta política se basa obviamente en la creencia de que *“la calidad de la educación puede ser objetivamente medida y en que ésta guarda una estrecha relación con la productividad y la competitividad...”*. (p. 64)

La productividad y la competitividad son algunos de los varios factores que a través de la evaluación suponen elementos de presión sobre el profesorado, ya que ellos son señalados como responsables de buena parte de los males de la educación en los países pobres, esto afecta a los profesores principalmente en la caída de los salarios reales. Las condiciones de trabajo se han visto afectadas por el aumento de las relación alumno/ profesor, ya que el número de alumnos por aula afecta el rendimiento de los estudiantes y el aumento de los sistemas de supervisión contribuye al deterioro de la imagen del profesorado. Por último, los planes de ajuste estructural en la década de los noventas tuvieron como Prioridad a la enseñanza básica. El argumento de ésta se basó en la idea de *“... que los beneficios sociales de la inversión en enseñanza básica son superiores a los de niveles educativos superiores, las recomendaciones y las condiciones de acceso a préstamos incluyeron como aspecto central la prioridad de invertir en la enseñanza básica (Burnett, 1996).*

Las consecuencias del proceso de intervención del BM: Descentralización, reducción del gasto público, privatización, evaluación educativa, prioridad en la enseñanza básica y la presión sobre el profesorado, se tradujeron en elementos que formaron parte de las políticas educativas que afectaron al SEM durante el periodo de gobierno salinista (1988-1994), lo cual se expresó en diversos documentos, uno de ellos el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989-1994 (PNME). Los elementos enlistados son temas de discusión a la fecha de construcción del presente documento. En este sentido es importante señalar que en el periodo Salinista y en adelante se pusieron en marcha tres tipos de reformas, a saber: Reformas de primera generación: dirigidas a cuestiones como la descentralización y la focalización del financiamiento. Reformas de segunda generación: que se dirigen a la transformación del currículo y de los enfoques pedagógicos, formación inicial y en servicio de los maestros, renovación de las leyes de educación y/o a la introducción de la evaluación como una medida que se relaciona con la

calidad. Reformas de tercera generación: las cuales dirigen sus esfuerzos a la transformación de la escuela.

Ahora bien, el diagnóstico educativo de la administración salinista arrojó los siguientes datos: a) Insuficiencia en la cobertura y la calidad. b) desvinculación y repetición entre los ciclos escolares. c) concentración administrativa. d) condiciones desfavorables del cuerpo docente.

Sobre la base de estos puntos del diagnóstico se plantearon cinco grandes orientaciones que serían enfatizadas en las políticas educativas de dicho sexenio: I) Ampliar la cobertura y redistribución de la oferta. II) Elevar la calidad, pertinencia y relevancia. III) Integrar por ciclos. IV) Desconcentrar la administración. V) Mejorar las condiciones de los docentes. (Alcántara, 2008). Con base en este diagnóstico se dio inicio al Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).

### 2.6.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) 1992

Para el caso de México, la traducción de estas disposiciones se concentró en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) el cual fue firmado el 18 de mayo de 1992.

*“... en 1992, la decisión política de reformar la educación se estructuró en tres líneas: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos –que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros más importante de la segunda mitad del siglo veinte-, y la revaloración de la función del magisterio en la cual destaca el “programa de Carrera Magisterial” como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros...” (Zorrilla, 2002: 118)*

El ANMEB además de ser un acuerdo político-administrativo, incluyó también una decisión político-legislativa que concluyó con la modificación del Art. 3º Constitucional a través del cual se estableció la obligatoriedad de la Educación Secundaria, en el mismo sentido se promulgó en 1993 la Ley General de Educación (LGE). Es en el marco de este acuerdo, en el que se dio paso a las modificaciones en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), las cuales afectaron y afectan a la modalidad de secundaria así como a sus distintas modalidades y en particular a la modalidad de TS que es la que nos ocupa en la presente investigación.

La modificación del Sistema Educativo supuso el compromiso del Estado por asegurar una educación de calidad con equidad para todos, basada en un conjunto de políticas,

instituciones y procesos (Zorrilla, 2002: 116). Torres y Tenti (2000:) señalan que de acuerdo con la Ley General de Educación Básica (1993) “... *el estado asume un compromiso explícito con la reducción de las desigualdades en materia de oportunidades educativas...*”. (p.11). Esta búsqueda por la calidad y la equidad fue una importante influencia para la modalidad de telesecundaria, la cual se incluyó en la década de los noventa como parte de los programas compensatorios, debido a la franja poblacional a la que atendía esta modalidad.

En este sentido el ANMEB se constituyó como “*una reforma de las políticas educativas*” (Zorrilla, 2002: 116), en tanto por reforma se hace referencia al conjunto de acciones deliberadas por cambiar el equilibrio de un sistema educativo, mediante la configuración de insumos como los informes y diagnósticos realizados, procesos tales como la descentralización del SEM o productos como los materiales educativos en los cuales se expresan las modificaciones curriculares. Por otra parte, Latapi (2004) explicó que por políticas se entienden ciertos modos constantes de proceder a los que se otorga prioridad. Una de las características que configura al ANMEB, es que este acuerdo es considerado como una “Política de Estado”, porque su característica principal es que es un acuerdo irreversible, e implican un mayor compromiso del Estado con los nuevos mandatos y ordenamientos, primordialmente porque se sostienen durante los cambios de gobiernos y de administración.

De esta forma el ANMEB se constituyó legislativamente como política de Estado ya que coincide con la promulgación de la Ley de General de Educación (1993). Latapi (2004) y Zorrilla (2002), señalan que los ámbitos en los que se desarrolló el ANMEB fueron cuatro: La descentralización de la enseñanza básica, llamada federalización; la revisión curricular<sup>17</sup> y producción de libros de texto; las reformas propuestas sobre el magisterio (reforma de la enseñanza normal, actualización de los maestros, Carrera Magisterial) y la participación social en la educación.

A continuación realizo una breve descripción de cada uno de los ámbitos en los que se desarrolló en ANMEB, ya que los cuatro ámbitos de desarrollo continúan con su influencia en la manera en la cual se realizan los cambios en la TS hasta la fecha en la que se desarrollo este estudio.

---

<sup>17</sup> “Se puede conceptualizar lo curricular como el proceso de mediaciones que tiene como destino final la enseñanza escolar. Incluye desde las intenciones y finalidades más generales que aparecen en ellos documentos de política educativa hasta su llegada mediante diversos medios (programa, libros de texto, acuerdos, etc.) a los maestros singulares, que a su vez lo transforman en prácticas de enseñanza” (Quiroz, 2000).

- La descentralización de la enseñanza básica (federalización)

La descentralización o federalización descentralizada (Arnaut), supuso la transferencia de responsabilidad de operación y recursos para la educación a cada uno de los 31 estados del país, además de la operación de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), los estados se hicieron cargo de la formación y actualización del personal docente. No obstante esta transferencia se sigue contando con un currículum nacional. La descentralización tomó por sorpresa a los estados que no contaban con el personal capacitado para hacerse cargo de los sistemas educativos estatales.

- Revisión curricular y producción de libros de texto

La reformulación de contenidos y materiales educativos implicó una reforma curricular y pedagógica. El plan de estudios de la secundaria vigente hasta antes de 1992 llevaba diecisiete años en operación en este los contenidos podían ser trabajados en el aula mediante la enseñanza por asignaturas o por áreas; cada escuela y zona escolar decidía cual forma seguía. El propósito del plan de estudios que se derivó del ANMEB fue *“el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. (SEP, 1993b, p. 12)”* (Quiroz, Weiss y Santos, 2005), en el cual se pone *“especial énfasis en el uso funcional de las matemáticas y el español, materias que incluso aumentan su número de horas en la estructura curricular”* (Sandoval, 2000: 100).

La estructura del plan de estudios de la Secundaria, el cual era el mismo que se seguía en la TS, que se desprendió del ANMEB se focalizó en la enseñanza por asignaturas<sup>18</sup>; Gimeno (1988) indica que la enseñanza por asignaturas, es una impronta administrativa, ya que es más fácil de regular, controlar y asegurar la inspección; señala también que bajo la enseñanza por asignaturas se impide la inclusión de temas educativos que impacten a capas sociales más amplias y heterogéneas e impide en muchas ocasiones la relación entre áreas diversas de aprendizaje, debido a que la fragmentación de las asignaturas implica que la experiencia escolar suponga enfrentar los contenidos de 11 asignaturas y en las secundarias generales y técnicas once profesores con estilos de enseñanza distintos; en la TS un solo profesor es el encargado de las once asignaturas, lo cual redundaba en una sobrecarga académica. El nuevo currículo operó en las escuelas de educación secundaria desde el ciclo escolar 1993-1994.

---

<sup>18</sup> A Decir de Weiss y Quiroz (2005), la enseñanza por asignaturas *“prioriza el academicismo ligado al saber especializado de las disciplinas relegando en buena medida la consideración del saber cotidiano, las expectativas y los intereses del alumno”* (p. 106).

La puesta en práctica del plan de estudios el cual se le conoció como “el plan 93”, dio pie a la producción de materiales educativos; los cuales a decir de Sandoval (2000: 100) intentaron ampliar y diversificar las actividades diseñadas para alumnos y maestros, de esta forma, señala la autora, se llevó a cabo la elaboración de libros para el maestro<sup>19</sup> a fin de que ellos pudieran conocer el nuevo enfoque definido desde el marco teórico del constructivismo<sup>20</sup>, y contaran con elementos para manejarlo en clase a través de distintas propuestas didácticas que se ofrecían como alternativas prácticas de la enseñanza de los temas centrales de los nuevos programas; en estos libros para el maestro se incorporó una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar.

En la modalidad de TS el cambio de los libros de texto sucedió mediante la sustitución de la Guía de Estudios la cual contenía todos los resúmenes de los contenidos y ejercicios sobre los aspectos importantes de un tema organizados por áreas de estudio, dichas guías de estudio al ser consideradas insuficientes para el trabajo con los contenidos y ejercicios de las diversas asignaturas, permitieron que a partir de estas se crearan y seleccionaran un grupo de textos en los que se abordaban los contenidos académicos, estos resúmenes de los contenidos de cada una de las asignaturas se concentraron en el libro de Conceptos Básicos, el cual se convirtió en material de consulta y servía de base a los programas de televisión. Además del libro de conceptos se crearon la guía de aprendizaje, la cual incluía los ejercicios de reafirmación y evaluación, una de las críticas a estas guías fue que en la parte inferior de la hoja en la que se realizaba una actividad, se incluían las claves de respuesta de cada ejercicio, esta situación hizo que los textos tuvieran de manera razonable una poderosa crítica, que se extendió hasta la capacidad y formación de los docentes. Un material más que se diseñó fue la Guía Didáctica para el maestro. (DGME-SEP, 2010: 80).

- Las Reformas sobre el magisterio (Actualización y Carrera Magisterial)

Parte importante de la reforma del ANMEB se vinculó directamente con el proceso de fortalecimiento de la actualización de los profesores, para esto se crea el Programa Nacional de Actualización para Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP). La

---

<sup>19</sup> Canedo (1998) señaló que “una de las principales fuentes de constitución de los saberes y concepciones de los maestros son los libros de texto que utilizan sus alumnos”. Weiss y Quiroz (2005) indican que hay que recordar que “buena parte de los maestros de secundaria no han sido formados para la enseñanza. Casi siempre, la primera guía para su labor en el aula es algún libro de texto, generalmente recomendado por otro maestro” (p.114)

<sup>20</sup> “El enfoque propuesto se define como constructivista (participación en la construcción del conocimiento) e inductivo (se parte de los saberes de los alumnos para llegar a niveles de abstracción y generalización” Bonilla, 1996.

función de este programa es *“facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, al mismo tiempo que promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos de la educación básica”* (Sandoval, 2000). Los programas que oferta el PRONAP se llevaban a efecto en los Centros de Maestros (cm), a los cuales acudían los profesores a inscribirse de acuerdo con sus preferencias y tiempo libre; los cursos de actualización se desarrollaban por medio de “paquetes didácticos” que consistían tanto en lecturas como en una guía de estudio. Los cursos se crearon para promover la actualización voluntaria y los centros de maestros en su origen se concibieron como *“espacios de orientación, apoyo y/o asesoría, además de evaluar los avances de cada maestro y avalar la acreditación del curso, que además tiene valor para carrera magisterial”* (Sandoval, 2000: 101).

Por otra parte, Carrera Magisterial (CM) se concibió como un sistema de promoción horizontal, voluntario e individual el cual buscaba elevar la “calidad de la educación” mediante sistemas de estímulos e incentivos a desempeños diferenciados de trabajo docente. Su objetivo era mejorar las condiciones de vida de los maestros, mediante su incidencia en la transformación de los sistemas escolares reflejados en la mejora de sus prácticas, que impactaran en mejores resultados educativos. Sus propósitos fueron: *evaluar a los maestros, aumentar las condiciones salariales y mejorar la calidad educativa, reconocer y estimular la labor docente, promover la actualización y superación permanente de los docentes, así como el arraigo y la vocación magisterial.*

Santibáñez y Martínez (en Arnaut y Giorguli (coord.), 2010) señalan, que son fueron tres los grupos de docentes que podían participar en este programa: Vertiente 1, maestros frente a grupo; vertiente 2, directores y supervisores y vertiente 3, asesores técnico - pedagógicos (ATP); todos ellos en preescolar, primaria y secundaria. Otras condiciones de elegibilidad para que los profesores puedan participar en CM incluían: un mínimo de antigüedad de dos años; horas clase en secundaria general y/o técnica, así como contar con tipos específicos de plaza definitiva y algunos tipos de interinato (p. 133).

Quienes participaban en CM eran los maestros de educación básica (educación indígena, educación física, centros de educación para el trabajo), que cumplían con el grado académico requerido en el nivel y/o modalidad de participación. Los participantes recibían de manera diferencial una serie de puntos los cuales obtenían por su asistencia y evaluación en los Talleres Generales de Actualización (TGA) y Cursos Generales de Actualización (CGA), esta manera de buscar la movilidad, aplicó a los profesores que

participaron en esta investigación, por lo que tener noción de este antecedente es relevante, de esta manera los profesores podían recibir hasta 100 puntos por la evaluación global de CM<sup>21</sup>, para incorporarse al primer nivel del programa, el A. Para promociones no hay un nivel mínimo, pero una evaluación realizada al programa de CM encontró que el mínimo implícito, para ser sujeto de una promoción parece rondar los 80 puntos en casi todos los estados (Santibáñez et al, 2007).

Para el programa de CM se establecieron varios criterios de evaluación: antigüedad, grado académico, preparación profesional, el estado de conocimiento que posee el maestro de su profesión (lo que sabe), cursos de actualización y superación profesional, desempeño profesional. Santibáñez y Martínez (en Arnaut y Giorguli (coord.), 2010) entre otros, señalan que la evaluación de la labor docente en CM considera una combinación ponderada de seis factores:

factores	PUNTAJE MAXIMOS		
	1ª vertiente	2ª vertiente	3ª vertiente
1. antigüedad	10	10	10
2. grado académico	15	15	15
3. preparación profesional	28	28	28
4. cursos de actualización y superación profesional	17	17	17
5. desempeño profesional	10	10	10
6.1 aprovechamiento escolar	20	-	-
6.2 desempeño escolar	-	20	-
6.3 apoyo educativo	-	-	20
<b>total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

Elaboración propia con datos de Santibáñez y Martínez (en Arnaut y Giorguli, 2010)

Los criterios mostrados en la tabla anterior, se modificaron para Julio de 2011 a partir de ese año los puntajes otorgados quedaron como se muestra en la siguiente tabla:

	FACTORES	PUNTAJES MAXIMOS		
		1ª Vertiente	2ª Vertiente	3ª Vertiente
1	APROVECHAMIENTO ESCOLAR	50	40	30
2	FORMACION CONTINUA	20	20	20
3	ACTIVIDADES COCURRECULARES	20	20	20
4	PREPARACION PROFESIONAL	5	5	5
5	ANTIGÜEDAD	5	5	5

<sup>21</sup> En el programa de Carrera Magisterial (CM) existen cinco niveles de promoción horizontal, A, B, C, D y E; la movilidad ocurre en cada una de estas categorías, en las tres vertientes señaladas arriba<sup>21</sup>. En cada nivel se va aumentando el estímulo monetario para el maestro. El avance por clave requiere de un número de años de servicio: de la A-B 3 años, de la B-C 4 años, de la C-D 4 años, de la D-E 4 años; en localidades de bajo desarrollo son solo 2 años entre un nivel y otro

6	<i>GESTION ESCOLAR</i>	-----	10	-----
	<i>APOYO EDUCATIVO</i>	-----	-----	20
	<i>TOTAL</i>	100	100	100

SEP-SNTE (2011)

La modificación evidente fue el aumento del puntaje asignado a los profesores frente a grupo, quienes integran la vertiente 1, la cual se relaciona con el aprovechamiento escolar. Es el aprovechamiento escolar al que se le asigna la mitad del puntaje necesario para que los profesores accedan a la promoción en CM y este a su vez depende de los resultados de los estudiantes en Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), conocida como la prueba ENLACE que se comenzó a emplear de manera paulatina a partir del año 2005 en los grados y asignaturas distintas. En los grados y asignaturas en los que no existe la prueba ENLACE, la SEP aplica un instrumento de aprovechamiento escolar exclusivo de CM. A los Directores, segunda vertiente, inscritos en CM se promedian los puntajes de alumnos y docentes que participan en CM. En el caso de los Supervisores, tercera vertiente, la evaluación se realiza mediante el promedio de los directores en la zona escolar a su cargo. Los ATP los estudios e investigaciones pedagógicas que realicen los ATP, así como su participación en el diseño e impartición de cursos de actualización autorizados por la SEP.

- La participación social en la educación.

En esta línea de promoción para elevar la calidad educativa, promovió la instauración de los consejos de participación ciudadana, para los cuales se incluyeron diversos proyectos que intentan promover el interés de los padres de familia en la escuela de sus hijos. En la TS se buscó la interrelación constante entre la vida cotidiana y el desarrollo social, para esto se decidió promover diversos “programas de vinculación como la escuela Participativa, la Granja Integrada, la Cooperativa de Producción y los Eventos Socioculturales y Deportivos”. Como se describió arriba actualmente se encuentra en operación la secundaria de verano que vincula a las TS con la comunidad. Por otra parte, la incorporación de las autoridades ejidales y/o gobernadores indígenas en las actividades de las escuelas, en algunas comunidades es una práctica cotidiana.

## **2.7 Continuidad. Ernesto Zedillo Ponce de León (1994- 2000)**

La breve descripción de los elementos que se desprenden de las modificaciones realizadas a partir del ANMEB, son iniciativas y propuestas que continúan ejerciendo impacto en el Sistema Educativo mexicano. El proceso de descentralización es un

proceso aun inacabado que continua hasta la fecha de la realización de este estudio. Uno de los ejemplos de la vigencia de este proceso es la modificación de los criterios de CM los cuales fueron modificados en Junio de 2011.

Durante la administración del gobierno Zedillista se intentó iniciar con la operación de las distintas políticas a nivel educativo que se acordaron a partir del año 1992, por tanto le correspondió a la administración zedillista a partir del año de 1994 operar los acuerdos derivados del ANMEB.

La continuidad de estas políticas también se relaciona con el hecho de que Ernesto Zedillo estuvo a cargo de la Secretaria de Educación Pública (SEP) en el periodo comprendido del 6 de enero de 1992 al 29 de noviembre de 1993. Esta administración inició su gestión en el marco de una de las crisis más graves de la historia reciente de México, la cual coincidió con el cambio de un “estado benefactor” a una estrategia económica que promovía las políticas de libre mercado, Una de las consecuencias de las crisis económicas es que agrava las desigualdades sociales, por esta razón la administración Zedillista intentó “... solventar las desigualdades económicas y no reproducirlas...” (DGME-SEP, 2010). Una de las estrategias que se implementaron en este tenor, fue el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresa) el cual canalizó recursos para que a principios del año 2000 fuera posible dar becas a casi tres millones de niños de primaria y de secundaria.

En paralelo con este programa se pusieron en marcha los programas compensatorios los cuales de acuerdo con Torres y Tenti (2000) fueron operados en coordinación con los gobiernos de los 31 estados por el Consejo Nacional del Fomento Educativo (CONAFE):

*“... Iniciaron, en 1992, con el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), el cual duró cuatro años y se aplicó en cuatro Estados. En 1993 se inició el Programa para Abatir el Rezago en la Educación Básica (PAREB) en otros 10 Estados. En 1996 se incorporaron al PAREB – el PAREB ampliado- los Estados atendidos por el PARE. En 1995 se inició el Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), primero en 9 Estados y desde 1998 en otros 8 Estados...” (Torres y Tenti, 2000: 10)*

Durante esta administración una de las condiciones que impactó fuertemente a la modalidad de telesecundaria además de la modificación curricular del plan de estudios, fue la inclusión y aprovechamiento de los avances que en términos tecnológicos se incorporaron al sistema educativo, en la búsqueda de brindar educación de manera

equitativa, Entre distintas novedades tecnológicas que dieron pie a programas educativos<sup>22</sup> destacó la incorporación de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), Esta Red se inauguró en 1995 y a partir de su inauguración se pretendía que los programas de la televisión educativa, llegaran a las aulas de telesecundaria sin interrupción, “... *apoyando de esta manera el proceso de enseñanza de los profesores, pero sobre todo el... aprendizaje de los alumnos...*” (DGME-SEP, 2010: 106).

Ante la inclusión de la señal transmitida a las escuelas y aulas de telesecundaria mediante la Red Edusat, en el tiempo inicial de su implementación la principal tarea fue dotar a las escuelas de infraestructura, es decir, fue imperativo garantizar que las escuelas contaran con antenas parabólicas y decodificadores, así como que los profesores contaran con la capacitación necesaria para su manejo (DGME-SEP, 2010, 84). La infraestructura mínima necesaria para la operación de la modalidad de telesecundaria, además de los aparatos de recepción satelital, requería de un monitor y una videocasetera por grupo, además de el mobiliario escolar y los libros de texto (DGME-SEP, 2010, 85).

*“Los textos educativos que se produjeron fueron la Guía de aprendizaje, Conceptos Básicos y Guía Didáctica, aso como los programas de televisión representativos. Aunque le primer tiraje de dichos materiales impresos contemplada un libro pos cada materia, debido a la multiplicidad de volúmenes y su difícil manejo, se redujo su número a solo dos de la guía y cuatro de los Conceptos por cada grado escolar, cada uno con la información correspondiente a todas las materias organizada para apoyar 50 días de actividad escolar, en congruencia con los nuevos materiales, la UTE produjo casi 5000 programas entre 1992 y 2000. (DGME-SEP, 2010: 89)*

La modificación curricular más fuerte fue a la enseñanza por asignaturas con lo que la malla curricular incluía once asignaturas por grado, el proceso más fuerte que ha perseguido la TS es el de dotar a las escuelas con la infraestructura mínima necesaria para su correcta operación, ya que en muchas ocasiones por lo disperso y alejados que se encuentran los planteles, esta situación se complica, y ante la carencia de infraestructura las actividades conllevan fuertes dificultades para su concreción, a partir de lo cual, compete al docente que mediante su experiencia y la puesta en juego de sus saberes soluciones dichas dificultades.

---

<sup>22</sup> “... el programa de Red Escolar, la consolidación de la telesecundaria, los programas Secundaria a Distancia para Adultos (SEA) y Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), así como la sistematización de los acervos de televisión educativa de la SEP, como al Videoteca Nacional Educativa...” (SEP 2010, 84)

## 2.8 Transición en el Gobierno Federal. Vicente Fox Quesada (2000 – 2006)

Después de 71 años de gobiernos del Partido Revolucionario Institucional (PRI), para el año 2000 tras una seria sospecha de fraude electoral, llegó a la presidencia Vicente Fox Quesada, dando inicio a su periodo de gobierno 2000-2006 al que denominó “el periodo del cambio” (Rodríguez, 2002). En cuanto al ámbito educativo en su mensaje de toma de protesta el Licenciado Fox señaló que:

*“a) La educación de calidad, el empleo y el desarrollo regional serán las palancas para romper el ciclo de la pobreza; b) se elevará el presupuesto para la educación; c) no se privatizara la universidad pública; d) se mantendrá la laicidad, el carácter público y la gratuidad de la educación que imparte el estado; e) habrá un sistema de becas “porque ningún joven deberá ver frustrada sus ambiciones por falta de recursos para estudiar”. f) Se extenderá la educación a todos los mexicanos con formación de valores de “desarrollo humano” (p. 238).*

Con base en los planteamientos de la toma de protesta, se diseñó el Programa Nacional de Desarrollo (2001 – 2006). En el ámbito de la Política Educativa se estableció como uno de sus objetivos prioritarios la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y se esperaba contar con una propuesta de *“renovación curricular, pedagógica, y organizativa de la educación secundaria para el año de 2004, esta propuesta incluiría la revisión y el fortalecimiento del modelo de atención a telesecundarias” (Zorrilla 2004: 16)*. De acuerdo con Zorrilla (2004) durante más de una década (de 1992 a 2004), la educación secundaria se benefició de la reforma curricular llevada a cabo en 1992, la cual a decir de la autora, puso énfasis en: a) El desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo (aprender a aprender). b) El impulso de programas para apoyar la actualización de maestros y c) El desarrollo de acciones de mejoramiento de la gestión escolar y el equipamiento audiovisual y bibliográfico.

### 2.8.1 Antecedentes de la Reforma Educativa 2004

En primer término el elemento que en el que se sustenta la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) es la ley general de educación de 1993, en la cual se decreta la obligatoriedad de la Educación Secundaria, la cual tiene al menos dos consecuencias para el sistema educativo y las políticas que lo rigen: 1) El Estado debe garantizar que todos los egresados de la educación primaria acceden con oportunidad a la escuela Secundaria y permanezcan en ella hasta concluir en el tiempo establecido para ellos y 2) Cada escuela debe asegurar que los educandos logran los aprendizajes propuestos en un currículo referido a conocimientos, habilidades, actitudes y valores y

que estos sean relevantes para su vida presente y futura. De esta manera, en los documentos oficiales se indicó que, el compromiso del Estado Mexicano, es ofrecer una *“educación democrática, nacional, intercultural, laica y obligatoria” que favorezca el desarrollo del individuo y de su comunidad, así como el sentido de pertenencia a una nación multicultural y plurilingüe y a la conciencia de la solidaridad internacional (SEP, 2006: 7)*

En el Programa de Estudios de Secundaria (SEP, 2006) se reconoce, en el discurso, la heterogeneidad de la población estudiantil de nuestro país, en éste se reconoce a México como un país multicultural y diverso, el cual requiere impulsar una educación intercultural y que al mismo tiempo afirme su identidad nacional. Reconoce también que *“el acelerado cambio demográfico, social, económico y político de nuestro tiempo y exige que la educación se transforme”*.

A partir de este reconocimiento el equipo de transición, estableció en el Programa Nacional de Educación (2001 – 2006) la necesidad de llevar a cabo una reforma de la Educación Secundaria, con el objetivo de adecuar su modelo educativo y crear las condiciones para su transformación institucional haciéndola congruente con las necesidades y jóvenes mexicanos. Sandoval (2001) señala que quince años antes del 2001 los estudios relacionados con el trabajo de los docentes se centraron en los profesores de primaria. Lo anterior, tiene como base el énfasis en el financiamiento de la educación Primaria durante la década de los noventas.

*“... Ante esta carencia [de investigaciones sobre profesores de Secundaria] y ante las nuevas exigencias, para la secundaria, en el diseño de las nuevas políticas se ha optado por homogeneizar la imagen del maestro de educación básica sin considerar las especificidades de los de secundaria, lo que ha traído como consecuencia que algunas propuestas educativas al no considerar estas particularidades, enfrentan problemas en su ejecución...” (Sandoval, 2001: 87)*

De esta manera, observamos que la Reforma integral de la Educación Secundaria (RIES), incluyó la sustitución del plan de estudios de secundaria 1993, mediante la elaboración del plan de Estudios de Secundaria (2006), en este nuevo plan de estudios buscaba, como se ha venido haciendo en las políticas educativas de la década de los noventas, atender a la pertinencia, equidad y calidad de la Educación Secundaria, así como garantizar el acceso, permanencia, egreso y buenos resultados educativos de su población (DGME-SEP, 2010). En este proceso la RIES incluyó el trabajo de concertación a distintos niveles técnico, político, institucional y financiero en los cuales se observan

procesos de interacción, tensa y conflictiva entre los variados componentes que sustentan al sistema de Educación Básica en México (SEP, 2000). Además de esto, Sandoval (2001) enfatiza “la importancia del compromiso de los maestros para consolidar las reformas”.

Algunas de las características de los docentes de la secundaria de acuerdo con Sandoval (2001) son: La heterogeneidad y el aislamiento; las difíciles condiciones de trabajo; La presencia de un nuevo sujeto educador; diferentes condiciones laborales; Las expectativas profesionales; caminos paralelos en el aprendizaje y la docencia; la soledad en el aprendizaje del oficio. Miranda y Reynoso (2006) señalan que las prácticas tradicionales de la secundaria siguen muy ligadas a profesores especialistas, comprometidos con su disciplina más que con la idea de la formación de adolescentes.

### **2.8.2 La Reforma Integral de Educación Secundaria (RIES) 2004**

La escuela secundaria en México, tiene de entre varias, la misión de incrementar las posibilidades de equiparar los logros de todos los alumnos, por lo que *“no puede tratarlos de manera homogénea, por lo que ha de ofrecer a quienes menos tienen oportunidades que les permitan compensar sus desventajas socioculturales y educativas”* (Zorrilla, 2004). Miranda y Reynoso (2006) aportan datos los cuales fueron base del Diagnóstico de la Educación Secundaria que dio origen a la estructura de la RIES, con base en estos datos se detectaron problemas de atención a la demanda y rezago; indicadores de bajo logro e inequidad, así mismo, se detectó una crisis de modelo educativo el cual respondía a un contexto como el del año de 1992, por tanto, con una distancia de casi una década de atraso.

En términos de cobertura, las cifras indicaban que casi 700 mil jóvenes entre 13 y 15 años no cursaban educación secundaria y cerca de 400 mil abandonaban sus estudios cada año. Lo cual significaba que de cada 100 jóvenes que ingresaban al nivel de secundaria solo 80 terminaban el nivel. En términos estatales se observaron diferencias que reflejaban la desigualdad, ya que en las entidades más pobres del país no se alcanzaban a cubrir la media educativa nacional.

En términos académicos, de acuerdo con los datos que reportaron Miranda y Reynoso (2006) se hizo evidente la imperante necesidad de atender la comprensión lectora y del lenguaje matemático, lo cual suponía la razón de las diferencias académicas entre las distintas modalidades, por ejemplo, se detectaron avances en las modalidades de

secundarias generales y atraso en las telesecundarias las cuales atienden mayoritariamente a población identificada en condiciones de marginación y pobreza.

Los resultados en pruebas como EXCALE, ENLACE y PISA mostraron que algunos estudiantes no adquieren las competencias del nivel, debido a la sobrecarga de temas en programas de estudio y asignaturas por grado, lo cual brindaba pocas posibilidades de profundización, para el desarrollo de competencias intelectuales superiores. También se detectaron excesivas actividades extracurriculares (celebraciones, concursos, campañas, torneos, entre otras) no ligadas a prioridades curriculares (Miranda y Reynoso, 2006)

En el caso de las actividades se identificó que los maestros contaban con poco tiempo para profundizar en la tarea docente y para organizar el trabajo en el aula, aunado a lo anterior fue un hecho que prevalecía la fragmentación del trabajo docente y el aislamiento, por lo que rara vez los maestros que atienden un mismo grupo intercambian puntos de vista, lo cual es el factor principal por el que en la secundaria fue evidente la falta de articulación entre los distintos niveles y modalidades.

El 18 de junio de 2004, la SEP dio a conocer el proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) (OCE, 2008). De acuerdo con el Plan de Estudios para Secundaria (SEP, 2006), el punto central de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) o Reforma de la Educación Secundaria (RES) se ubicó en el cambio radical de la gestión y organización escolar. Miranda y Reynoso (2006) señalan que la RES o RIES asumió la hipótesis de que el mapa curricular y los programas de estudio propuestos habrían de servir como detonador de una serie de transformaciones relacionadas con la reorganización del modelo de gestión de la escuela; el reordenamiento de los recursos disponibles y el establecimiento de una normatividad acorde con el nuevo modelo de gestión y con los propósitos de la Reforma.

Para Zorrilla (2004) esta reforma atendió una diversidad de situaciones: la necesidad de adoptar una orientación y propósitos claros para el nivel de Educación Secundaria, relacionados con la clara definición del papel de los estados y la federación. En términos administrativos, se buscó generar los cambios en la organización que permitan resolver cuestiones de tipo laboral, lo que implicó una negociación con los sindicatos. En cuestiones académicas la RIES o RES, buscó definir los contenidos y cómo lograr la formación inicial. De esta forma curriculum, planes y programas se centraron en el desarrollo de un enfoque pedagógico por competencias como eje de la Reforma y por último, pero no menos importante, se buscaba contar con información diáfana acerca de la circulación

de los recursos financieros, montos para la planificación y el destino de estos recursos. (Zorrilla 2004)

En términos generales la RIES o RES se orientó hacia el cumplimiento de objetivos ya iniciados con la Reforma del ANMEB en 1992, la RIES o RES buscaba cumplir con los siguientes objetivos:

- a) ampliar la cobertura del servicio, asegurar el acceso a la escuela y conseguir su universalización.
- b) Garantizar la permanencia y el egreso oportuno disminuyendo de manera significativa el fracaso escolar.
- c) Reducir los niveles de deserción y reprobación
- d) Asegurar mejores niveles del logro de los aprendizajes escolares.
- e) Atender la diversidad y necesidades educativas de los distintos grupos sociales buscando siempre resultados educacionales equiparables en todos los alumnos.
- f) Articular de manera coherente los tres niveles de la educación, tanto de la perspectiva del currículo como de la gestión escolar.
- g) transformar las condiciones de funcionamiento de los centros escolares para favorecer el trabajo de maestros y alumnos.

A decir de Zorrilla (2004) la RIES buscaba romper con el enfoque academicista que desde sus orígenes los profesores de secundaria han llevado a cabo, cambiar estas prácticas suponía incidir de manera significativa en la calidad y la pertinencia de los aprendizajes. Por esta razón, según documentos de la RIES en esta se trataba de generar las condiciones para transformar la escuela como un espacio de formación de adolescentes en donde sus intereses y necesidades fueran el centro del trabajo escolar.

La RIES se basaba en la hipótesis del empleo del currículo como un elemento articulador el cual permitiría los cambios en otros ámbitos de la escuela y el sistema, ya que para los maestros el currículo es un referente básico para desempeñar su labor, es un orientador del trabajo en el aula, en él se incluye la concepción de enseñanza y de los aprendizajes otorgándole un papel específico a los maestros y alumnos.

Por lo tanto, se consideraba que la vida de la escuela estaba organizada en torno al currículo, la distribución del tiempo de la jornada escolar, los recursos docentes, los materiales educativos, el uso de la infraestructura y por último, el sistema educativo toma al currículo como un criterio clave para ofrecer recursos a las escuelas, personal docente, materiales educativos, definición de las normas de operación, entre otras.

Vale decir, que esta perspectiva supone que la escuela centrada en el currículo se distancia del contexto y de las condiciones situadas en las que los profesores ejercen su trabajo cotidiano, esta visión responde más a una visión que ignora la “escuela cotidiana” y promueve una visión simplificada de la operación de la escuela.

Con base en esta visión que se centraba en el currículo, los aspectos centrales desde esta perspectiva incluida en los documentos de la RES o RIES fueron: a) poner a la escuela como centro de las decisiones; b) hacer usos efectivo del tiempo de la enseñanza; c) dotar de autonomía a la escuela para que esta tomara decisiones acerca de cómo hacer significativo el aprendizaje en un contexto específico (p. ej.: cómo enfrentar una realidad organizativa diferente y como atender a los individuos); d) conformación de colectivos docentes para promover que todos los maestros estén comprometidos con la formación integral de los jóvenes. e) promover una cultura que permite a la escuela asumir el cambio como una necesidad propia, la cual deberá planear de manera coordinada su ruta para emprender las transformaciones necesarias concibiendo esta labor como un proceso de mejora continua. f) Concebir al maestro como un profesional que toma decisiones para cumplir su tarea. Capaz de innovar para mejorar su trabajo.

### **2.8.2.1 Plan de estudios secundaria 2006**

De acuerdo con lo anterior, cuatro fueron los aspectos generales en los que la RIES o RES intentó impactar: 1) Renovación de planes y programas; 2) Profesionalización docente; 3) Mejoramiento de infraestructura; 4) Promover nuevas formas de organización y gestión. De acuerdo con el Plan de Estudios para Secundaria (2006), el plan de estudios del año 1993 centraba la atención en las ideas y experiencia previas de los estudiantes y se orientó a propiciar la reflexión, la comprensión, el trabajo en equipo, así como el fortalecimiento de actitudes para intervenir en una sociedad democrática y participativa. En el nuevo plan de estudios 2006, derivado de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) tuvo una relevancia primordial la búsqueda por concretar efectivamente la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica en México (Preescolar, Primaria y Secundaria); cabe aclarar que esta intención se incorporó desde la reforma educativa de 1975 y permaneció en la reforma de 1992. De acuerdo con esta búsqueda por la articulación de la educación básica en México, en las páginas del plan de estudios de la Secundaria 2006, se puede leer lo siguiente:

*“Como el último tramo de escolaridad básica obligatoria, la educación secundaria debe articularse con los niveles de preescolar y primaria para configurar un solo ciclo formativo con propósitos comunes, prácticas pedagógicas congruentes” (SEP, 2006: 8).*

Como sucedió en la reforma del 75 y del 92, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) de la cual se desprende la Reforma Integral de la Educación Secundaria, también se pretendió concretar efectivamente la articulación de la educación

básica, lo cual en términos reales no sucedió así, cabe señalar que para 2011 salió a la luz el plan y programa de estudios para Educación Básica 2011, en el que la búsqueda por la articulación de la Educación Básica continua.

En términos de la construcción del currículo de secundaria, según el plan de estudios de Secundaria (2006) una de las problemáticas que se intentó atender, se refiere a la sobrecarga de contenidos en las distintas asignaturas del nivel secundaria, *“ya que a pesar del cambio de enfoques pedagógicos y el énfasis que se hace en los conocimientos básicos, esta sobrecarga impide su puesta en práctica”* (SEP. 2006: 17).

La consecuencia del plan 2006 para la telesecundaria fue la renovación y diseño de los materiales de apoyo, impresos, electrónicos e informáticos. En cuanto a los materiales impresos se efectuó el cambio de los textos del plan 1993 las guías de aprendizaje y los libros de conceptos básicos, por los libros de texto de telesecundaria del plan 2006, en lugar de cuatro tomos de conceptos básicos en donde se incluía la información básica de contenidos y temas por ciclo escolar, aparecieron dos libros para cada asignatura tomo uno y tomo dos, con la aparición de estos libros cambio la dinámica de trabajo, ya que en la presentación de todos los libros de texto de telesecundaria (2006), se lee lo siguiente: *“... los libros de texto se basan en un enfoque centrado en la participación del alumno y el desarrollo de competencias básicas para la vida y el trabajo...”*.

La relevancia de esta afirmación se basa en el cambio de enfoque pedagógico ya que los libros del plan 1993, se construyeron sobre las ideas del paradigma constructivista; después de más de una década para el año de 2006 los libros de texto cambiaron de formato y tomaron como enfoque pedagógico el de las competencias, este cambio esta expresado en todos los libros de texto de la telesecundaria de la siguiente manera:

*“... En el contexto de telesecundaria los libros de texto responden al principio de mejora continua, replantea las cargas de contenido, incorpora las estrategias innovadoras para el trabajo escolar, incentiva habilidades orientadas al aprovechamiento de distintas fuentes de información, busca que los estudiantes adquieran habilidades para aprender de manera autónoma incentivando el uso de la tecnología informática...”*

Estos nuevos libros para el alumno, dos tomos por asignatura, que hacen un total aproximado de de 20 libros, se organizaron en bloques de aprendizaje, los cuales estaba constituidos por una cantidad variable de secuencias de aprendizaje, cada secuencia incluía distintas sesiones, cada sesión estaba diseñada en para llevarse a cabo en una sesión de clase.

En la tabla siguiente se enlistan los diversos materiales que se diseñaron para que en la medida de lo posible estuvieran a disposición de profesores y alumnos de telesecundaria. Estos materiales tenían como objetivo coadyuvar a las intenciones de que los alumnos aprendan de manera autónoma e incentiven el uso de la tecnología informática. La descripción de los materiales de apoyo se realizará en el capítulo tercero de este documento. Para los efectos de este apartado, es importante señalar la abrumadora cantidad de recursos que en los documentos oficiales se anunciaron para la modalidad de telesecundaria a partir del plan de estudios 2006.

<b><i>Materiales impresos para la telesecundaria</i></b>	<b><i>Programas de televisión</i></b>	<b><i>Material informático</i></b>
<i>Libro para el alumno.</i>	<i>Cápsulas culturales e informativas</i>	<i>Aula de medios</i>
Libro para el maestro	<i>Noticiero.</i>	<i>Materiales lúdicos y de razonamiento.</i>
Libros bimodales	<i>Reforzamiento de los valores cívicos y éticos</i>	
Manuales de laboratorio	<i>Videos de consulta.</i>	
Compendio de mapas para el aula.	<i>Compendio de películas con fines didácticos.</i>	
Compendio de textos básicos de consulta para cada asignatura.	<i>Compendio de programas transmitidos</i>	
Guía articuladora.		
Rotafolios		
Cenefas.		

A la par del diseño de materiales, aparecieron una serie de programas de capacitación y actualización que buscaron apoyar a los docentes en el manejo de los materiales impresos, electrónicos e informáticos, así como en el manejo del nuevo enfoque por competencias y su puesta en práctica en el marco de los nuevos planes y programas de las diversas asignaturas, de esta manera se consideró que la cantidad y la diversidad en la profundización alcanzada en el manejo de estos programas, coadyuvaría a la mejora de las habilidades docentes en el manejo de las asignaturas de la telesecundaria.

De acuerdo con la declaración de intenciones, el plan de estudios de secundaria 2006 intentó lograr: a) la articulación de la educación secundaria con los niveles anteriores de EB en México; b) reconocimiento de la realidad de los estudiantes; c) interculturalidad; d) énfasis en el desarrollo de competencias y aprendizajes esperados; e) profundización en el estudio de los contenidos fundamentales; f) incorporación de temas que se abordan en más de una asignatura –educación ambiental, la formación en valores, educación sexual

y equidad de género-; g) tecnología de la información y la comunicación; h) disminución del número de asignaturas que se cursan por grado. Algunas de estas acciones supusieron diversas opiniones críticas.

### 2.8.2.1.1 Posturas críticas frente al Plan de Estudios de Secundaria 2006

Miranda y Reynoso (2006) señalan que la primera propuesta de la Reforma de la Educación Secundaria salió a la luz en Junio de 2004 y esta se concretó en el Plan de Estudios de Secundaria 2006. A esta propuesta le sobrevinieron críticas relacionadas con la organización de los contenidos de distintas asignaturas, las críticas relacionada con las características de las asignaturas, fueron las siguientes:

Historia	Cívica y Ética	Geografía	Ciencias
El debate acerca de la reforma tuvo un punto álgido en la discusión acerca de los contenidos de Historia, donde <b>se disminuyó el número de cursos, de tres cursos a solo uno.</b> En este <b>se observó la casi eliminación de la enseñanza de las culturas prehispánicas, base de la identidad nacional</b> y exigencia para consolidar la unidad del país en el marco de las tendencias disgregadoras de la globalización.	De estos <b>contenidos</b> se decía que la <b>compactación</b> de estos iba en detrimento de la formación democrática y la consolidación de los valores de convivencia y civilidad tan importantes para hacer frente a la crisis del estado de Derecho en México.	El tratamiento de los contenidos de Geografía fue cuestionado ya que se destacó la <b>disminución de la enseñanza de la geografía nacional</b> , la cual se <b>subordinaba</b> a la enseñanza de la <b>geografía del mundo.</b>	De ciencias se criticaba <b>la dificultad en la articulación posible de estas con el conocimiento tecnológico.</b> El riesgo de disminuir los cursos introductorios de física y química. La existencia de contenidos sumamente abstractos y poco pertinentes a las necesidades de los alumnos de Educación Secundaria.

(Tabla realizada con base en la información de Miranda y Reynoso, 2006)

Otras observaciones que se realizaron por parte del SNTE, fueron que la RES o RIES fue una propuesta unilateral en la que no se consultó a los maestros, por esta razón atentaba contra los derechos laborales de los docentes, al trastocar la estructura de las cargas horarias. Una de las situaciones más graves fue la eliminación de la educación tecnológica del currículo nacional, lo cual puso en riesgo la contratación de los profesores de esta asignatura. Además, se cuestionó esta decisión por la importancia que esta asignatura tiene en las secundarias técnicas. La CNTE por su parte señaló que la RES o

RIES respondía a una defensa de los intereses neoliberales por impulsar una estrategia de “toyotización” de la educación para someter a la sociedad mexicana a los intereses del mundo global y del mercado, orientando la educación para la formación técnica, antes que para la formación de un pensamiento crítico y científico en sus educandos.

#### 2.8.2.1.2 La perspectiva de los profesores acerca de la RIES

Los efectos de la RIES mediados por el programa de Secundaria 2006, se observaron a través de la modificación curricular y la inclusión de los nuevos materiales impresos, electrónicos e informáticos en la telesecundaria. Este era el programa vigente en el momento en el que se realizó este estudio, durante las conversaciones los profesores hicieron explícitas algunas de sus opiniones y percepciones, positivas y/o negativas, acerca de los apoyos didácticos y de las modificaciones a los planes de estudio. Las opiniones y percepciones de los docentes dan cuenta de lo controversial que resulta la implementación de nuevos materiales y currículo en el sistema educativo.

El profesor Eliuh de la TS 1, ante la pregunta ¿Cuáles son los apoyos pedagógicos con los que cuentan en la telesecundaria? inició la conversación señalando: “...yo cuento con 27 años de servicio... durante estos 27 años de servicio me ha tocado vivir tres cambios de planes y programas de estudio...” (E. 1; TS 1; Mo. 1). Por su parte, la profesora Libia de la TS 2 dijo: “... Mire, inicialmente trabajábamos con un modelo (1975), posteriormente en el 92 nos lo cambiaron (plan 1993)... en el 2006 tenemos otro... [Plan de secundaria 2006 (SEP, 2006)]” (E. 9; TS. 2; Ma. 2). La experiencia del cambio de los planes de estudio, los cuales anuncian la mejorara de las condiciones de trabajo de los profesores y con esto el beneficio en la formación de los alumnos, es recibida con muchas dudas por Libia y Eliuh entre otros profesores quienes llevan ya tres cambios curriculares vividos durante su carrera profesional. La maestra Lucia de la TS 3 en el momento que se realizó este estudio contaba con 25 años de trabajo en el subsistema, ella narró lo siguiente:

*“... Lo que si te puedo decir es que las clases para mi estaban mejor elaboradas en el año que yo entre [a trabajar en la telesecundaria] en 1986, porque eran maestros... poetas... historiadores [quienes] daban las clases [televisadas] y [los alumnos] se quedaba[n] atento[s] a lo que estaban diciendo porque llevaban un proceso. Lo que ahora sucede [es] que te están pasando la clase y resulta que te pasan la secuencia uno y es repetitivo...ahora [con el plan 2006] es mas investigación” (E. 23; TS. 3; Ma. 4).*

La maestra Lucia por su parte, indicó que ella prefería las clases televisadas en las que poetas, maestros e/o historiadores grababan las lecciones ya que mostraban un mejor

manejo de su especialidad, sin embargo, estos programas datan de 1986. En estos fragmentos se muestran las preferencias de los profesores, las cuales conllevan las razones por las que ellos consideran de mayor beneficio para los alumnos uno u otro plan de estudios, estas voces están presentes en el momento de hacer una comparación con la modificación de los planes y programas y por ende de los materiales de trabajo de los docentes.

Como se ha descrito en este capítulo, a partir de la década de los noventas se incluyen los libros de conceptos básicos y las guías de aprendizaje, en paralelo con la inclusión de estos textos, se llevó a cabo desde la década de los noventas el aumento en la utilización de nuevos recursos electrónicos e informáticos en la telesecundaria, relacionado con esto la profesora Azalea de la TS 1 señaló:

*“... es muy obvio el cambio, antes hablábamos de [libro de] conceptos [básicos] y de guías [de aprendizaje] que consultabas y contestabas; veías el programas de televisión, veías las lecturas y contestabas, esa era la metodología [de telesecundaria]... Ahora no, desde hace poco tiempo estas generaciones tienen la fortuna del avance de la tecnología y es una dinámica increíble... las herramientas que se utilizan ahora son infinitamente superiores a las que teníamos al principio [en 1985]. Como está estructurado, como está organizado y como se trabaja en telesecundarias, creo que nació [la modalidad de] telesecundarias [en el estado de Michoacán] y yo nací como docente. Entonces viví todo ese trayecto [de cambios curriculares y de materiales impresos, electrónicos e informáticos] y tengo la fortuna de decir que sí observo cambios muy importantes, que sí ha crecido el subsistema [de telesecundarias en el estado] y que los docentes que ya tenemos muchos años en servicio también nos hemos tenido que ir adaptando a esos cambios... en el uso de la tecnología...” (E. 6; TS. 1; Ma. 3)*

La percepción de la profesora Azalea refiere que ante la aparición de los avances tecnológicos los profesores adecuan sus prácticas, lo que genera que se observen cambios, como el aumento de los recursos con los cuales los profesores tiene que trabajar así como acerca del crecimiento del subsistema de telesecundaria, ya que a partir de la transmisión vía satélite de la televisión educativa y con la inauguración de la Red Edusat, se amplió la cobertura de la telesecundaria a comunidades cada vez más alejadas. La profesora Azalea hace una observación relacionada con una de las características necesarias de estos profesores en particular y de muchos otros en el país en general y esta es la necesidad de estos por adaptarse al manejo de las nuevas tecnologías.

En consonancia con la percepción de la profesora Azalea acerca de los beneficios de la inclusión de las nuevas tecnologías y su relación con el beneficio que desde su punto de

vista representó para las telesecundarias, el profesor Rodolfo de la TS 1, tomando como referente de las modificaciones curriculares los libros de texto, dijo:

*“... los libros actuales... Para mi están muy bien... [desde] mi punto de vista, la gente se cierra a avanzar, hay gente que tiene ideas muy... retrogradadas... mira, siempre cuando se arma una reforma tiendes al cambio y la gente está reacia al cambio, entonces, si tú te analizas los libros y te vas estructurando y lo vas trabajando día con día con ellos [con los alumnos], traen muy buenos proyectos, traen muy buenos avances y muy buena estructuración, pero conócelo, estúdialo, analízalo y luego aplícalo, pero si no lo conoces y lo empiezas a juzgar desde antes, entonces te quedas fuera de contexto.... porque soy “demócrata” y no me gusta cambiar de un plan a otro, no me gusta trabajar, no me gusta actualizarme y todo lo que haga el gobierno voy en contra, a menos de que me den dinero, porque no todos los demócratas al principio estaban en contra de cualquier reforma...” (E. 3; Ts. 1; Mo. 3)*

Lo dicho por el profesor Rodolfo refleja con mucho algunas de las dificultades inherentes a cualquier tipo de modificación curricular, que implique modificar una tradición de trabajo en la que los profesores después de más de una década de práctica pedagógica con los anteriores libros de texto basados en el constructivismo; ante la reforma implícita en los materiales del año 2006, los docentes se encontraron involucrados en un procesos de cambio, que implicó transitar hacia el enfoque por competencias y trabajar con un número mayor de materiales, así como modificar la manera de llevar a cabo las actividades incluidas en los nuevos materiales. Ante la negativa de trabajar con los nuevos materiales, el profesor Rodolfo recomienda estudiar, conocer y poner en práctica los materiales antes que juzgarlos.

El profesor Rodolfo pone sobre la mesa una de las situaciones que afectan el trabajo educativo con los nuevos materiales en el estado de Michoacán, para muchos profesores aceptar los nuevos materiales, suponía de manera automática la aceptación de la RIES. El contexto en el que se realizó el presente estudio, involucró el hecho innegable de las disputas inherentes entre la visión de la educación del país y de pedagogía de los profesores aglutinados en torno al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Los profesores de la CNTE, en el estado de Michoacán son llamados “democráticos” y mantienen una posición contraria a la RIES en Michoacán, así como en otros estados de la República mexicana, de este grupo de profesores algunos se rehúsan a llevar a la practica en sus aulas el programa derivado de la RIES.

Ante la presencia de cambios todo ser humano experimenta cierto grado de renuencia y un desajuste psicológico debido a la incertidumbre que genera incorporarse a dinámicas

novedosas, para las cuales requiere de construir un repertorio de acciones y estrategias nuevas, en el caso particular de los profesores de las telesecundarias que participaron en este estudio, ellos parten de condiciones específicas en las cuales llevan a efecto su práctica docente cotidiana en las telesecundarias. La profesora Amelia de las TS. 2 señaló:

*“... Ahorita [los planes y programas] ya maneja[n] muchas competencias y eso tiene que ver con las características del programa [de secundaria 2006], ahorita [con ese plan de estudios]... manejan mucho el aprendizaje por competencias... [Sin embargo] un alumno no puede ser competente si no tienes los medios, entonces ahí andamos mal...” (E. 8; TS. 2; Ma.1)*

La maestra Amelia hace énfasis en una condición constante que se documentó y se analizará en los capítulos que siguen del presente trabajo, estas condiciones refieren al hecho de que, si bien es cierto que en el marco de la RIES para la modalidad de telesecundaria se diseñaron ex profeso una gama amplia y diversa de apoyos pedagógicos impresos, electrónicos e informáticos a partir de los cuales se promueve el trabajo por competencias en el aula de telesecundaria, también es cierto lo dicho por ella, cuando indica que “un alumno no puede ser competente si no tiene los medios”. La percepción y perspectiva de Amelia quien trabaja en la TS 2, concuerda en parte con lo que el profesor Eliuh de la TS 1 subrayó:

*“... hace como 5 años que nos acaban de implementar una reforma educativa en el nivel de secundarias, este modelo desde mi punto de vista, nació moribundo, con toda una carencia de recursos pedagógicos... Aquí se nos había mencionado que debería de existir un equipo multimedia, como un recurso didáctico, debería de existir internet, debería de existir biblioteca suficiente para los alumnos y toda una serie de programas, [se dijo] que tendríamos internet para que los muchachos pudieran trabajar el programa, libros... de texto, y desgraciadamente de todo lo que maneja esta reforma educativa... solamente contamos con los libros [para el alumno y maestro de cada asignatura]... difícilmente se pueden suplir... todos los apoyos didácticos que abarca el programa...” (E. 1; TS. 1; Mo. 1)*

Lo descrito por el profesor Eliuh da cuenta en parte de las condiciones que enmarcan la práctica pedagógica del trabajo de algunos profesores de telesecundaria, debido a que en algunos textos oficiales se enumera y se indica la presencia de materiales de apoyo impresos, electrónicos e informáticos y desafortunadamente estos apoyos no se encuentran en las escuelas en las que se realizó este estudio en particular. La ausencia de materiales de apoyo impacta en la práctica docente debido a la articulación que en las actividades incluidas en los libros de texto, se observa con relación a la búsqueda en

páginas electrónicas y/o libros de consulta.

Es justo decir, que las carencias de la telesecundaria, no son producto de la Reforma de 2004, sino que es una situación que se viene señalado desde el origen de la modalidad. Es en estas condiciones en las que los profesores se las ingenian para llevar a cabo las actividades, tal es el caso del profesor Misael de la TS. 2 quien comentó: *“no tenemos matraces, pero traemos un molcajete, no tenemos goteros de laboratorio, pero si tenemos goteros de los que les dan gotitas a los niños en su casa”* (E. 13; TS. 2; Mo. 3)

Estas condiciones de trabajo son parte de las características de la modalidad de telesecundaria debido a que desde su origen se diseñaron para atender a poblaciones dispersas. En estas condiciones se espera contribuir a mejorar los resultados académicos diseñando materiales que ayuden a los profesores en su tarea de brindar educación de calidad a los alumnos que asisten a esta modalidad, En lo expresado por el profesor Misael se observan indicios de la manera en la que los profesores solucionan la carencia de recursos didácticos y los suplen con los recursos con los que los alumnos pueden contar y aprovechar por la presencia en sus hogares. Los profesores llevan a cabo las actividades sugeridas, en el salón de clase porque en la escuela no cuentan con un laboratorio, esta situación es igual en las tres telesecundarias que participaron en este estudio en particular, pero no se diferencia mucho de cientos de telesecundarias a lo largo y ancho de la republica mexicana. Sería interesante observar las prácticas en una escuela telesecundaria en la que los profesores y alumnos cuenten con todos los materiales diseñados para la modalidad de telesecundaria y documentar lo que allí sucede.

## **2.9 Calidad, equidad y telesecundaria**

La presencia de las escuelas TS en comunidades con alta o muy alta marginación, conlleva la vinculación de esta modalidad con políticas y opciones de trabajo que se relacionan con la necesidad de brindar a la población con menos recursos, servicios educativos de calidad y con equidad. En este sentido Weiss (2002: 205) señaló que la nueva Ley General de Educación (LGE) en 1993 (SEP, 1993), *“... propuso la calidad y la equidad como objetivos centrales en la nueva educación básica. En su artículo 34 estableció el postulado de la equidad y programas compensatorios...con lo que el concepto se instituyó mas allá de lo coyuntural”*. Los programas se orientaron según sus objetivos explícitos a reducir las desigualdades relacionadas con el acceso a la educación de los pueblos originarios, migrantes, jornaleros, campesinos, obreros, quienes establecen o encuentran vivienda en las zonas rurales y/o urbano marginales; zonas alejadas y en la periferia de las ciudades,

que es en donde se ubican las escuelas TS, así como otros servicios educativos compensatorios, no obstante lo anterior, el objetivo aun no se cumple.

La ampliación de la oferta educativa para atender a los que menos tienen dio pie a que, como señala Muñoz (2009), aparecieran diversos programas que tenían la intención de elevar la calidad educativa, los cuales contaron con una serie de estrategias centradas en la aportación de recursos económicos. Torres y Tenti (2000) analizaron los “*programas compensatorios*” los cuales a su vez tenían como interés abatir el rezago<sup>23</sup> educativo; uno de los servicios educativos concentrados en esta tarea fue la modalidad de telesecundaria. Los autores señalan que fueron dos las dimensiones básicas del compromiso público por elevar la calidad y la equidad de la educación: a) poner la educación al alcance de las poblaciones todavía no atendidas (**ampliar la cobertura**) y b) **elevar la calidad educativa** mejorando y diversificando la oferta en la educación básica orientada a sectores sociales con más carencias los cuales habitan las áreas rurales. Sin embargo, estas dos dimensiones no se han cumplido a cabalidad y los avances relacionados con la búsqueda de incluir las nuevas tecnologías, se enfrentan con una problemática crucial para la modalidad y esta es que la práctica docente se lleva a cabo sobre la base de un plan de estudios diseñado para un profesor por asignatura, cuando la TS desde su origen es atendida por un profesor que imparte todas las asignaturas de un solo grado, en el mejor de los casos.

En el marco de los documentos oficiales, la cobertura y la calidad son dos dimensiones que constituyen parte del mandato dirigido para estos programas en México, en ellos también es posible notar la intención oficial por atender la diversidad, ya que estos programas se dirigen a poblaciones rurales e indígenas, las cuales presentan los mayores niveles de pobreza y marginación; estas circunstancias y otras relacionadas con el discurso de la calidad y la equidad de la educación, las cuales cobraron un lugar central a partir de la Reforma Educativa de los noventa sintetizado en el ANMEB (1992) fueron el marco en el que aparecieron los “*programas compensatorios*” (Torres y Tenti, 2000:11) La Reforma de los noventa mostraron aun alineación con las “sugerencias” desarrolladas desde los organismos internacionales y en especial del BM.

Para el caso de los programas orientados a mejorar la calidad educativa, Muñoz (2009) señala que estos son apoyos especiales a las escuelas donde se registran los mayores niveles de pobreza. Esta situación coincide con la inclusión de un capítulo en la Ley

---

<sup>23</sup> Rezago se define como la falta de acceso a la escuela, también a la deserción y la no eliminación del ciclo primario, manifestando en los índices de analfabetismo y eficiencia terminal, concentrada en poblaciones rurales e indígenas.

General de la Educación (LGE), que obliga a las autoridades educativas a realizar diversas acciones orientadas a “...promover una distribución social más equitativa de los resultados académicos del sistema escolar...” (Muñoz, 2009: 139). El autor señala que estos programas responden a tres estrategias.

La primera estrategia, postula que para elevar la calidad de la educación es necesario ofrecer a las escuelas recursos materiales, didácticos y financieros, distintos a los que por tradición han estado a su alcance; esto se intentó concretar mediante dos vertientes: a) ofrecer indiscriminadamente recursos al conjunto de escuelas que impartían educación en determinado nivel<sup>24</sup> y b) Atención focalizada de las escuelas que están ubicadas en las localidades en que se registran los mayores índices de pobreza (Programas compensatorios). La segunda estrategia buscó mejorar la calidad de la educación a través de la reducción de los costos en aquellas regiones del país en las que estudiantes y familias carecen de los recursos para sobrellevar los gastos que esta genera (prograsa, oportunidades). La tercera estrategia se orientó al impulso de la participación de la comunidad escolar o de las asociaciones de padres de familia en la gestión de los centros escolares.

De acuerdo con lo anterior, algunos de los elementos incluidos en el diseño de los programas, que retoman los lineamientos de las prescripciones del BM y otros organismos internacionales, se ubicaron en el modelo de telesecundaria, éste y otros programas, constituyeron esfuerzos que en su momento se consideraron significativos para alcanzar a la franja de población con mayor nivel de pobreza, La telesecundaria:

*“Incorpora a la modalidad escolarizada elementos propios de la educación a distancia; cuenta con la presencia de un sólo maestro responsable del proceso enseñanza-aprendizaje; asimismo, destaca el empleo de medios electrónicos y de material impreso, expresamente elaborado para este servicio educativo, escrito para favorecer la tendencia hacia el autoaprendizaje (Torres y Tenti, 2000).*

No obstante estas consideraciones, el desarrollo curricular de la TS se ha basado históricamente en la idea de la organización de un profesor por asignatura, cuando el modelo de TS de origen se diseñó para que un solo profesor fuera el responsable de impartir los contenidos y las actividades de cada asignatura. Como se mostró arriba en este capítulo, la formación inicial de los docentes de este estudio en particular y en general de un buen número de profesores de telesecundaria es distinta al área

---

<sup>24</sup> Para dar cumplimiento a lo anterior, los programas que se diseñan proporcionan de manera focalizada a las escuelas determinadas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), destinados a mejorar los procesos pedagógicos (Muñoz, 2009: 139)

pedagógica; con este antecedente, como se mostrará en el capítulo siguiente, los cursos de capacitación y actualización continúan en la lógica de un profesor por asignatura; será interesante indagar si esta lógica también se mantiene en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en telesecundaria.

En el discurso de los documentos oficiales y de algunos análisis como el estudio de Torres y Tenti (2000) se indica que las características de este modelo se alinearon con la búsqueda a través del ANMEB por cumplir con las orientaciones y prescripciones de los organismos internacionales; a) aminorar las desigualdades mediante la vinculación de los conocimientos, habilidades y actitudes, con la realidad social de los estudiantes; esto, a su vez, les permite adaptarse y sobresalir a las exigencias de su medio y b) favorecer la integración de saberes y experiencias desarrolladas en las diferentes asignaturas. Sin embargo, aún queda mucho que avanzar en esta dirección.

Asimismo, se manifiesta la intención de que el sistema educativo responda a los retos de una sociedad que se transforma de manera vertiginosa mediante el acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación (*TIC*) y demanda, a sus integrantes la identificación de compromisos con el medio natural y social: la vida, la salud y la diversidad cultural. Intención que como se describirá en el próximo capítulo, de nuevo se suscribe en el documento del Modelo Fortalecido para la Educación telesecundaria (MFET), sin embargo, en las escuelas en las que laboran los profesores que participaron en este estudio, solo quedó en letra escrita en el planteamiento de la reforma, en las aulas no es así. Las modificaciones planteadas en la Reforma de 2004 en algunos aspectos son la continuación de la reforma de la década de los noventa, mantiene la influencia de las recomendaciones hechas por los organismos internacionales (BM, OCDE).

Por otra parte, Bracho y Hernández (2009) señalan que la equidad desde el punto de vista de la política pública es importante, de no ser así, a largo plazo de acuerdo con la OCDE (2007 en Bracho y Hernández, 2009), *“los costos sociales y financieros de aquellos sin educación son altos; ya que, al carecer de habilidades para participar social y económicamente se generan costos mayores para la salud, cuidado infantil, seguridad entre otras...”*. Esto es así ya que en los estratos sociales más bajos, es donde se recibe la educación más pobre; de acuerdo con el mapa de analfabetismo de la UNESCO las zonas en las que es mayor éste, coinciden con la ubicación de las localidades de los segmentos de población con mayores carencias económicas, lo cual es parte de un círculo vicioso difícil de romper.

El concepto de equidad es un concepto complejo, el cual tiene relación con otros tres conceptos: igualdad, justicia e inclusión. Ornelas (1995) señala que *“... Equidad rara vez*

*significa tratar a cada uno de la misma manera...*” ya que la búsqueda por la equidad implica igualdad de consideración (normativa) para todos los miembros de una sociedad y diferenciación en el trato a quienes padecen desventajas sociales. En este sentido, equidad se relaciona con justicia e igualdad, de manera que si todos los sujetos son iguales ante la ley, nadie debe de ser privado de lo que corresponde. Ornelas (1995) señala que durante décadas en términos de educación:

*“...políticos y académicos postularon que el principio de justicia social en la educación era proveer igualdad de oportunidades en el acceso a la escolaridad. Sin embargo, detrás del contexto de igualdad de oportunidades (educación para todos, ampliación de la oferta, etcétera) se oculta el principio de inequidad ya que, en el mejor de los casos, se ofrecen las mismas oportunidades a los ricos y a los pobres, a los habitantes de las ciudades y a los de las zonas rurales, sin tomar en cuenta que por el origen social tienen... necesidades diferentes...” (p.45)*

Este trato igualitario se observa en la educación básica, ya que en todas las modalidades en operación de primaria y secundaria, independientemente de la región y condiciones materiales de los centros escolares, se sigue el mismo plan y programa de estudios. Es el mismo plan de estudios para las escuelas públicas de los municipios más ricos y los municipios más pobres; es el mismo plan de estudios para una secundaria general que para una telesecundaria como las que participaron en el presente estudio, en las cuales la ausencia de materiales fue mencionado por los profesores y es esta ausencia de materiales a partir de la que se puede suponer cierto de nivel de desventaja, con relación a algunos centros escolares en los que se cuente con todos o la mayoría de los apoyos impresos, electrónicos e informáticos. Siguiendo el argumento de Ornelas (1995) dadas estas condiciones opera un criterio de homologación de contenidos y una creencia de perfiles y condiciones homogéneas, por lo que la búsqueda por la equidad a partir de un criterio de homologación y homogeneización aumenta la exclusión, lo cual tiene como consecuencia, mayores desigualdades económicas, étnicas, sociales y de género. Ya que se fortalece una alta concentración de riquezas, ingresos y escolaridad en unos pocos sectores, mientras que en otros prevalece la indigencia, el desempleo y la falta de acceso a servicios públicos.

Es en esta búsqueda por lograr la equidad atendiendo a los excluidos que Torres y Tenti (2000) afirman que la innovación surge de la necesidad objetiva de “adaptar” la institución escolar a condiciones para las cuales, por absurdo que parezca, no está pensada: la pobreza, la desnutrición, la enfermedad, el desempleo, el trabajo y el cansancio infantiles, los calendarios agrícolas, las migraciones, el analfabetismo de los padres, la falta de tiempo y espacio idóneos para hacer las tareas escolares en casa, la dispersión de los

asentamientos humanos, las distancias, la falta de caminos, las situaciones de emergencia (p. 41).

La modalidad de telesecundaria es un sistema pensado específicamente para estas condiciones: ruralidad, distancia, dispersión, pobreza, heterogeneidad. Sin embargo, en lo curricular, responde a un plan de estudios mediado por la lógica de un profesor por asignatura coincidente con las características de las modalidades de secundaria general o técnica. De esta manera a partir de la igualdad de plan de estudios de secundaria (SEP, 2006) falta aun observar las características distintivas de la TS como es la necesidad de una propuesta que atienda a las necesidades curriculares de la práctica docente de un solo profesor el cual está a cargo de impartir las diversas asignaturas de alguno de los grados de la TS.

Bracho y Hernández (2009) señalan que la equidad en términos educativos supone que todos los estudiantes cuenten con:

Insumos: a) la infraestructura escolar adecuada, (salones de clase y de los servicios sanitarios); b) disponibilidad de libros y materiales didácticos; c) profesores, directores, personal de servicios en las escuelas capacitados.

Procesos: a) disponibilidad y accesibilidad a los servicios educativos; b) asistencia de los profesores a la escuela; c) contenidos curriculares adecuados para las características de los estudiantes, Clima Social en las escuelas (seguridad, tolerancia, integración, justicia, disciplina), congruente cantidad de educación recibida (tiempo efectivo de clase).

Los elementos enlistados de igual forma son parte necesaria para el desarrollo de un proceso educativo de calidad. El concepto de calidad se desprende de una línea ideológica de pensamiento orientada a la eficiencia social *“que considera al docente poco menos que como un obrero en línea, que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos casi aislados, que se recogen en el producto final”* (Aguerredondo, 1993). Sin embargo, como se ha mencionado los procesos educativos, distan mucho de ser procesos lineales y simples, por lo que para la generación de calidad es imprescindible tener en cuenta la interrelación de distintos sistemas que influyen en el proceso educativo.

La calidad educativa se relaciona con algunos registros que engloban al proceso educativo, el más evidente de estos procesos se vincula con cuestiones administrativas y de gestión de los docentes y autoridades que tienen la intención de que la escuela cuente con infraestructura adecuada, desde agua potable, luz, drenaje, servicios sanitarios, bardas, es decir, que las condiciones materiales de la escuela permitan el trabajo educativo, ya que contar escuela bien acondicionada, se supone, facilita y apoya el trabajo cotidiano de alumnos y docentes, con esta idea se le otorga importancia

primordial, en buena medida se traduce en la gestión de la presencia de los materiales impresos, electrónicos e informáticos, diseñados ex profeso para el nivel y la modalidad específica.

En este marco la búsqueda por la calidad y la equidad, se hallan en una serie de interrelaciones y tensiones entre los distintos subsistemas y áreas administrativas, es decir, constituye un sistema complejo. De algunas de estas áreas administrativas en el caso de la telesecundaria dependen la infraestructura, la distribución de libros de texto, de materiales de apoyo, que afectan y posibilitan que la escuela cumpla parte de su función. Aguerredondo (1993) plantea que es importante mirar la calidad educativa en distintas escalas: a) el nivel del sistema educativo general; b) en los elementos intermedios como en la supervisión, dirección y c) en la escala de la escuela. Estas escalas pueden incluir otras escalas específicas de cada una de ellas, y las decisiones que se toman con relación al Sistema Educativo general, sus supervisiones y direcciones y en el nivel de las escuelas con sus consecuencias para alumnos y maestros, se encuentra determinados por elementos transversales que afectan la noción de calidad, el cual no es un concepto neutro, y por tanto, supone cargas políticas, ideológicas y pedagógicas.

Por tanto, la percepción de baja calidad del Sistema Educativo se nutre de la inconsistencia entre lo que se quiere de la escuela, es decir el cumplimiento de los mandatos de la escuela, la cual se reflejaba en los resultados de las evaluaciones hechas al Sistema Educativo General, a las supervisiones y direcciones y/o a las escuelas con sus alumnos y profesores. Durante la década de los noventa operaron los mandatos de los acuerdos de Jomtien (1990) y Dakar (2000), así como las sugerencias derivadas de los organismos internacionales que hemos señalado arriba, en las que la preocupación primordial para elevar la calidad, fue aumentar la “cobertura” en Educación Básica de la de población con bajos recursos económicos. La preocupación por la cobertura implicó captar a esta franja de la población más pobre, cuando ellos asistían a las escuelas la preocupación central del sistema educativo fue mantenerlos ahí y procurar la eficiencia terminal; es decir, calidad significaba cobertura, aumento de la matrícula, eficiencia terminal; estos elementos impactaban en la reducción del rezago, la construcción de escuelas, así como la diversificación de las opciones educativas.

### **2.10 A modo de cierre**

A partir de la revisión hecha de la implementación de reformas educativas a la modalidad de Secundaria y su relación con la modalidad de TS en el texto, se observa cierto nivel de continuidad de elementos derivados de las políticas educativas de los años noventa,

como fueron el programa de CM y el programa de Actualización PRONAP, así como una intención por otorgarle una mayor centralidad a las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's) como recursos y apoyos pedagógicos;

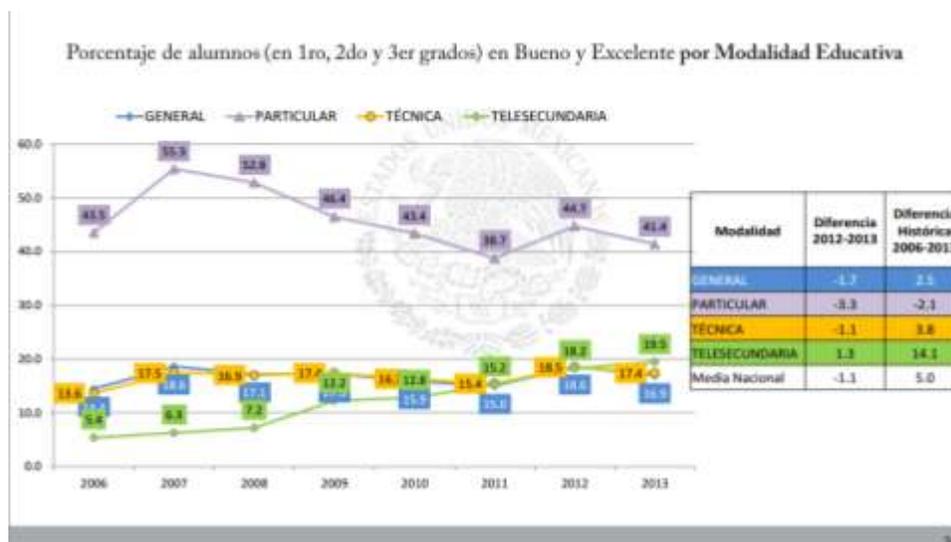
Históricamente la TS trabaja con el mismo plan de estudios de la secundaria general, que actualmente es el plan de estudios para Secundaria 2006 y para atender a las características de la TS desde su creación se han diseñado materiales ex profeso para la modalidad, los cuales están diseñados de acuerdo al enfoque pedagógico que se promueve en el plan de estudios de la secundaria general. Sin bien los profesores de TS basan su trabajo en este plan de estudios, en ninguno de los rubros de este se toman en cuenta las características centrales de la modalidad de TS, la principal de ellas es que solo profesor imparte todas las asignaturas de uno de los grados escolares, es decir, en la TS el profesor es "multiasignatura" a diferencia de los profesores de secundarias generales y técnicas, en donde cada profesor imparte una sola asignatura.

La enseñanza por asignaturas se retoma a principios de la década de los ochentas del S XX, ya que en el sexenio de Luis Echeverría (1970 – 1976) se implementó la enseñanza por áreas, que de acuerdo con los datos incluidos en los documentos SEP (2010) esta organización curricular debido a las características del profesor "multiasignatura" de TS, tuvo mejor recepción en esta modalidad, lo cual no es extraño precisamente por las condiciones en las que trabajan los profesores de TS.

Por otra parte, las características de la población a la que atiende la TS, hace que la prioridad de atención se vincule con el interés por dotar de las mejores condiciones materiales y de infraestructura a estas escuelas, lo cual, no todas las veces sucede. No obstante que hay una diversidad de materiales de apoyos impresos, electrónicos e informáticos diseñados ex profeso para la TS, los cuales responden a la búsqueda de las autoridades educativas por elevar la equidad, la calidad y pertinencia de la educación, sin embargo, ante las dificultades por acceder a estos materiales en las TS, pueden ser un factor que impacta en los bajos resultados en las evaluaciones a gran escala (ENLACE, EXCALE,PISA) que algunas autoridades toman como sinónimo de calidad educativa.

Si bien los bajos resultados de la TS en el marco de la prueba de ENLACE se observan en comparación con las modalidades de secundaria general y secundaria técnica, es importante señalar que a partir de la incorporación de los Libros de Texto para TS en el año de 2006, los resultados en la asignatura en Español de acuerdo con los reportado por

la SEP, muestran una tendencia positiva cómo es posible observar en la siguiente grafica<sup>25</sup>:



(SEP, 2013)

Para el año 2006 que inicia el trabajo con los nuevos materiales un 5.4% de los alumnos se ubicaron en el nivel bueno y excelente y para el año de 2013 se observa un incremento porcentual de 14.1 %. Con base en este dato se observa que existen mejoras en los índices de aprovechamiento de los alumnos, no obstante haya algunas percepciones negativas de algunos de los profesores que participaron en el presente estudio.

Como se describió, en el marco de la RIES continua el interés por la inclusión de las nuevas tecnologías lo cual es la característica de esta modalidad, ya que esta inició con la inclusión de la televisión en el aula, que en 1968 era una tecnología novedosa; posteriormente el empleo de la red Satelital también supuso esa novedad tecnológica y en la primera década del S XXI han ocurrido diversas inclusiones tecnológicas de la mano de la emergencia y generalización del uso del internet como una herramienta educativa. Sin embargo, una vez más, debido a las localidades en las que opera la TS existen marcadas dificultades de acceso a esas nuevas tecnologías, relacionadas con las condiciones de bajo desarrollo económico de las poblaciones y los niveles de marginación y pobreza que de acuerdo con el CONEVAL (2010) siguen siendo altos.

La revisión hecha en este capítulo con relación a las Reformas de la Secundaria y su impacto en la modalidad de telesecundaria, dan cuenta de la continuidad y/o discontinuidad de algunos programas, la emergencia de otros y su transformación o

<sup>25</sup> La información de este documento fue aportada por la Dra. Judith Kalman,

desaparición abrupta, todas estas situaciones impactan en el trabajo docente, quienes tiene además la tarea de incluir y/o dar continuidad a diversas actividades relacionadas.

La Reforma Educativa de 1992 es la que ha tenido fuerte impacto a nivel global de lo que significa la educación Básica en México, en el marco de esta se realizaron reformas de cada uno de los niveles que conforman la Educación Básica, a partir de esta se incluye al nivel Secundaria su carácter de obligatorio. En relación con el Nivel de Secundaria es hasta 2006 que se efectúa otra Reforma, esta ocasión en el marco de la RIES, a partir de esta ocurren modificaciones de distinta índole que involucró la generación de nuevos materiales de apoyo impresos, electrónicos e informáticos.

La generación de nuevos materiales de apoyo, en el marco de la RIES, trajo consigo la reestructuración de algunas actividades que llevaban a cabo los profesores, para lo cual fue necesario que algunos de ellos renovaran su manera de trabajar los contenidos en función de la nueva organización y disposición de las actividades, que en los libros de Texto para Secundaria 2006, se llevan a cabo por Secuencia y Sesiones. De esta manera la Reforma Impacta en el trabajo cotidiano de la TS que es una modalidad, es probable que las reformas por ejemplo, en Primaria al ser reformas generales, olviden las particularidades del trabajo de los profesores multiasignatura o multigrado.

### **CAPITULO 3. La actualización en la telesecundaria desde la visión de los profesores.**

“... si todo esto nos parece de sentido común, entonces deberemos preguntarnos por qué ocurre tan a menudo en nuestras instituciones”. (Wenger)

En este capítulo se presentan algunos datos de la evaluación de los estudiantes de telesecundaria mediante exámenes estandarizados, en los cuales se indica la importancia de pensar estas evaluaciones de acuerdo al contexto en el que las escuelas de las distintas modalidades se ubiquen. El núcleo del capítulo se relaciona con los procesos de capacitación a los cuales los profesores pueden acceder mediante las instancias oficiales. En el momento de hacer esta investigación, estaban vigentes varios de los programas derivados del ANMEB, como eran Carrera Magisterial y el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap) entre otros.

En el capítulo también se recuperan algunas de las narraciones de los docentes relacionadas con su perspectiva acerca de los procesos de formación que las instancias educativas les ofrecen. Las instancias de formación docente se inauguraron en el marco del Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año

de 1992 en el que se generó un mandato que promovió la revaloración de la función Magisterial basada en dos líneas centrales: a) el Programa de Carrera Magisterial (CM) y b) el Programa de Actualización para Profesores en Servicio (PRONAP). En este sentido, se indagó acerca de algunas de las características que describieron los profesores acerca de los cursos de actualización y la percepción que ellos tenían de estos.

En las conversaciones con los profesores, al preguntarles acerca de los procesos de capacitación, ellos, constantemente se referían a las características de los procesos de “reforma” o modificación de los planes de estudio. Las afirmaciones de los docentes muestran el grado de aceptación o rechazo que ellos mostraron acerca de las modificaciones relacionadas con los materiales impresos, electrónicos e informáticos y en algunos casos compartieron algunas de las razones por las que esto era así. Por esta razón, en un segundo apartado relacionado con la modificación del modelo de TS, se incluye la descripción de la inclusión de los nuevos materiales para TS que se incluye en los documentos oficiales.

Este tercer capítulo muestra algunos datos relacionados con los resultados de las evaluaciones de la telesecundaria mediante exámenes a gran escala, con base en estos resultados se realizan algunas consideraciones que es importante tener en mente en el momento de aproximarse a la caracterización de esta modalidad. Con los resultados como contexto daremos paso a las características de los programas de actualización desde lo que los documentos oficiales describen y desde lo que los profesores que participaron en este estudio advierten con base en sus más de 20 años de experiencia en el subsistema de telesecundarias.

### 3.1 Algunos datos de la evaluación de los estudiantes de telesecundaria mediante exámenes estandarizados.

Como se ha mencionado, la modalidad de TS inició su funcionamiento a nivel nacional desde 1968 y en el Estado de Michoacán comenzó a funcionar en 1985; para 1993 el nivel de secundaria adquiere el carácter obligatorio. En los años noventa la telesecundaria creció de manera significativa de un 11.20% de presencia relativa, pasó a un 19.02% lo que significó que el incremento en el número de alumnos fuera de 111.12%. La presencia de la telesecundaria se incrementó del 43.76% en el ciclo 1990-1992 a 46.76% en el ciclo 1994-1995 y en el ciclo 1999-2000 llegó a un 52.36%. De esta manera el crecimiento significativo de la cobertura del nivel Secundaria, ocurrió gracias a la modalidad de TS.

*Durante el periodo presidencial de Vicente Fox Quesada (2000-2006), muy variadas modernizaciones se realizaron en el ámbito educativo; particularmente destaca la obligatoriedad del preescolar, su incorporación a la educación básica y la creación de la licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria, en 2001 (DGME-SEP, 2010: 96)*

El servicio de TS a nivel nacional inició su operación en 1968 y 17 años después, es decir, en el año de 1985 se inauguró el servicio de TS en Michoacán. En el caso de la formación de docentes, destaca el hecho de que es hasta 2001 que se “crea la Licenciatura de Educación Secundaria con especialidad en telesecundaria” (DGME-SEP, 2010), 33 años después del inicio de la función de la modalidad TS a nivel nacional y 16 años después del inicio de funciones de la TS en el estado de Michoacán. Weiss (2005) afirma que la Licenciatura con especialidad en TS inició en 1999 y su primera generación egresó para el año 2003.

Independientemente de la exactitud en las fechas entre lo publicado por Weiss (2005) y por la DGME-SEP (2010), es evidente el rezago en los procesos de formación inicial de la planta docente de educación TS. Recordemos que una de las características de los profesores de TS es la diversidad de sus perfiles profesionales, a partir de las heterogéneas áreas de estudio de las cuales provienen la mayoría de los docentes en servicio y que cada uno imparte todas las asignaturas del grado o grados que atienden. Son los profesores, los encargados de coordinar, gestionar y diseñar situaciones de aprendizaje pertinentes para sus alumnos, estos docente están a cargo, no solo de una asignatura, como sucede en las modalidades general y técnica de la secundaria, sino que están a cargo de las actividades de las once asignaturas de acuerdo con el grado y grupo que tengan a su cargo o de varios en muchos casos.

Como se mencionó en el capítulo anterior, la TS ha sufrido varias modificaciones para las cuales los procesos de capacitación en el uso y manejo de los nuevo materiales educativos son de vital importancia. De igual importancia parecen ser los procesos de capacitación continua, tomando en consideración que la formación inicial de los docentes, hasta antes del año 2000, no era específica para el trabajo con esta modalidad. La capacitación docente se ha hecho prioritaria a partir de la publicación de los resultados de estudios y evaluaciones de la Educación en México. Para el ciclo escolar 2003 -2004 el nivel de Secundaria y las tres principales modalidades arrojaron los siguientes datos relacionados con los porcentajes de deserción, reprobación y eficiencia terminal:

Servicio	secundaria general	secundaria técnica	telesecundaria
<b>Deserción</b>	<b>7.51</b>	<b>8.08</b>	<b>8.68</b>
<b>Reprobación</b>	<b>21.12</b>	<b>20.05</b>	<b>12.31</b>

<b>Eficiencia terminal</b>	<b>78.85</b>	<b>77.31</b>	<b>73.70</b>
----------------------------	--------------	--------------	--------------

(DGME-SEP, 2010)

Como se observa la TS mostró en este ciclo los porcentajes más elevados de deserción, el menor nivel de eficiencia terminal incluso cuando la reprobación fue menor, en comparación con las otras dos modalidades del nivel Secundaria. Recordemos que la TS está diseñada de origen para atender a los alumnos de comunidades con menos de 2 500 habitantes, ya que este servicio implica menor gasto que una secundaria general o técnica. Históricamente las TS se ubican en zonas urbanas y zonas rurales con condiciones evidentes de marginación.

Estas condiciones a la fecha no han cambiado significativamente: “... En 2007, el 90% de las TS se ubicaban en comunidades rurales, seis de cada diez telesecundarias prestan su servicio en comunidades de alta y muy alta marginación; 7% de los hogares de los alumnos de telesecundaria no tienen sanitario, uno de cada dos carece de teléfono, 53% de automóvil y 95% de acceso a internet...” (Santos, 2009). En el año 2010 “... 52 millones de mexicanas y mexicanos se [encontraban] en situación de pobreza, y 11.7 millones en condición de pobreza extrema...” (CONEVAL, 2010).

No es de sorprender que los resultados en las evaluaciones estandarizadas (ENLACE, Excale y PISA) sean negativos en estas localidades en las que la educación no puede ser una prioridad para la familia de los estudiantes. Esto se hace evidente de acuerdo con los resultados de la evaluación que para el año 2003 realizó el Programme for International Student Assessment (PISA) en las áreas de Matemáticas y Español.

<b>Matemáticas</b>				
País / Nivel / Servicio	Media	Competencia insuficiente (nivel 1 o menos)	competencia intermedia (niveles 2, 3 y 4)	Competencia elevada (niveles 5 y 6)
Media OCDE	<b>500.0</b>	<b>21.4</b>	<b>63.9</b>	<b>14.7</b>
México	<b>385.0</b>	<b>65.9</b>	<b>33.7</b>	<b>0.4</b>
secundaria general	<b>378.1</b>	<b>71.0</b>	<b>28.6</b>	<b>0.4</b>
secundaria técnica	<b>355.1</b>	<b>82.7</b>	<b>17.3</b>	<b>0.0</b>
telesecundaria	<b>304.1</b>	<b>94.4</b>	<b>5.4</b>	<b>0.0</b>
<b>Español</b>				
País / Nivel / Servicio	Media	Competencia insuficiente (nivel 1 o menos)	competencia intermedia (niveles 2, 3 y 4)	Competencia elevada (niveles 5 y 6)
Media OCDE	<b>494.0</b>	<b>19.0</b>	<b>51.4</b>	<b>29.5</b>
México	<b>400.0</b>	<b>52.0</b>	<b>43.2</b>	<b>4.8</b>
secundaria general	<b>392.0</b>	<b>58.0</b>	<b>36.3</b>	<b>5.7</b>
secundaria técnica	<b>370.8</b>	<b>65.7</b>	<b>33.1</b>	<b>1.2</b>
telesecundaria	<b>306.1</b>	<b>89.4</b>	<b>10.5</b>	<b>0.0</b>

DGME-SEP (2010)

Al observar los datos la TS muestra los resultados más bajos, ya que ni en español, ni en matemáticas en el año 2003, algún estudiante alcanzó la competencia elevada en los exámenes de PISA. Recordemos que esta evaluación está diseñada sobre estándares internacionales de países desarrollados. No obstante lo anterior, con estos mismos estándares se evalúan a los alumnos de TS, cuyas escuelas se ubican en localidades urbano marginales y rurales las cuales en muchas ocasiones son multigrado, bilingües o multilingües establecidas en poblaciones habitadas por grupos pertenecientes a diversos pueblos originarios.

Por otra parte, una más de las pruebas a gran escala que se aplican a las TS es el Examen de la Calidad y el Logro Educativo (**Excale**). En el que los resultados de la aplicación en 2008 de la evaluación de los estudiantes de tercer grado de secundaria en la asignatura de matemáticas, fueron los siguientes:

*La telesecundaria es la modalidad en que, a nivel nacional, un mayor porcentaje de alumnos se encuentra en el nivel de logro más bajo, Por debajo del básico, con 62% y los porcentajes más bajos en los niveles Medio (14%) y Avanzado (1%). Aunque esta modalidad atiende sólo 20% de la matrícula nacional, tiene una particular importancia ya que 90% de las telesecundarias ofrecen su servicio a jóvenes que viven en comunidades menores a 2 mil 500 habitantes, por lo cual son una población de estudiantes que requiere de mayores apoyos. (INEE, 2009: 102)*

Los resultados de esta evaluación confirman las deficiencias que se indican en los resultados de la evaluación de PISA. Sin embargo, la descripción de los resultados y el análisis que hace el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), es significativo ya que el INEE compara los resultados no sólo por modalidades de Educación Secundaria, también lo hacen por el tipo de subpoblaciones en las que se ubican las escuelas y sus distintas modalidades. Es decir, analizan los datos arrojados por la evaluación EXCALE en las secundarias con sus distintas modalidades en una misma región, los resultados indicaron lo siguiente:

*Con este análisis podemos ver que las secundarias rurales y Urbanas de alta marginación, obtienen resultados que se acercan a los que alcanzan las telesecundarias... incluso podemos ver que la subpoblación Técnica rural tiene un mayor porcentaje (67%) de estudiantes en el nivel por debajo del básico que las telesecundarias (62%). (INEE, 2007: 103).*

Esto significa que ante condiciones de marginación similares, es probable que las modalidades General y técnica muestren resultados más bajos que la modalidad de TS. El análisis que hace el INEE muestra, que para el caso de las secundarias técnicas

rurales, existe un 5% más de estudiantes por debajo del nivel básico que en las TS. Importante es la realización de evaluaciones de la TS tomando en cuenta las características sociodemográficas en las que estas operan. El INEE (2009) señala que *“para hacer una valoración más justa de los resultados que se reportan por modalidad educativa, es necesario considerar las condiciones socioculturales de los estudiantes que asisten a las escuelas de dichas modalidades”*.

Atender a las condiciones socio-económico-culturales en las que se ubican las escuelas permitirá intervenir en las modalidades con propuestas pertinentes y situadas, antes que diseñadas a partir de una idea o visión general y homogénea en la que supuestamente operan las escuelas, teniendo esto en cuenta es posible tener un marco de referencia que permita establecer la pertinencia de la modalidad de secundaria para trabajar en estos contextos, por encima de las modalidades de las secundarias generales y técnicas, mediante lo cual se demostraría la efectividad, eficiencia y buen nivel de la modalidad de telesecundaria.

Por otra parte, es importante considerar las condiciones en las que operan las TS que participaron en el presente estudio, la cuales se ubican en la zona conurbada de la ciudad de Morelia, una franja identificada como el cinturón de miseria, estas escuelas operan con carencias en infraestructura y materiales. Tomando en cuenta las condiciones y datos anteriores los procesos de capacitación docente son un elemento de primordial importancia. En los siguientes apartados retomamos las narraciones de los docentes que en el trayecto de más de 20 años de experiencia en el subsistema de telesecundaria aportan datos de primera mano relacionados con la pertinencia de la formación y capacitación continua de los profesores en servicio.

### 3.2 Datos generales del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP)

El Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) se creó en 1995<sup>26</sup> con base en los acuerdos entre la SEP y el SNTE, descritos en el “Convenio de extensión sobre la actualización del magisterio de educación básica” celebrado entre la SEP y el SNTE. De esta forma de acuerdo con Trujillo (2001) el PRONAP:

---

<sup>26</sup> El PRONAP a través del acuerdo 465 publicado en el Diario Oficial de la Federación el 18 de diciembre de 2008, es sustituido enero de 2009 por el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.

*“... concibe la actualización como una de las distintas actividades formativas que contribuyen al desarrollo profesional de los maestros, a través de la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la educación preescolar, primaria y secundaria...”*

El PRONAP retomó y reconstruyó las experiencias del *Programa Emergente de Actualización del Maestro* (PEAM) de 1992 y del Programa de Actualización del Maestro (PAM) de 1993. Así el PRONAP (1995) conformó una política integral para la formación permanente de los maestros de educación básica en y para el servicio que, había impactado de manera significativa la cultura magisterial de la actualización. De acuerdo con el DOF (2007) los objetivos del PRONAP fueron:

*“ ... Regular los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el marco del artículo 3o. constitucional y la Ley General de Educación...” (DOF, 28-02-2007)*

El PRONAP estaba conformado por tres componentes: académicos, de infraestructura y de financiamiento. Los componentes académicos y de infraestructura son los *Cursos Nacionales de Actualización* y *Talleres Generales de Actualización*; *Cursos Estatales* y *Talleres Estatales* y los Centros de Maestros. De acuerdo con Trujillo (2001) Los *Cursos Nacionales de Actualización* y *Talleres Generales de Actualización* fueron *propuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante los cuales se buscó solventar los problemas de desvinculación* entre la formación inicial que reciben los profesores y las necesidades de enseñanza a las que se enfrentaban en la práctica cotidiana, así como a la sistematización de los procesos de actualización ya que se detectó una desatención histórica la cual provocaba, la lentitud en la incorporación en la práctica docente de los cambios propuestos en planes, programas y materiales educativos.

Los cursos estatales y talleres estatales son elaborados por los equipos técnicos y los propósitos de éstos son cubrir las necesidades regionales y locales de capacitación y actualización de los docentes. Una parte central del PRONAP fueron los Centros de Maestros, que eran centros destinados para la actualización. En los documentos oficiales se establece que estos centros: *“... cuentan con una biblioteca, una videoteca y una audioteca con materiales seleccionados especialmente para los maestros...” (Trujillo,*

2001), es decir, en los documentos se indicaba que estos espacios contaban con los requerimientos necesarios para que los docentes pudieran desarrollar de mejor forma su actualización, aulas para trabajo individual o grupal, computadoras, la Red Edusat; en estos centros se ofrecían asesorías, cursos y talleres.

Los cursos de Actualización (TGA y CGA) de los profesores de EB, se relacionaban directamente con el programa de Carrera Magisterial (CM), el cual como se señaló en el capítulo anterior, funcionaba mediante estímulos económicos y promoción de los docentes, este programa surgió en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el año de 1992. En términos generales CM buscaba la promoción horizontal de los docentes, generando arraigo a través de la asignación de puntos, los cuales se veían reflejados en un incremento en la percepción económica de los docentes. Para el mes de julio de 2012 se realizaron modificaciones a los puntajes en el sistema de promoción sobre el cual opera el programa de Carrera Magisterial, los cuales se basaban en la prueba ENLACE<sup>27</sup>, tal como se explicó en el capítulo anterior. Los resultados del aprovechamiento escolar, medido con los resultados de la aplicación a los estudiantes de la prueba ENLACE, representaron el 50% del total de la calificación del profesor, pero esta prueba no evaluaba todo el aprendizaje de los estudiantes ni el trabajo de los profesores.

Según la SEP, la prueba ENLACE medía: *“el nivel del dominio en español, matemáticas y una tercera asignatura o materia académica que se rota cada año. No mide los conocimientos y habilidades para la vida (PISA). Procura valorar el aprovechamiento escolar, no la inteligencia ni el futuro profesional de cada persona.”* (SEP, 2011). Recordemos que dentro del programa de CM, los buenos resultados de esta prueba, representaban un aumento en la percepción económica de los docentes. Lo anterior en algunas ocasiones llevó a suponer que los profesores estaban más preocupados por “entrenar” a sus alumnos para responder esta prueba, antes que por la adquisición de conocimientos.

Lo que no medía la prueba ENLACE según la SEP era: *“... En español: A) Producción oral y escrita. B) Prácticas de búsqueda de información en fuentes diversas. C) Construcción de opiniones y valoraciones... En Matemáticas: A) Creación de unidades arbitrarias de medida. B) Uso de instrumentos de geometría. C) Creación y exploración de*

---

<sup>27</sup> En julio de 2013 el secretario de Educación Pública Emilio Chuayfret Chemor, anuncio que a partir de 2014 se dejaría de aplicar la prueba ENLACE. Las evaluaciones estarían a cargo del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación. [www.proceso.com.mx/?p=347774](http://www.proceso.com.mx/?p=347774)

*objetos tridimensionales...*” Los elementos que sí medía la prueba ENLACE, los consignamos en el siguiente pie de página<sup>28</sup>.

Los resultados en ENLACE afectaban tanto el puntaje del maestro como de los Apoyos Técnico Pedagógicos y de los Supervisores, de acuerdo con los criterios de evaluación para Carrera Magisterial consignados en el capítulo previo de este trabajo. El hecho de que los resultados de los profesores a raíz de los resultados de sus alumnos, afectaban el puntaje de los Supervisores y Asesores Técnico Pedagógicos, en no pocas ocasiones, generó una serie de presiones directas e indirectas a los profesores pues los bajos resultados de ellos les impedían promoverse en el programa de Carrera Magisterial lo cual implicaba menor percepción salarial, esta situación generaba una serie de relaciones tensas, entre profesores directores y supervisores, por el incremento de los puntajes en la prueba ENLACE.

Como se señaló arriba, la prueba ENLACE no evaluaba todo el conocimiento de los estudiantes, ni todo el trabajo de los profesores. La SEP pretendió calificar la calidad de los docentes a partir de un número reducido de elementos que integraban la práctica docente y mediante esta se consideró que se podría emitir una opinión de los aprendizajes de los estudiantes y del trabajo de los profesores, generar trayectos de formación, tomar decisiones sobre la permanencia de los profesores en su trabajo, sobre bonos y remuneraciones a los profesores cuyos estudiantes obtuvieran altos puntajes y muy pronto sanciones por los bajos puntajes, todas estas acciones obedecían a las recomendaciones de la OCDE, como se lee en la siguiente cita:

*“Para ser considerados maestros eficaces, sus alumnos deberán demostrar niveles satisfactorios de crecimiento del aprendizaje, en tanto que ningún docente deberá ser considerado ineficaz si sus alumnos muestran niveles satisfactorios de crecimiento”, y “los docentes que presenten un bajo desempeño de forma permanente deben ser excluidos del sistema educativo”. (OCDE, 2011, en Sánchez Hernández, 2012)*

En el párrafo anterior a partir de lo escrito en los documentos de un organismo internacional, se ejemplifica la influencia de las “sugerencias” en el quehacer de los docentes, lo cual ocurre a través de la presión a los docentes a través de las

---

<sup>28</sup> Lo que sí mide es: **Habilidad Lectora (50 reactivos)** Se evalúa en relación con: a) Cuatro tipos de texto: 1) Apelativo. Carta. 2) Argumentativo. Artículo de opinión. 3) Expositivo. Artículo de divulgación + tabla + glosario. 4) Narrativo. Cuento o microrrelato; b) Tres grupos de procesos cognitivos: 1) Extracción de información. 2) Interpretación. 3) Reflexión y evaluación. **Habilidad Matemática (90 reactivos)**. Se evalúa en relación con: a) Cuatro contenidos matemáticos: 1) Cantidad. 2) Espacio y Forma, 3) Cambios y relaciones, 3) Matemáticas Básicas; b) Tres grupos de procesos cognitivos: 1) Reproducción, 2) Conexión, 3) Reflexión

disposiciones de la SEP en México y a partir de esta, de las Secretarías de los diversos Estados de la república, los cuales en último término presionan mediante las exigencias a los supervisores y ATP las cuales impactan el trabajo cotidiano de los profesores de nuestro país. Los elementos de política educativa, así como las condiciones materiales de la localidad y escuela, las cuales cuentan con una historia, son vividas por docentes y alumnos en tanto sujetos, y son construidas a partir de los diálogos, usos y costumbres de cada escuela, zona o región escolar, influidos por las características e idiosincrasia del estado en el que se encuentren, constituyen y ejemplifican el mundo de vida de los docentes y alumnos. Ya que por mundo de vida se hace referencia al carácter intersubjetivo, corpóreo, histórico y dialógico en el que se lleva a cabo el trabajo educativo. Y todas estas condiciones y circunstancias al final son afectadas por modificaciones en el sistema educativo nacional, que “circunstancialmente” coinciden con las recomendaciones de un organismo internacional como lo es la OCDE.

Con base en la perspectiva de la complejidad, es posible establecer las siguientes consideraciones: el profesor es producto de una tradición y formación en educación, pero a su vez los profesores producen una tradición educativa (recursividad, Morin). Lo anterior lo hacen con base en su trabajo en condiciones materiales (Rockwell) específicas en las que trabajan, a partir de las que construyen saberes locales, pedagógicos (Rockwell) y docentes (Mercado), con base en procesos de apropiación (Smolka, Vigotsky) en los que fincan su experiencia y da forma al aprendizaje situado (Lave y Wenger) que les permite poner a prueba Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP).

Al hablar sobre capacitación docente en TS, es importante señalar que la mayoría de los profesores de esta modalidad en general y los profesores que participaron en esta investigación en particular, no cuentan con una formación inicial ligada a la educación. Los profesores con mayor experiencia que participaron en este estudio egresaron de licenciaturas diversas (médico cirujano dentista, Ingeniero en desarrollo rural, Médico veterinario zootecnista, entre otras). Esta es una característica del perfil del docente de TS, por tanto las condiciones de capacitación y apoyo pedagógico son de vital importancia. En el Estado de Michoacán, los cursos y talleres de actualización ocurren en las sedes de la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (UNEDEPROM) estas sedes llevan por nombre Centros de Desarrollo Profesional del Maestro (CEDEPROM).

### 3.3 Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (UNEDEPROM) Y Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM)

En el Estado de Michoacán la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (UNEDEPROM) en el momento de realizar este estudio (2010- 2011), tenía bajo su responsabilidad la construcción, operación, seguimiento y evaluación del PRONAP, el cual en el Estado de Michoacán se concretó a través del Programa Rector Estatal de Formación Continua para los Maestros de Educación Básica en Servicio, en donde se incluyó al personal directivo y de apoyo técnico-pedagógico en todos sus niveles, tipos y modalidades. Como se mencionó en el capítulo anterior, el proyecto de descentralización del sistema educativo inició hacia la década de los setentas, es por eso que en 1978 la SEP comenzó a desconcentrar algunas de sus acciones, para lo cual creó las “delegaciones estatales de Educación” en cada estado del país, estas para el año de 1983 se convirtieron en “Unidades de Servicios Educativos a Descentralizar”. La creación y consolidación en el estado de Michoacán de la UNEDEPROM y del CEDEPROM se desprendió de estas acciones. La función central de la UNEDEPROM y de los CEDEPROM, que dependen de esta, es llevar a cabo las actividades de capacitación y actualización de los docentes de educación básica en el estado de Michoacán.

La UNEDEPROM de esta manera es la unidad responsable del proceso de capacitación en todo el Estado, sea para los Talleres Generales de Actualización diseñados desde el centro o bien para la generación de algunos de los cursos a nivel estatal. Estos cursos se imparten en los Centros Estatales de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM), estos centros se distribuyen por regiones de acuerdo a la población docente y es en ellos en donde se lleva a cabo el proceso de formación continua de las diversas regiones del Estado. Tanto a la UNEDEPROM como a los CEDEPROM se les atribuye la función de actualización y asesoría a través de cursos de actualización relacionados con Carrera Magisterial y ofrecidos para profesores de las diversas modalidades de Educación Básica desde preescolar hasta secundaria, con sus distintas modalidades. Por otra parte, la supervisión y el personal adscrito a ella, sea el supervisor y el Asesor Técnico Pedagógico (ATP) también son encargados de impartir cursos de actualización.

### 3.3.1 El Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM) y la Unidad Estatal de Desarrollo Profesional del Magisterio (UNEDEPROM) descritos por un profesor de telesecundaria

Lo dicho acerca de las funciones tanto de la UNEDEPROM como del CEDEPROM, lo corroboran varios de los profesores que participaron en la presente investigación. En este apartado retomo lo dicho por el maestro Rodolfo

El maestro es Médico Veterinario Zootecnista, estudió una maestría en Educación en Ciencias Naturales, en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), él contaba con 27 años de trabajo en el sistema de TS.

El maestro Rodolfo (Mo 3 de la TS 1), al momento de realizar esta investigación, además de ser profesor de la TS 1, era el Coordinador de Asesores en Ciencias en la UNEDEPROM, por esta razón, describió que en el CEDEPROM y en el UNEDEPROM se brinda capacitación a todos los docentes de todas las modalidades y niveles de la educación básica. Rodolfo (E. 3, TS 1, Mo 3) señaló que en estos cursos hay profesores de preescolar, primaria, secundaria e incluso personal del área administrativa.

Es decir, según el profesor Rodolfo los cursos de actualización son impartidos a profesores de Educación Básica en general, “desde preescolar hasta del área administrativa” (Rodolfo, E. 3, TS 1, Mo 3) que estén inscritos en CM. Además de esto, considerando que los contenidos de un curso, como el que ofrece el maestro Rodolfo, lo reciben profesores de todos los niveles y modalidades de Educación Básica en el Estado de Michoacán, queda la interrogante acerca de la manera en la que estos contenidos se adecuan a cada nivel y modalidad en general y en particular a la modalidad de TS.

El maestro Rodolfo explicó que en el caso de la zona escolar de las tres TS que participaron en la investigación, “... se envía al Asesor Técnico Pedagógico (ATP) y en algunas ocasiones a algún profesor frente a grupo que es comisionado a tomar el curso...” (Mo 3 de la TS 1). Ellos, posteriormente, con base en su capacidad, habilidad y experiencia “establecen las estrategias de implementación de este curso, de acuerdo con el nivel y la modalidad en la que den clases” (Rodolfo, platica informal). Lo anterior supone que la capacitación efectiva de los profesores de TS, corresponde a los ATP y profesores comisionados, ya que como se establecerá adelante, los cursos no se relacionan con la metodología de TS.

En general, la adecuación de los contenidos estudiada y trabajada en los Talleres Generales de Actualización (TGA) en cada nivel de educación básica, preescolar, primaria y secundaria, así como en cada una de sus modalidades de cada nivel, es un trabajo que

depende de aquellos profesores y/o ATP comisionado para recibir el TGA, ya que ellos tienen el trabajo de repetir el cursos que recibieron, a través del CGA que ellos imparten al grupo de profesores de su estado o zona escolar; posteriormente, le corresponde a los profesores frente a grupo llevarlo a la práctica dentro del aula. Es decir, los profesores echan mano de su experiencia de trabajo con las características particulares de las condiciones materiales de la escuela, las características psicológicas, sociales, de las personas y la relación de las condiciones económicas, políticas e históricas de la localidad, región y estado de la republica en la que las escuelas se localicen.

### 3.3.2 Los cursos del Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio

Para acceder a una perspectiva completa de los cursos de actualización que se ofrecen en la UNEDEPROM, se retoma la narración del Profesor Miguel. Al momento de la investigación, él fungía como el Responsable Estatal de Apoyo Técnico Pedagógico para las telesecundarias en el Estado de Michoacán (REATPT), para esa fecha el profesor señaló que tenía 21 años de trabajo en la modalidad de TS y hacía 4 años había dejado de estar frente a grupo. Al preguntarle al profesor Miguel ¿cómo estaban organizados los cursos de capacitación y cuáles eran los cursos en los que el objetivo fuera mejorar las prácticas docentes en TS?, él respondió:

... Mira, de entrada estos cursos que están aquí (me muestra una lista de cursos de Carrera Magisterial que se ofrecían en la UNEDEPROM en 2011), no van con la metodología de telesecundarias. Es un conocimiento para el maestro en sí y él tendría que adecuarlo a la metodología de telesecundarias y eso implicaría adquisición de nuevo material, porque [el nuevo material] no viene en los libros ni en los manuales. Ese es el asunto. Hay algunas materias nuevas, educación inclusiva, no viene en [las asignaturas de] telesecundaria, había una de [educación] ambiental que tampoco se da como materia... (Entrevista 28, REATPT)

Estas afirmaciones señalan que según la experiencia de este profesor, los programas de capacitación permanente destinados a los profesores de TS, en primera instancia están sujetos a la pericia y experiencia de los profesores, pues son ellos quienes desarrollan estrategias didácticas y pedagógicas para incluir estos nuevos contenidos en su práctica cotidiana. Por otra parte, implica la adquisición de material nuevo y en algunos casos los profesores toman cursos de asignaturas, que no son parte del plan y programas de la TS. Por otra parte, los contenidos de los TGA y de los CGA, se encuentran predefinidos desde la capital de la republica en el primer caso y desde la capital de cada Estado en los segundos. Para tener en cuenta la manera en cómo se recibe la capacitación en la Zona

de Morelia en particular y en muchos de los estados de nuestro país en general, se retoma la narración del profesor Rodolfo (Mo 3, TS 1), responsable de la capacitación en el área de ciencias en el UNEDEPROM al momento de realizar este estudio, él expresó lo siguiente acerca de la forma en la que se llevaba a cabo el proceso de capacitación en el que él participaba:

a mí me mandan a México [Distrito Federal] a capacitarme; yo regreso y capacito de 30 a 40 asesores aquí [En la UNEDEPROM de Morelia]... de todo el Estado y de ahí parte la cadenita para todo el Estado, por ejemplo... tu servidor [el profesor Rodolfo] capacita a 34 [Profesores y/o ATP de todo el Estado de Michoacán]... esta última vez capacité a 34 en "Educación Ambiental 3", entonces, de aquí esos 34 se van a todo el Estado y cada uno va a capacitar, ponle de quince a veinticinco asesores y esos 15 o 25 asesores van a capacitar cada uno a un grupo de mínimo 25 profesores, entonces así es la cadenita. Multiplícalo y ya te da una cantidad grande... Entonces a mí... me manda UNEDEPROM a México [Distrito Federal] a capacitarme, yo llego y reproduzco el curso de México y ellos lo reproducen en todo el Estado y así es la cadenita a seguir... (Entrevista 3, Mo 3, TS 1)

La descripción del profesor Rodolfo remite a un proceso de capacitación denominado en cascada, a partir del cual, se llevan a efecto procesos de reproducción del contenido. En el cual, el modelo inicial del curso o taller recibido, es replicado de la forma más cercana a lo experimentado por el asistente y posterior responsable de capacitar a un grupo de personas. Sobre ese tema Aguerredondo (2003) señala que este proceso de formación en "cascada", demostró su ineficacia, por lo que se dio paso a dos grandes modelos de capacitación en Latinoamérica: *"El de los talleres de reflexión sobre la práctica y el del perfeccionamiento institucional"*. Sin embargo, para 2011, de acuerdo con lo dicho por el profesor Rodolfo, continuaba la formación en cascada.

Una de las consecuencias que esto implicó es que cada uno de los replicadores de los cursos fuera cuestionado fuertemente por parte de los profesores que recibieron de ellos un curso de capacitación, para el cual algunos profesores consideraban que los facilitadores no contaban con la capacidad y preparación suficientes.

En este sentido, en las narraciones de los profesores del estudio se identificó una constante acerca de sus percepciones sobre los facilitadores de los TGA y CGA, basados en su experiencia en el trabajo educativo; esa constante se refiere a la desconfianza en el dominio que podía tener ese personal sobre los contenidos e información que se incluía en dichos procesos de capacitación. La desconfianza en los facilitadores radicaba en el hecho de que estos eran profesores de la misma zona escolar, los cuales no contaban con la credibilidad y/o el perfil para capacitar a los docentes de la zona escolar. Por ejemplo, el profesor Gonzalo (Mo 3, TS 1) quien es ingeniero Agrónomo y al momento de

realizar la investigación contaba con 23 años de servicio en la modalidad de TS, acerca de los cursos que se impartían para la capacitación de los docentes, describió lo siguiente:

No hay seriedad o sea, [quien imparte el curso] no es la persona indicada para que te transmita un conocimiento... Debe de ser una persona especializada, y que te ayude a salir, y que si tienes dudas, que tú le preguntes, que le puedas preguntar con confianza y que te quite esa duda, porque de nada sirve; yo no le veo caso que sean gente de los mismos maestros... (E. 5, Mo 3, TS 1)

Lo descrito por el profesor Gonzalo, señala la falta de preparación de los agentes de capacitación que promovían la mejora y que buscaban “elevar la calidad” educativa. Puede suponerse que este no es un caso aislado y sin embargo, eran pocas las acciones que se realizaban para remediarlo. Independientemente de la calidad de los cursos que eran parte de los TGA o CGA, si la preparación de los facilitadores en el manejo de contenidos y estrategias era limitada para atender a profesores con más de 20 años de trabajo en el subsistema e incluso con menos tiempo de servicio, no se necesitan grandes indagaciones para saber que el resultado no es el esperado.

Si bien se retoma el relato del profesor Gonzalo, lo que él afirmó coincide con lo narrado por algunos otros docentes del estudio; en particular estas afirmaciones se relacionaban con los cursos que tienen a su cargo los Asesores Técnico Pedagógico (ATP) y/o el supervisor de la zona escolar a la que pertenecían la tres TS que participaron en el estudio, ya que tras un promedio de veinte años de trabajo docente, los profesores de esta zona escolar conocen la trayectoria de éstos; por lo que este resulta un dato importante al momento de establecer la relevancia y pertinencia que tiene para los docentes de la zona el hecho de ser capacitados por profesores a quienes conocen y saben la manera en la que trabajan.

### 3.4 Los Asesores Técnico Pedagógicos y la capacitación

En las narraciones de los docentes de este estudio, una de las constantes fue que los Cursos Estatales de Actualización (CGA), se relacionaban directamente con el trabajo que realizaban los Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's) y los Supervisores. En el caso de la figura del ATP, los profesores destacaban una serie de irregularidades en su función, lo cual concuerda con la indefinición de su función y las irregularidades en el proceso de su asignación, entre otras situaciones ya reportadas en la literatura (SEP, 2005; Sanjuana y López, 2009; Calvo, 2009).

Esto es así, porque la función del ATP debido a su indefinición, no se asociaba en general con actividades pedagógicas, sino con actividades administrativas y políticas. Los Asesores Técnico Pedagógicos son las figuras educativas relacionadas con los procesos de capacitación y formación continua de los profesores de Educación Básica en General y de las telesecundarias en particular, la indefinición se indica en el siguiente extracto:

“... el personal de apoyo técnico en la actualidad realiza funciones polivalentes sin una clara definición institucional al respecto de su relación y ayuda a las escuelas. Esto se explica porque: a) no existen los criterios institucionales para su selección, distribución, evaluación y permanencia; b) no se cuenta con las orientaciones académicas que permita precisar sus funciones, y c) se carece de programas sistemáticos para su formación y apoyo en los centros escolares...” (SEP, 2005: 11)

Lo enunciado en la cita conlleva la aceptación de la indefinición de la función de los ATP en educación básica, quienes en general son profesores comisionados por el supervisor y ocupan puestos de confianza. La indefinición en sus funciones, implicaba al mismo tiempo la falta de procesos de capacitación para que estas figuras pudieran cumplir funciones, por cierto, indefinidas, a la falta de preparación de algunos de los ATP, se sumaba la posición que ocupaban entre el supervisor y los profesores, ya que para los ATP, entre sus funciones más importantes se encontraban las siguientes: “a) tareas de control y administración; b) desarrollo de programas y proyectos federales y estatales; c) el diseño de cursos y talleres de actualización”. (SEP, 2005)

Entre los profesores que participaron en este estudio en particular y entre los profesores en general existe una percepción generalizada que indica que los ATP no están capacitados para cumplir estas funciones. En otras investigaciones se ha documentado la participación activa del ATP en la promoción de procesos de capacitación y actualización a pesar de las dificultades con el supervisor de su zona escolar, no obstante lo anterior estos ATP promueven el trabajo en colectivo (Encinas, 2005), también se ha documentado la participación de profesoras que son capacitadas en algún programa y ellas establecen relaciones de confianza con base en el trabajo que realizan con un grupo de profesores (Espinosa; 2007).

La percepción acerca de la falta de capacitación de los ATP, se encuentra descrita en la bibliografía que versa acerca de estos, por ejemplo, Reyes Sanjuana (2008) señala que algunas de las problemáticas son:

“... No tener el perfil, ni funciones específicas, la incertidumbre de las funciones que corresponden... falta de reconocimiento, carga administrativa... falta de capacitación en varios aspectos sobre todo pedagógicos, falta de recursos de traslados y materiales...”

En el marco de la presente investigación uno de los principales agentes considerados para apoyar la práctica pedagógica de los docentes de TS son los Asesores Técnico Pedagógicos. Sin embargo, al momento de preguntar acerca de la función y apoyo que éstas figuras educativas brindan a los profesores y en las TS que participaron en este estudio, la respuesta fue que los ATP no apoyaban pedagógicamente a los profesores; en otros contextos la función de algunos ATP es central en el desarrollo y mejora de la práctica de algunos docentes, en la puesta en marcha de los programas nacionales, en la vinculación con la comunidad, entre otras muchas actividades.

El profesor Misael (Mo. 3, TS. 2) señaló: "... en la mayoría de las escuelas los ATP pareciera fueran secretarias de la supervisión, se dedican [más] a estar sirviendo al supervisor [antes] que estar viendo lo pedagógico que uno necesita...". Por su parte, el Profesor Eliuth (TS 1, Mo 1) incluyó en su narración algunos elementos respecto a la dependencia del ATP con la supervisión, lo cual genera desde su perspectiva una tensión latente en el trabajo cotidiano de los profesores, dicha tensión se vincula con la adscripción sindical de los docentes, ya que en la escuela TS 1 a la cual pertenecía Eliuth, cinco de los seis profesores pertenecían a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) y el Supervisor y el ATP, eran parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El dato anterior sirve de breve referente para establecer el tono de desconfianza de los comentarios del maestro Eliuth quien expresó lo siguiente:

"En esta zona [los ATP] son un instrumento de control del supervisor, nada mas... ellos se limitan a recibir cursos y cursos pero, para ir engrosando su curriculum, porque jamás han implementado un curso en beneficio de los compañeros, para resolver situaciones de dificultades pedagógicas... sí... solamente es para eso lo que han servido el apoyo técnico pedagógico..." (E. 1, Mo 1, TS 1)

La percepción de la función de los ATP como agentes de capacitación, pasa a segundo término y se impone la relación directa que estas figuras educativas tienen con los supervisores, puesto que en muchas ocasiones son ellos quienes eligen a los ATP y con los cuales tienen una relación muy directa. El profesor Misael (TS 2, Mo. 3) por su parte señala que la capacitación por parte de los ATP, desde su punto de vista y en su experiencia, no ayuda a la práctica cotidiana de los profesores. Misael indicó que la mayoría de las ocasiones los profesores tienen que resolver con sus propios medios estas situaciones y señaló que para resolver dudas los profesores tienen que solucionar esto:

“... con lo que hay [se refiere a recursos pedagógicos y materiales], y si lo sabes utilizar, lo utilizas y si no, así te quedas, porque no hay [apoyo] ni por parte de la supervisión, ni por parte del apoyo técnico pedagógico, que esa sería su función apoyar pedagógicamente, no, no lo hay...”.  
(E.13; TS 2; Mo 3)

Según esta afirmación del profesor, eran los docentes quienes resolvían las dificultades que se presentaban en la práctica cotidiana, no sólo con las carencias de tipo pedagógicos, sino también de infraestructura y en específico con el ámbito de la capacitación. Los profesores resuelven las carencias y dificultades que representa el hecho de que los cursos de capacitación no respondan a lo que requieren los profesores, en función de las necesidades de la modalidad de la TS.

### 3.5 Búsqueda de cursos de capacitación y actualización de los docentes que participaron del estudio.

Ante la falta de confianza de los profesores del presente estudio en la preparación de los facilitadores de la asesoría pedagógica que ellos recibían en las capacitaciones de la SEP, ellos empleaban diversas formas de búsqueda de capacitación, fuera mediante cursos de capacitación o el apoyo u orientación de docentes a los cuales consideraban mejor capacitados, tal como lo señaló el profesor Eliuth, quien nos muestra indicios de la forma en la que los profesores solucionaban las deficiencias relacionadas con la capacitación permanente. Como parte de la respuesta a la pregunta ¿cómo resuelven las dificultades por la falta de apoyo pedagógico? El profesor Eliuth señaló:

*Pues aquí [en la práctica cotidiana] básicamente [la solución] es a través del intercambio de experiencias con algunos compañeros... yo en lo personal me junto... con otras dos compañeras... una de las compañeras tiene una maestría en pedagogía, ella cursó su maestría en el IMCED [Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación] y otra compañera que... [es]... ingeniero agrónomo, [juntos] hemos hecho de alguna manera un equipo de trabajo... nos reunimos una vez a la semana y comentamos algunas dificultades en cuanto a alguna asignatura... y la maestra [que estudio un posgrado] ella nos ha apoyado mucho en darnos muchas sugerencias pedagógicas en cuanto a la cuestión del manejo de algunas técnicas para facilitar el trabajo con los muchachos y realmente... ella tiene mucha facilidad por la carrera que tiene... y si nos ha apoyado mucho en ese sentido... hemos tenido... buenos resultados con las... estrategias que ella nos ha proporcionado... Nos reunimos regularmente, a veces ni platicamos nada de las escuela, [en otras ocasiones, el dialogo es más o menos como sigue], -sabes que se me atoró esto, qué me sugieres para esto... -ah, pues mira, hazle así y a ver qué resultado te da-... a veces*

*es así... una relación informal de compañeros, de amigos... (E. 1, Mo 1, TS 1)*

De esta forma en los diálogos entre profesores se ubica la “**circulación de recursos docentes**”, que a decir de Talavera (1992) ocurren “con el apoyo de experiencias de otros colegas, alude también a la experiencia históricamente acumulada y constantemente recreada por los maestros al tratar de resolver problemas de su trabajo” (p. 9). Como se mencionó en el capítulo 1, en estas conversaciones circula información concerniente a las condiciones laborales, a partir de las cuales se construyen opiniones relacionadas con las condiciones de trabajo y para la defensa o mejora de su situación personal y colectiva; El maestro Eliuth, señaló que una de las maneras de resolver las dificultades es mediante las conversaciones y reuniones con docentes con más experiencia o mas preparación. Uno más de los elementos importantes es la relación de amistad o que trascienden el ámbito profesional, es decir, relaciones de confianza que generen un ambiente en el que los profesores se sientan con la libertad de expresar sus dudas y dificultades (Talavera, 1992, Espinosa, 2007). Por ende, se ponen en juego relaciones emotivas además de las condiciones profesionales.

Uno más de los elementos a considerar en este análisis es que en estas conversaciones entre colegas, se compartían saberes docentes y experiencias relacionadas con las acciones que realizaban en el *Proceso de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP)* que se presentaban en el aula, los contenidos y el trabajo con los alumnos, esto es así, de acuerdo a lo planteado por Talavera (1992):

“... Los maestros se comunican las anécdotas de sus experiencias pasadas y los incidentes que acaban de suceder con sus grupos. Se intercambian recomendaciones prácticas y reflexiones propias sobre la labor docente...”

Parte de la línea de investigación educativa que documenta e intenta comprender los saberes docentes, la ha desarrollado Mercado (1991, 2002), y esta línea la continúan los trabajos de varios de sus alumnos de posgrado (Encinas, 2005; Espinosa, 2007; Arteaga, 2009; Hilario, 2011; García, 2003; Luna, 1997, Talavera, 1992; entre otros). Por otra parte, es importante consignar que existen declaraciones de muchos profesores quienes señalan que los cursos de capacitación generan beneficios para ellos, la relevancia de estos cursos, para ellos según lo comentaron, es que: “*se puede aprender de todo*”. La idea anterior implica que, no obstante, los cursos de capacitación sean impartidos por profesores con poco manejo de los contenidos, es a causa de esta situación que los profesores despliegan sus habilidades autodidactas. Es el caso del

profesor Francisco (Mo. 2, TS 3) quien contaba con la Maestría en Psicología Educativa y llevaba 25 años de trabajo en educación, él narró:

“... he escuchado mucho [de algunos profesores, quienes se cuestionan] “¿... yo, para qué quiero estos cursos?” y la verdad, yo en lo personal, lo que se me ofrezca lo considero que es importante... en este caso carrera magisterial que nos da cursos que se llaman estatales para capacitarnos...” (E. 16; TS 3; Mo.2).

Francisco en su afirmación menciona el programa de Carrera Magisterial y el hecho de que para él, cualquier curso es importante, hace referencia a los cursos estatales. Esta afirmación permite señalar que en la práctica cotidiana existe una relación directa entre los cursos de actualización y Carrera Magisterial. Al continuar conversando con el profesor Francisco (Mo. 2, TS 3), profundizó en su afirmación acerca de los cursos de capacitación a los cuales había asistido y los cuales se relacionaban con Carrera Magisterial, al continuar narrando Francisco expresó lo siguiente: “... *Yo realmente, la mayor parte [de los cursos que he tomado] son de manera personal, son pocos los cursos que yo me acerco a Carrera Magisterial, los hago nada más por un requisito...*” (E. 16; TS 3; Mo.2). Si bien en un inicio Francisco señaló que todos los cursos son importantes, confirma lo que otros profesores señalaron, estos es, que los cursos de Carrera Magisterial (TGA y CGA) son un requisito y como tal, no importa su pertinencia. Francisco también señaló que la mayor parte de los cursos que él ha tomado, lo ha hecho de manera personal, se refiere a cursos que ha llevado por iniciativa propia y los cuales ha cursado en instituciones distintas a la Secretaria de Educación del Estado. Francisco señala que la búsqueda de cursos en instituciones distintas a la Secretaria de Educación del Estado, es una práctica común de los docentes, para ejemplificar esto, léase el siguiente fragmento de la narración que hizo el profesor Israel (Mo. 3, TS. 2), en este fragmento menciona diversos sitios en los que los profesores podían acceder a cursos de capacitación, él señaló:

“... *hay cursos que la misma Secretaria [de Educación del Estado de Michoacán] nos brinda o hay cursos por fuera, [los cursos] no tienen que ser a fuerzas de la Secretaria, hay cursos por fuera que nos dan, nos imparten, a la mejor no muy buenos, pero mi idea es que cada curso le deja a uno, un aprendizaje...*” (E. 14; TS 2: Mo 3).

Ante la falta de credibilidad en los cursos de capacitación ofrecidos por la Secretaria de Educación del estado, expresada por algunos de los profesores que participaron en este estudio, describieron estrategias de búsqueda de capacitación y actualización que les permitieran resolver algunas deficiencias, que ellos detectaban en su práctica cotidiana.

Para realizar estas búsquedas los profesores tomaban en cuenta los comentarios que escuchan de sus compañeros o de profesores de otras escuelas. El profesor Rodolfo (Mo. 2, TS. 1) narró lo siguiente:

*Andaba deficiente algo en química, entonces lo que hice el año pasado, [fue tomar] un diplomado de química, en la Universidad [Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. (UMSNH), este diplomado] se llama "la ciencia en tu escuela". Participé todo el diplomado, [en ese diplomado] hice la especialidad en química y este año [2011] voy a hacer la especialidad en biología, en ese mismo diplomado... [Ya que en este diplomado se cursa la especialidad en] química, biología y matemáticas... (Mo. 2, ETS 1, entrevista 28)*

Esta búsqueda por mejores opciones de actualización y formación en otras instituciones, en el caso del profesor Rodolfo en particular y de otros docentes, se basa en el interés que ellos tienen por mejorar su práctica y el manejo de los contenidos y estrategias que les permitan apoyar de mejor manera a sus alumnos.

Estos ejemplos, permiten señalar que si bien una de las constantes relacionadas con la participación de los profesores en los cursos, era la obtención de puntaje para promoverse en Carrera Magisterial, la búsqueda por capacitación no se limitaba a ese interés. Los profesores también orientaban sus búsquedas por mejorar su práctica docente y beneficiar a sus alumnos, ya que los cursos en instituciones distintas a la Secretaría de Educación, no les redituaban en beneficio alguno relacionado con escalafón o sueldo. Los casos de los profesores que buscaban cursos, es probable que sea una práctica recurrente, no solo en profesores de TS de estas escuelas en particular, sino en profesores de Educación Básica en general.

De esta forma los profesores optan por la búsqueda de capacitación y actualización en otras instituciones de las cuales destacan: la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), el Instituto Tecnológico de Estudios Superior de Monterrey (ITESM) y el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), además de los cursos en estas instituciones, los profesores asisten a cursos en casas de cultura relacionados con artes manuales, con el manejo básico de programas para office (Word, Excell, Power Point...), cursos de manualidades para educación artística, cursos de nivelación de Inglés para la enseñanza de la segunda lengua, los cuales son parte de cursos que los docentes pagan con sus propios recursos económicos.

Además de la inversión de recursos económicos, la asistencia a estos cursos implica la inversión de tiempo, así como para los insumos necesarios para realizar las actividades que el curso, taller o diplomado requiera. De igual forma, llevar un curso de capacitación impacta en la sobrecarga docente, relacionada con la saturación de contenidos a la que

los docentes de TS se enfrentan, ya que como se ha mencionado, son ellos los responsables de la conducir las actividades académicas de las 11 asignaturas del grado en el que estén dando clases o de varios grados. Aunado a lo anterior, es preciso considerar las distintas actividades extracurriculares que los profesores organizaban, festivales escolares, competencias académicas de zona, competencias de escoltas, entre otras. A estas actividades se le suma el tiempo que los profesores empleaban para la actualización continua.

### 3.5.1 Calendario de actualización permanente

Las búsquedas de cursos realizadas por los docentes, pretendían en general solucionar las dificultades que enfrentaban al trabajar algunos contenidos con su grupo. Esta relación con el grupo, operaba en paralelo con el interés de los profesores por mejorar sus condiciones salariales, lo cual se realizaba mediante la participación de ellos en el programa de Carrera Magisterial. Esta relación era directa ya que los cursos y talleres generales y estatales les otorgaban puntos que posibilitaban su promoción, lo cual significaba un incremento en su ingreso económico.

El profesor Rodolfo (Mo. 2, TS 1) comentó acerca de las características y requisitos necesarios para acceder a la promoción en el programa de Carrera Magisterial (CM). En su narración él explicó de manera puntual el número de sesiones que tenían algunos cursos, los puntos que en estos se otorgaban y las características básicas de la promoción en CM.:

se imparten varios [cursos], si hacen el curso [completo] son ocho sesiones, ocho sábados, [al profesor que toma el curso] se le da un puntaje de 5 puntos; con esos 5 puntos participan en Carrera Magisterial, se juntan esos 5 puntos más los 12 del [Curso] Nacional, más varios parámetros más, que hacen que el maestro obtenga un puntaje; si ese puntaje es arriba, ahorita por ejemplo, nos tocaba que... arriba de 79 puntos... para poderte promocionar... si tienes más de ese puntaje, si tienes 80, 81 así ya te promueves a otro nivel y aquí hay nivel A, B, C, D en **Carrera (Magisterial)**; entonces, si tú estás en el [nivel] A y tienes ese puntaje, entonces subes al [nivel] B y al subir al [nivel] B se te incrementa tu sueldo, esa es la gran ventaja, por eso está la gente participando en estos cursos y entonces para esto de Carrera [Magisterial] tienes que hacer un cursos Estatal y un curso Nacional y ya se está pidiendo que sean los dos cursos sobre el mismo tema para que se desarrolle profesionalmente el maestro. (E. 3; TS 1; Mo 2)

La descripción que hace el profesor mostraba la relación directa que había entre el programa de Carrera Magisterial y los cursos Nacional y Estatal del PRONAP, los cuales dependían del UNEDEPROM y del CEDEPROM en el estado de Michoacán. Por el grado

de especificidad con el cual el profesor Rodolfo lo describió, esta información era parte de un saber necesario para obtener una promoción y un aumento de salario. De esta situación se desprendía la percepción o justificación de la asistencia de algunos docentes a estos cursos, que se identificaba con la obtención de un determinado puntaje. Vinculado con los cursos de actualización, el profesor Rodolfo compartió una idea que parecía un indicio de la ausencia de correlación entre los TGA y los CGA a los que acudían los profesores. El profesor señaló: “... *ya se está pidiendo que sean los dos cursos [el Nacional (TGA) y el Estatal (CGA)] sobre el mismo tema, para que se desarrolle profesionalmente el maestro...*” (E. 3; TS 1; Mo 2). Esta afirmación contenía la percepción de la falta de vinculación entre los temas que se trabajaban en el Curso Estatal y en los Cursos Nacionales. La afirmación del profesor Rodolfo, es muy interesante tomando en cuenta que él además de docente frente a grupo de TS, era además el coordinador de asesores de Ciencias de la UNEDEPROM, unidad que define la asesoría para las escuelas de Educación Básica en el Estado. Las afirmaciones hechas por el profesor Rodolfo muestran parte de un problema identificada por él, con base en su experiencia en TS y en la función que llevaba a cabo como coordinador; todo ello permitía preguntar acerca de las razones por las cuales los cursos no tenían continuidad o bien preguntar acerca de las razones por las cuales los TGA y los CGA no se diseñaban en el marco de una ruta de formación o trayecto formativo. Esto permite estar atentos a desarrollos posteriores de sistemas de capacitación y actualización docente.

La importancia de la correlación de los contenidos y estrategias es de vital importancia, debido a la calendarización de los cursos, diplomados y talleres que se ofrecen a los docentes de Educación Básica. Recordemos que la desconfianza sobre los cursos para la actualización estriba en la falta de pertinencia percibida por los docentes, ya que durante el ciclo escolar existe un número de cursos a los cuales los docentes pueden acceder y estos cursos tienen lugar en contraturno o durante los fines de semana. El profesor Rodolfo describió las fechas aproximadas en las cuales algunos cursos se impartían:

*... en agosto, está el primer curso, los primero tres días hay un curso que da la supervisión entonces ahí está el primer apoyo.*

*Pasa septiembre y en octubre empieza el diplomado, si tú haces en octubre más o menos un diplomado, entonces ahí tienes un apoyo pedagógico que te está apoyando para tu educación...*

*En noviembre y en diciembre vienen para que te inscribas al curso Nacional y Estatal.*

*En enero empieza el curso estatal, el curso estatal son ocho sesiones de ocho semanas, entonces si empezaste en Enero va terminando en marzo, si lo*

*empezaste en febrero va terminando casi en abril, si lo empezaste en marzo... y así depende de cuando te toque o el que hayas escogido.*

*Luego viene el examen nacional, para el examen nacional en diciembre tienes que ir a asesorías a los CEDEPROM para el examen nacional, el examen nacional te van a citar en una parte en donde tú vas a dar el curso, donde tú vas a hacer un examen y de ahí te vas a ganar máximo 12 puntos, te ganas 8, 7, 6 etc. eso es para carrera magisterial.*

*Ahorita por ejemplo en marzo viene el simposio de educación física, te dan una constancia que vale de dos a 4 puntos.*

*En abril... vamos a ir a un encuentro de la ciencia ahí en la Universidad Michoacana [de San Nicolás de Hidalgo. UMSNH] en este encuentro... los muchachos salen y aprenden, es un apoyo pedagógico porque... cada facultad saca a sus mejores alumnos y les enseñan a los alumnos experimentos de ciencia... (Suena el teléfono del profesor, asuntos familiares)*

*Y si te fijas a lo largo del curso, por ejemplo, vamos a seguirle, marzo, abril, mayo (suena el timbre del receso), del 22 al 25 de marzo se suponía que les iban a hacer un concurso de lectura científica [a los alumnos], si, no sé qué pasó, ya tocaba esta semana, en abril hasta el 15 hay clases, luego en mayo, creo que si es ENLACE cuando viene la prueba ENLACE que también es un parámetro para medir a los alumnos del 23 al 27, entonces tu vas preparando y enfocándote a la prueba en ENLACE en mayo y en junio te hacen a ti el examen de Carrera Magisterial, entonces a fuerza tienes que estar en continuos cursos o capacitación ... y todo eso lo ocupas en tu labor... verdad... y todos esos son apoyos... si te fijas a lo largo del ciclo y empezamos en agosto...*

Según esta narración, para acceder a los procesos de capacitación formación continua los profesores podían elegir entre una variedad de opciones a lo largo del ciclo escolar. Para acceder a estas opciones los profesores requerían invertir el tiempo necesario para cursar y capacitarse. En el caso de los diplomados era necesario invertir tiempo el fin de semana y en el caso de los cursos, estos se efectuaban por las tardes, es decir, a contraturno. De acuerdo con lo anterior la planeación de los cursos implicaba que los docentes necesariamente empleaban tiempo y recursos económicos, lo cual no era posible para todos los docentes, los profesores ocupaban tiempo destinado a su descanso o en la mayoría de los casos tiempo y recursos económicos destinados para su familia, algunos profesores tenían actividades laborales por la tarde.

En paralelo con lo anterior, había un proceso de sobrecarga de las actividades académicas relacionadas con los cursos por una parte y por otra la preparación de los contenidos académicos, exámenes y actividades cívicas incluidas en el quehacer de la escuela, a los cuales se les sumaba la necesidad de invertir tiempo para cubrir los requisitos de estos cursos. Es importante subrayar que si bien los cursos de capacitación otorgaban puntaje para CM, los cursos eran "voluntarios" debido a que el interés por promocionarse y elevar el ingreso económico era exclusivo de los profesores, cuando los

profesores elegían no asistir a los cursos, se debía a la falta de pertinencia que ellos percibían de estos cursos o bien por la falta de tiempo.

La vinculación de los cursos de formación del PRONAP mediante los TGA a nivel Federal y los CGA a nivel estatal, suponían la participación de la estructura de capacitación Estatal y Regional a través del UNEDEPROM y de los CEDEPROM ubicados en el estado. Como se ha mencionado y descrito, retomando las narraciones de los docentes, la capacitación continua se realizaba en el lugar del estudio mediante el denominado proceso en cascada.

Debido a la percepción de falta de preparación de los facilitadores y de la no pertinencia de los temas de los TGA o CGA, los docentes se enfrentaban con la necesidad de resolver el problema de la actualización. Para ello buscaban en otras instituciones cursos que les permitieran actualizarse, aun cuando estas búsquedas requerían tiempo y recursos económicos así como hacerlo en cursos que no otorgaban puntos para Carrera Magisterial. Los docentes realizaban un proceso de selección de cursos a partir de la recomendación de otros trabajadores de la educación en los cuales confiaban; sucedía también, la circulación de recursos mediante la construcción de grupos de trabajo al interior de las escuelas en las que se agendaban reuniones grupales donde se resolvían y comparten estrategias y alternativas que catalizaban estos procesos.

### 3.6 A Modo cierre

A partir de lo descrito en este capítulo sobresalen algunos elementos relacionados con las características de los procesos de formación en la modalidad de TS acerca de los cuales será interesante reflexionar. El primero de ellos es la poca relación de los cursos de actualización que los profesores han tomado con las características específicas de la modalidad de TS, debido a que el plan y programa de estudios que se imparte en esta modalidad es el de la secundaria general y este plan de estudios está diseñado sobre la lógica de un profesor por asignatura, el cual en su mayoría es especialista y/o es el encargado de impartir una sola asignatura de la malla curricular del grado y el o los grupos a los cuales este profesor o profesora les da clase.

Los cursos de actualización que se impartieron en el año de 2011, de acuerdo a con la narración del jefe de Apoyo Técnico Pedagógico para las telesecundarias en el Estado, fueron cursos en los que se podían encontrar profesores de los distintos niveles y modalidades de Educación Básica, de Preescolar, Primaria y Secundaria en sus distintas modalidades. Lo anterior implica que las particularidades relacionadas con las

características propias de las labores pedagógicas relacionadas con el nivel y la modalidad en específico cuentan con un espacio de solución ubicado en los Cursos que los ATP de la zona escolar impartían.

Esta situación se vincula con la desconfianza de los profesores en la capacitación de los docentes y/o ATP que imparten los cursos en el manejo de los temas, los cuales son muy específicos. En busca de solucionar la falta de pertinencia que los profesores perciben en los cursos que imparte la Secretaria de Educación del Estado, ellos recurren a otras instituciones en las cuales consideran que la formación y capacitación de los facilitadores es mejor que aquella formación que tienen los profesores comisionados o bien los ATP.

Ante la noción del profesor que no quiere ser capacitado, encontramos en las narraciones una referencia constante a la búsqueda de cursos de actualización más allá de la obtención de puntaje que les permitiera promocionarse en CM. En la búsqueda por espacios de capacitación aparece en las narraciones un esbozo de los meses e los cuales ocurre la capacitación y en paralelo aparece la necesidad de emplear tiempo extraescolar para cubrir con estos cursos. En el caso de los cursos en instituciones distintas a la Secretaria de Educación y Cultura, supone un gasto económico que los profesores hacen para cursar estudios de temas relevantes para su práctica.

#### Capitulo 4. Solución de situaciones problemáticas vinculadas con la enseñanza.

En este capítulo se analizan las narraciones de algunos de los docentes que participaron en el estudio, en las cuales se describen las condiciones en las que ellos llevaban a cabo su trabajo de enseñanza, en estas narraciones se hizo énfasis en las acciones que los profesores ponían en práctica ante la ausencia de los apoyos impresos, electrónicos e informáticos, que el propio modelo de TS les planteaba para trabajar los contenidos con los alumnos. En el análisis se denominan a estas acciones cotidianas como los elementos que constituyen los *Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP)*.

En algunas de las narraciones, los docentes describieron las condiciones del funcionamiento de las TS y lo descrito en estas se comparó con lo escrito en el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de telesecundaria (MEFTS, SEP-DGME, 2011). La intención de hacer esta comparativa, fue analizar las actividades cotidianas que llevaban

a cabo los profesores ante la falta de los materiales de apoyo en sus escuelas y aulas, en particular se hace referencia a los Libros para el Alumno (LPA)<sup>29</sup>.

Ante la ausencia de algunos o varios de los materiales de apoyo propuestos en el MEFT (SEP-DGME, 2011), los profesores narran las acciones que despliegan en la búsqueda por suplir y/o subsanar las carencias en sus aulas y escuelas. Esto conlleva la reorganización de las actividades en el grupo, en las que se analizan y describen las situaciones en distintos niveles que afectan a docentes, alumnos y familias, quienes ante la ausencia de un libro, recurren a las fotocopias, lo cual implica un gasto económico, el cual algunas veces no es posible que las familias realicen; algo similar ocurre en las ocasiones en las que los jóvenes requieren hacer búsquedas en la internet, ante esto se encuentran en la necesidad de asistir a un “café internet” para consultar la red y esto implica un gasto para ellos y sus familias.

Se describe el caso en el que una profesora ante la falta de señal de la red Edusat, no puede ver con su grupo la clase televisada. Esta docente, en su narración describe las acciones que ella emprende y la manera en la que resolvió la falta de infraestructura y apoyos impresos, electrónicos e informáticos en su aula.

La manera en la que los profesores resuelven dificultades y carencias en las escuelas, en el presente estudio se denomina Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP), en este capítulo mostramos indicios de estos procesos. Hacer visibles y documentar las condiciones en las que los profesores llevan a cabo de manera cotidiana su trabajo, permitió dar cuenta de las dificultades materiales con las que se encuentran los docentes y conllevó que ellos narraran el tipo de acciones se ponen en práctica para solucionar estas dificultades en lo inmediato.

Como se indico anteriormente las tres escuelas TS del estudio estaban ubicadas en la periferia de la ciudad de Morelia, Michoacán. Las condiciones descritas por los profesores coinciden con lo dicho por Santos (2001) hace doce años, en relación con la ausencia en la TS de varios de sus componentes de apoyo. Estudios de ese mismo año y más recientes: Sandoval (2000); Torres y Tenti (2000); Santos y Carbajal (2001); Santos (2001); Weiss y Quiroz, (2005); Kalman y Carbajal (2007) y Santos (2007), señalaron que la investigación acerca de lo que ocurre en el nivel de Secundaria en sus distintas modalidades en el país era un campo bastante abandonado.

---

<sup>29</sup> En México, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (Conaliteg) se encarga de la impresión y distribución de los libros de texto para la telesecundaria; así como de la distribución de los libros para la biblioteca de aula. La Dirección General de Materiales e Informática Educativa (DGMIE) diseña los contenidos de los materiales de los siguientes programas: Enciclomedia, Habilidades Digitales para Todos, Programa Nacional de Lectura, Reforma Integral de la Educación Básica y de telesecundaria.

El interés en este capítulo se centra en mostrar las descripciones de las condiciones de trabajo de los profesores y la manera en la que los profesores resuelven estas condiciones de enseñanza de manera cotidiana. Documentar algunos aspectos de la práctica de los docentes, permite acercarse a las condiciones particulares de un subsistema en el que ocurre una atención diferenciada, por el hecho de dirigirse principalmente a localidades pequeñas y con niveles significativos de marginación y pobreza.

De acuerdo con lo planteado en estudios previos (arriba citadas) y con referencia al material empírico de la presente investigación, las condiciones materiales de estas escuelas han mejorado, ya que se cuenta con relatos de los profesores en los que describen cómo en su trayectoria docente en TS, muchos iniciaron dando clases en sacristías o debajo de un árbol, fueron obteniendo terrenos, obteniendo servicios para la escuela, lograron mediante apoyo y gestión construir un aula, tener varios salones, canchas, tener mobiliario, hasta el momento del estudio en que esas condiciones desde su perspectiva son mejores que al inicio de su práctica docente. Sin embargo, esta mejoría aun no es suficiente, para cumplir con la función de la TS de otorgar una educación de calidad al sector de población ubicado en los niveles medio y alto de marginación y pobreza.

- **El contexto específico de las telesecundarias del estudio**

Como se ha mencionado la modalidad de TS se diseñó para atender a poblaciones alejadas, urbanas y/o rurales. Esta modalidad por el hecho de contar con un solo profesor que imparte todas las asignaturas de un solo grado representa un menor gasto que una escuela en la que se requiere de un profesor por cada asignatura. Las tres escuelas en las que se realizó el estudio, se ubican en la periferia la ciudad de Morelia en el Estado de Michoacán de Ocampo, México.

De acuerdo con la “principales cifras. Ciclo escolar 2010-2011” (SEP, 2011) la modalidad de secundaria atendió a un total de 6, 137, 546 alumnos, en 35, 921 escuelas y se contó a 381, 724 docentes. De la matrícula total de alumnos, la secundaria general significó el 51.2% de la matrícula; la secundaria técnica representó el 28.2% y la telesecundaria el 20.6%.

Para el caso de la matrícula total de la modalidad de TS, en este ciclo escolar se reportó a nivel nacional un total de 1, 263, 113 alumnos, en 17, 955 escuelas, atendidos por 68, 046 docentes. En el estado de Michoacán el número de alumnos, en TS para el ciclo 2010 –

2011, fue de 53, 499, quienes asistieron a 868 escuelas y fueron atendidos por 3, 429 docentes. La matrícula del estado de Michoacán representó el 4.2% de la matrícula de la TS a nivel nacional.

Como se ha dicho, la modalidad de TS está diseñada para que un profesor imparta las asignaturas de uno de los grados de la secundaria, a ellos se les asigna la función de “coordinador de las actividades de enseñanza” (DGME-SEP, 2011) de todas las asignaturas de la malla curricular. Los profesores de TS no son especialistas de una asignatura. Dadas estas características el modelo de TS pretende apoyar a los docentes con una variedad de recursos, principalmente por programas de televisión, Libros para el Alumno (LPA), Libros para el Maestro (LPM), Biblioteca, Videoteca, Software educativo, Audios y videos, entre otros. En la siguiente tabla se muestran las asignaturas por grado que se imparten en la modalidad de TS:

1º grado	2º grado	3º Grado:
Español I Matemáticas I Ciencias I (énfasis en Biología) Geografía de México y el mundo Lengua Extranjera I Educación Física I Tecnología I Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales) Asignatura estatal Orientación y Tutoría	Español II Matemáticas II Ciencias II (énfasis en Física) Historia II Formación Cívica y Ética I Lengua Extranjera II Educación Física II Tecnología II Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales), Orientación y Tutoría.	Español III Matemáticas III Ciencias III (énfasis en Química) Historia III Formación Cívica y Ética II Lengua Extranjera III Educación Física III Tecnología III Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales) Orientación y Tutoría <sup>30</sup> .

Si bien es cierto, que el diseño se pensó para un profesor para cada grado impartiendo las asignaturas de ese grado, en la operación cotidiana de la modalidad de TS la organización de las escuelas depende del número de profesores por escuela, unitarias, bidocentes y completas. En las **TS unitarias** un solo profesor se encarga de la enseñanza de un grupo de alumnos quienes se encuentran cursando alguno de los tres grados de TS. Además del trabajo con las asignaturas, este único profesor se hace cargo de las labores administrativas de la dirección de la escuela. En las **TS bidocentes** dos profesores se reparten funciones de docencia y administración de la escuela. En estas escuelas la organización de los profesores puede ser como sigue: Un profesor se hace cargo de las labores de la dirección y atiende a los alumnos de tercer grado y el otro profesor atiende a los alumnos que cursan primero y segundo grados.

De acuerdo con las cifras incluidas en el formato 911 (SEP, 2011), en el ciclo escolar 2010- 2011, a nivel nacional el número de TS unitarias fue de 1243 escuelas, el número

<sup>30</sup> [http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mapa/mapacur\\_01.php](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mapa/mapacur_01.php)

de TS bidocentes fue de 1955 escuelas; en total a nivel nacional para el ciclo escolar 2010 – 2011 había 3198 escuelas TS unitarias y bidocentes, es decir, el 17.8% de las TS a nivel nacional. Para el caso del estado de Michoacán el número de TS unitarias fue de 6 escuelas y las TS bidocentes que había en ese ciclo fueron 30 escuelas, de un total de 868 escuelas en el estado, lo que representó un 4.6% de las escuelas<sup>31</sup>.

Ahora bien, las tres TS en las que realizó el estudio, fueron TS de organización completa, en las que cada profesor impartía todas las asignaturas de un solo grado con las complejidades que esta tarea implica. El tamaño y matrícula de las tres telesecundarias fue variable, en la TS 1 y en la TS 2, había 2 grupos de cada grado, 6 grupos en total y 150 alumnos aproximadamente; en ambas escuelas las directoras no estaban frente a grupo. En la TS 3 había tres grupos por grado, con un aproximado de más de 200 alumnos, atendidos por 9 docentes; en esta escuela el director tampoco tenía funciones frente a grupo. Los grupos en estas tres TS en promedio eran de 25 a 30 alumnos, este es un número elevado para la modalidad de TS, ya que de acuerdo con las reglas de operación de la escuela TS, los grupos deberían conformarse con 20 más 1 alumnos, un número mayor supondría la creación de un grupo extra, situación que no se cumple. Es decir, que una de las características de las TS del estudio es que los profesores trabajaban con grupos que excedían la norma de 20 más 1 alumnos por grupo.

Como se señaló los profesores y profesoras de TS en general, así como los profesores y profesoras que participaron en esta investigación en particular, contaban con una formación inicial en Licenciaturas relacionadas con campos y disciplinas distintas al área educativa<sup>32</sup>.

Los maestros y alumnos de las tres escuelas visitadas, contaban cada uno de ellos, con su juego de libros para las diversas asignaturas; las narraciones de los profesores sobre su trabajo en el aula se referían comúnmente a situaciones que identificaban como difíciles de afrontar en su práctica docente, también describían cómo las resolvían. En las narraciones de los docentes, como ya se describió, ellos identificaban en las escuelas y en las aulas la falta de recursos como el televisor, la señal de la Red Satelital de

---

<sup>31</sup> Si bien el dato que nos interesa es el de Michoacán, es posible observar que en el caso de Durango el 63% de las telesecundarias son unitarias y bidocentes, es decir 363 escuelas de 575; en Zacatecas el 58.4 %, es decir 523 escuelas de 895; en San Luis Potosí el 40.3% de las TS son unitarias y bidocentes, es decir 475 escuelas de un total de 1180 TS; en Chihuahua el 50.9 %.

<sup>32</sup> Para el caso de los profesores del presente estudio en el capítulo 1 (pp. 51-52) se muestran en una tabla algunas características de los profesores en la que se observa la heterogeneidad de las disciplinas de las que egresaron.

Televisión Educativa (Red EDUSAT<sup>33</sup>), mediatecas, computadoras, entre otros. La falta de estos elementos, da pie al despliegue de estrategias diversas de solución que implementan los profesores; para esto ponen en juego sus saberes pedagógicos, saberes docentes los cuales son base de su experiencia docente construida a lo largo de su trayectoria e historia como maestros.

Por otra parte, fue registrado que en ninguna de estas tres TS había conectividad a internet; las tres TS tenían espacios en los que se guardaban los libros de la colección “Libros del Rincón”, biblioteca de aula y en dos de las TS del estudio había un espacio específico para la biblioteca escolar. No obstante que dos de las escuelas TS contaran con biblioteca, de acuerdo con lo expresado por los profesores, en general no tenían con textos que respondieran a las necesidades y temas o contenidos que se revisan al interior del salón, esta condición de ausencias se describe al termino de los apartados en los que se enumeran el tipo de apoyos impresos, electrónicos e informáticos en el MFET (DGME-SEP, 2011) y se compara con las condiciones en las que los profesores llevan a cabo su trabajo pedagógico cotidiano.

Aún cuando en el modelo de TS “se privilegie la inclusión de hardware y software novedoso... la televisión sigue siendo un medio fundamental para el logro de los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de las aulas” (DGME-SEP, 2011) tal cual se afirma en el mismo modelo y los profesores de TS en general.

#### 4.1 El Modelo Fortalecido Para Educación telesecundaria

Además de la búsqueda de cursos de capacitación pertinentes, para mejorar su práctica docente, los profesores necesitan estar actualizados en el uso de los materiales del modelo educativo diseñados ex profeso para la modalidad de TS. En términos académicos, se enfatizó en mejorar la comprensión lectora y del lenguaje matemático, y a partir de mejorar estos elementos se buscó reducir las diferencias académicas entre las distintas modalidades. Los resultados en pruebas como EXCALE, ENLACE y PISA mostraban que algunos estudiantes no adquieren las competencias necesarias del nivel. Al mismo tiempo se detectó que existía en el nivel de secundaria una sobrecarga de temas en programas de estudio y asignaturas por grado, lo cual brindaba pocas posibilidades de profundización para el desarrollo de competencias intelectuales superiores. También se detectaron excesivas actividades extracurriculares

---

<sup>33</sup> Esta Red Edusat se inauguró en 1995 y a partir de su inauguración se consideraba que “los programas [de la televisión educativa] llegarían a las aulas sin interrupción, apoyando de esta manera el proceso de enseñanza de los profesores, pero sobre todo el tipo de aprendizaje de los alumnos...” (SEP, 2010: 106)

(celebraciones, concursos, campañas, torneos, entre otras) no ligadas al trabajo académico.

Con base en el plan de estudios para la Secundaria del año de 1993, en la TS además de la **Televisión** se incluía como material impreso la “**guía de aprendizaje**” que se organizaba por núcleos básicos. **El Libro de conceptos básicos** que contenía la información de cada asignatura de la TS y estaba diseñada como una pequeña enciclopedia. En el plan de estudios 2006, cobró una relevancia primordial la articulación de los tres niveles que conforman la educación básica, intención que a partir de la Reforma de 1975 se había mencionado y que permaneció en la reforma de 1992. Algunas de las críticas al plan 2006 para la secundaria se vincularon con la organización de los contenidos de distintas asignaturas.

De acuerdo con el Modelo Educativo para el fortalecimiento de telesecundaria (DGME-SEP, 2011) la renovación de la TS tuvo como eje central la modificación de la forma de trabajo, la cual se centró en el aprendizaje; específicamente, en que el alumno construya de manera paulatina los conocimientos, para ello se planteaba como de vital importancia la interacción dentro y fuera del aula. Por esta razón, el aprendizaje tenía la intención de ajustarse a procesos colaborativos, por lo que es muy importante la construcción de estrategias suficientes para que el alumno consulte diversas fuentes de información, así como recursos audiovisuales, impresos, informáticos y experiencias personales. El objetivo es desarrollar en los alumnos las competencias necesarias para que ellos puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

Para el MEFT (DGME-SEP, 2011) los objetivos de la renovación de la TS se centraron en la búsqueda por elevar la calidad y el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, se promovió el fortalecimiento de la capacidad de gestión de directivos, profesores y personal de apoyo pedagógico mediante procesos de capacitación y actualización permanente. La renovación del modelo de TS enfatiza la importancia del mantenimiento de los equipos básicos y la sistematización de la información, a partir de la cual sea posible el diseño y desarrollo de capacitación e intervención, que contribuya a la resolución gradual de las problemáticas educativas detectadas en las escuelas en situación crítica.

Al centrarse la renovación del modelo de TS en la idea del trabajo colaborativo como fuente de la construcción de los aprendizajes, el cual promueve la interacción continua entre maestro-alumno, alumnos-alumnos y maestro grupo, se esperaba que los participantes construyeran el conocimiento mediante el dialogo y el aporte de diferentes

perspectivas de percepción y análisis a través de los cuales se compartieran saberes y habilidades diversas, con el objetivo de transitar hacia el manejo de conceptos, técnicas y procedimientos cada vez más profundos y eficaces.

Por tanto, corresponde al maestro *“crear oportunidades de intercambio y colaboración; guiar la apropiación de conocimientos, el uso de herramientas mentales y saberes prácticos buscando propiciar la participación de los estudiantes”* (DGME-SEP, 2011), con el fin de que ellos se familiaricen con los conocimientos y saberes de otros. Para esto se requiere que el docente cuente con las habilidades que le permitan “cuestionar, analizar, integrar, sintetizar y cumplir con el/los objetivos de cada actividad”, así como profundizar cada vez más en los contenidos y en los aprendizajes.

#### 4.1.1 Los materiales impresos en la telesecundaria

Parte fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje del Modelo de TS es el empleo de los materiales didácticos diseñados ex profeso para esta modalidad. Los apoyos impresos de la TS diseñados a partir del plan de estudios 2006, son los textos que acompañan al “Modelo Educativo Fortalecido de telesecundaria” según se consigna en este documento (DGME-SEP, 2011). Estos libros de texto según el plan de estudios 2006 se diseñaron bajo criterios que buscaban otorgar relevancia a los contenidos curriculares que se relacionaban con actividades de la vida cotidiana de los alumnos, por lo cual proponen crear situaciones de aprendizaje en las que se empleen elementos de la experiencia y el conocimiento de los alumnos y sobre todo, que permitan contribuir a que la interacción en el aula sea el factor que organice los aprendizajes. De acuerdo con el MEFT (2011) el diseño de estos materiales didácticos tiene la intención de promover actividades que fomenten:

La consulta en varias fuentes, la discusión, la comparación de textos, la integración de diferentes formas de representación (imagen, sonido, gráficos, texto y mapas, entre otros) y el uso de herramientas informáticas. La utilización de estos recursos tiene como finalidad construir conocimientos y apropiar las prácticas científicas y culturales marcadas como contenidos de aprendizaje en los programas de estudio. (Eternod, 2007 en DGME-SEP, 2011)

Es con relación a lo dicho arriba mediante lo cual ocurrió el cambio de materiales de 2006, lo cual implicó la sustitución de las guías de aprendizaje, el libro de conceptos básicos y la guía didáctica para el profesor, por los Libros para el Alumno y el libro para el maestro de 2006. De acuerdo al documento “Materiales Educativos Para telesecundaria” (p. 11 en Sánchez, 2009) estos materiales partieron de las siguientes premisas:

- Presentar contenidos y actividades centrales de los conocimientos a desarrollar.
- Ofrecer diferentes tipos de actividades y múltiples oportunidades para acercarse a los contenidos.
- Fomentar la interacción entre los alumnos permitiendo la expresión de la diversidad de respuestas o soluciones para una pregunta o problema planteado.
- Crear situaciones de opinión abierta.
- Dar tiempo suficiente para la exploración y contrastación de ideas y situaciones, conceptos.
- Ofrecer acceso a una diversidad de fuentes de información y de formas de representación de ideas, situaciones, conceptos.
- Ampliar las prácticas lectoras y de escritura de los alumnos.

La descripción de los objetivos a partir de los cuales se diseñaron los materiales para la telesecundaria, permiten construir una idea de las características que se consideran importantes por parte de los alumnos para el trabajo en esta modalidad. Destaca el énfasis en la investigación en distintas fuentes, la diversidad de actividades y la búsqueda por ampliar el tiempo durante el cual éstas se trabajan. El diseño de los materiales enfatiza las actividades en triadas o diadas de alumnos para promover el trabajo colaborativo. Sin embargo, el profesor en el aula se encuentra restringido a un proceso de trabajo, orientado por las sesiones de 50 minutos por asignatura, lo cual impacta en la configuración y puesta en práctica de estas propuestas. Parte de la modificación del MEFT (DGME-SEP, 2011) es la abierta inclusión de la Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la enseñanza y el aprendizaje.

Para tener una idea de la magnitud del diseño de la propuesta del Modelo Renovado de la TS, a continuación enlistamos los distintos materiales impresos diseñados en 2006 para ser empleados por los docentes y alumnos en las escuelas TS de nuestro país. Los materiales impresos para la TS de acuerdo de lo descrito en el MEFT (DGME-SEP, 2011) son: Libro para el alumno, libro para el maestro, libros bimodales, manuales de laboratorio, compendio de mapas para el aula, compendio de textos básicos de consulta para cada asignatura, guía articuladora, rotafolios y cenefas.

<i>Libro para el alumno.</i>	Contiene información básica de cada asignatura, propósitos y contenidos temáticos, la descripción general de cada secuencia de aprendizaje, criterios para el uso de cada uno de los recursos didácticos propuestos como tic, videos, materiales impresos y multimedia, así como sugerencias de evaluación y recomendaciones adicionales. Su función es básicamente guiar y apoyar el aprendizaje
Libro para el maestro	Incluye las indicaciones sobre cómo y cuándo utilizar los materiales y medios educativos como el video, los materiales informáticos, la televisión y los audio-textos, entre otros. Su función es organizar el trabajo en el aula, pues señala la actividad a realizar en ella, articula los recursos didácticos y orienta los

	momentos en que se hace uso de los mismos.
Libros bimodales	En virtud de que para los alumnos es su primer acercamiento con algunas áreas de conocimiento, y las características propias del sistema, se requiere disponer de materiales impresos que faciliten las actividades de enseñanza y aprendizaje; por lo que sirven tanto para docentes como para alumnos. Consideran el uso de las TIC en el desarrollo de actividades prácticas e incorporan ejercicios de reflexión y una autoevaluación con los cuales el alumno puede percatarse de su desempeño y plantearse acciones para mejorarlo.
Manuales de laboratorio	Contiene material didáctico impreso, integrador de los conceptos fundamentales de las ciencias, incluyendo experimentos que les permita vincular dichos conceptos con su realidad; además su función es acercar al alumno a la ciencia desde sus propias vivencias utilizando materiales disponibles en la escuela. También incluye una autoevaluación del aprendizaje elaborada con el mismo propósito que los libros bimodales.
Compendio de mapas para el aula.	Reúne una selección de mapas representativos que apoyan la construcción de aprendizajes de carácter geográfico, transversalmente algunos relacionados con la historia y biología. Su intención es permitir al alumno visualizar el relieve geográfico mundial y fortalecer la lectura cartográfica.
Compendio de textos básicos de consulta para cada asignatura.	Son paquetes didácticos conformados por textos de consulta básica, que se integran a través de una selección de aquellos relevantes para apoyar los contenidos programáticos; así como trabajos de investigación y tareas de los alumnos. Se sugieren al menos tres títulos por cada asignatura, los que deberán estar disponibles en las aulas para consulta.
Guía articuladora.	Es un texto que refiere y vincula los contenidos temáticos con múltiples recursos, audiovisuales e informáticos. Pretende integrar información básica con los propósitos y actividades de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
Rotafolios	. Es un material didáctico organizado en pliegos impresos, cuya información complementa y refuerza los contenidos de ciertas asignaturas para el trabajo en el aula.
Cenefas.	Son líneas de información impresas en tiras de material diverso (generalmente papel o plástico), que resaltan los aspectos importantes de los aprendizajes por lo regular referidos a aspectos conceptuales o actitudinales

DGME-SEP (2011) MEFT: 21-22)

De todos estos materiales de apoyo, en general y en particular en las escuelas en las que se realizó el estudio, la constante era la presencia de los libros de cada asignatura, los libros para el maestro y los programas de televisión. En cuanto a los libros de consulta, estos muchas veces pertenecían a los libros del rincón, aunque como veremos más adelante en ocasiones no son suficientes.

Considerando lo anterior, en un gran número de TS de nuestro país, aun cuando en el modelo renovado se indique la presencia de una gama amplia de materiales impresos que sirven como apoyo a los docentes, en las escuelas solo se encuentran los LPA<sup>34</sup>. Los LPA cuentan con una serie de iconos en los que se explicita el tipo de actividad y recursos que

<sup>34</sup> Los LPA que se aparecen en la página de materiales para TS son: dos tomos de los libros de Ciencias 1, Español 1 y Matemáticas 1; En segundo grado dos tomos del libro de Ciencias 2, Historia 1, Español 2, Matemáticas 2 y cívica y Ética1; en tercer grado dos del LPA de ciencias 3, Historia 2, Español 3, Matemáticas 3, Cívica y Ética 2.

se emplean, así como la organización del trabajo en el aula por actividad. En este sentido permiten que los alumnos a través de la identificación de una serie de iconos puedan reconocer el tipo de actividad y su propia organización. A diferencia de las guías de aprendizaje y el libro de conceptos básicos del modelo de 1993, en los libros de texto del plan de estudios para secundaria de 2006, se incluyeron ilustraciones que se indicó que contaban con mayor calidad y hacen un mejor uso de diferentes colores lo que permite que los alumnos con una forma de aprendizaje visual tengan más elementos mediante los cuales responder y atender a los textos, lo anterior no se presentaba en los textos de conceptos básicos del plan de 1993.

Los LPA (2006) cuentan con la información de las asignaturas, información básica de contenidos y de las actividades de aprendizaje. Una de las modificaciones sustanciales, con relación a los materiales del modelo de 1993, fue la implementación de secuencias de aprendizaje lo cual permite un mayor tiempo de trabajo acerca de una actividad, en las que se pretende respetar el proceso construcción social del aprendizaje. Las actividades pretenden responder al interés de los alumnos, sin embargo, se indica que en estos textos el riesgo que se corre es que el profesor se pierda en los contenidos y actividades y por ende se cumplan a medias con los objetivos de estas secuencias.

Por otra parte, el MEFT (DGME-SEP, 2011: 22) indica que el libro para el maestro (LPM, 2006) cuenta con orientaciones didácticas relacionadas con el tratamiento de los contenidos y las actividades de las secuencias. Ofrece un panorama general del curso y los propósitos de éste. En este libro se encuentran en formato reducido las secuencias del libro del alumno y se incluyen propuestas de evaluación y criterios para el uso de los recursos impresos y de multimedia que caracterizan al nuevo plan de estudios.

#### **4.1.2 Los materiales impresos en las TS de este estudio.**

Ante los cambios de materiales establecidos en las modificaciones de los planes y programas de estudio en el año de 2006, son los profesores a quienes les correspondió de manera central contar con niveles suficientes de conocimiento con el objetivo de trabajarlos con sus alumnos. Los docentes en general y en particular quienes participaron del estudio narraron parte de su perspectiva con relación al diseño de estos nuevos libros de textos. El profesor Eduardo (Mo 3 TS 1), quien se licenció como Ingeniero Agrónomo Zootecnista y contaba con 23 años de servicio; al preguntarle específicamente “¿Qué opinión tenía de los libros de texto de conceptos básicos del plan 93 y de los actuales de plan 2006?” Comentó:

... de los [libros] viejitos [del plan 93] a los de ahorita [del plan 2006]... yo veo mejor aquellos [plan 93], como que están más concretos, más directos... [Los nuevos libros, plan 2006] como que... invitan al muchacho a razonar, pero como que a veces los hacen bolas [a los alumnos] y entonces viene tu función: -"oiga maestro pues aquí no le entendí" (emulando el tono del estudiante)... ¿Cómo está esto?- - ah pues aquí está, esto y está lo otro"- (E. 5; TS 1; Mo. 3)

En esta parte de su narración el profesor indicó su preferencia por los libros del plan de estudios de 1993, debido a que aun cuando los libros del plan 2006 invitaban a la reflexión de los alumnos, al final, el profesor indica que "los hacen 'bolas", es decir, que para los alumnos no eran claras las instrucciones de las actividades. La ventaja de los libros "del plan 93" con respecto a los libros del "plan 2006", desde la perspectiva del profesor Eduardo, era que los libros del 93 eran más concretos. Este carácter concreto, se relaciona con el hecho de que en los libros de Conceptos Básicos, "plan 1993", se incluía la información a partir de la cual se daba respuesta a las actividades, estos libros funcionaban como una pequeña enciclopedia, la cual contenía los textos e información. En cambio, los libros del plan 2006 contienen menos información y una diversidad mayor de fuentes sugeridas para realizar la búsqueda de información, con el objetivo de que los alumnos desarrollaran estas habilidades y competencias.

Este cambio, se realizó en un contexto de "inclusión de la población a la sociedad del conocimiento" (SEP. 2006), alineado con la intención de preparar a los estudiantes para el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Sin embargo, las condiciones sociodemográficas en las que se ubican muchas escuelas TS de la republica mexicana, dificultan el acceso a esas tecnologías. Ante la necesidad de resolver las dudas que se generaban en los alumnos, para el manejo de los libros de texto para TS del 2006, el profesor señala que la estrategia que él y otros docentes empleaban era la siguiente:

Yo agarro los libros viejitos y digo: -a ver muchachos esto que está aquí [en determinada lección de los textos del plan 2006], es lo mismo que esta acá [en los libros del plan 93] y los pongo [a trabajar en esos libros], para que traten diferentes ejemplos. [Los libros del plan 2006] traen diferentes formas, diferentes metodologías, entonces, esto es lo mismo a fin de cuentas [que en los libros del plan 2006]. Pero caemos a lo mismo, ese libro [del plan 2006] a mí en lo personal... se me hacen un poquito más complicado. (E. 5; TS 1; Mo. 3)

Para entender la preferencia de algunos profesores por los libros del plan 93 sobre los nuevos textos del plan 2006, es importante tener en cuenta que de los profesores del estudio más del 90% de ellos contaba con más de 20 años de antigüedad en el servicio

de TS, lo cual implicó que durante más de diez años, su práctica docente la realizaron con base en el trabajo con los libros del plan 1993. Otro elemento a considerar, como parte de las causas de esa preferencia, fueron las carencias de materiales de apoyo impresos, electrónicos e informáticos en las que las escuelas en las que trabajan los profesores, lo cual dificultaba el trabajo con las actividades consignadas en las secuencias de aprendizaje de los libros de texto de 2006. Se ahondará al respecto en los siguientes apartados. El profesor Eduardo, con relación a la percepción de los libros de texto, añadió:

“... Yo creo que habrá algunas [lecciones de los libros del plan 2006] en las que estén bien, o sea, si te van llevando [las indicaciones en el libro del alumno y del maestro del plan 2006], pero, por ejemplo, a mí en concreto en matemáticas, que es donde a los muchachos les cuesta un poquito más de trabajo. No [me ayuda, no me va llevando]... En español son puros proyectos... es así de, sabes qué, hacemos esto y me vas a entregar esto, está bien, su forma está bien. Pero en concreto en ese [el libro de matemáticas del plan 2006] y en los de inglés, yo los veo más confusos...” (E. 5; TS 1; Mo. 3)

En las afirmaciones del profesor señala su desacuerdo con los libros de matemáticas e inglés del plan 2006, ya que él reiteró la sensación de confusión que generaban estos textos, debido a la interrelación con diversos materiales impresos, así como la relación con los programas de televisión, y en ocasiones el vínculo con apoyos informáticos e interactivos como puede ser la mediateca (una serie de videos); todos estos recursos se pueden ocupar durante alguna de las varias sesiones que forman a la secuencia didáctica. La confusión que se genera con mayor frecuencia en las escuelas en las que estos materiales no se encuentran a disposición de alumnos y maestros.

#### *4.1.2.1 Materiales audiovisuales de la TS*

La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES, 2004), así como el Plan de estudios de Secundaria (SEP- 2006) enfatizaron la incorporación gradual de las Tecnologías de Información y la Comunicación en los centros escolares. Las características sociodemográficas de la ubicación de las telesecundarias, señalan que la mayoría de estas se hallan en zonas rurales y la periferia de las zonas urbanas en las que el índice de marginación es alto. No obstante, las condiciones sociodemográficas, se han diseñado una diversidad de materiales de apoyo para la TS, de los cuales en que le da su nombre se relaciona con los programas de televisión: “Programa integrador semanal...

Programas de consulta... Programas problematizadores... Programas ejemplificadores... Programas de reflexión..." (DGME-SEP, 2011). Estos programas en general tienen como objetivo responder a una situación o actividad específica y su tiempo de duración es de entre 15 y 20 minutos aproximadamente.

De acuerdo con el MEFT (DGME-SEP, 2011) uno de los retos fundamentales de estos materiales fue su intención de ayudar a elevar los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos de las TS, relacionados con la construcción de habilidades básicas, comprensión lectora y del lenguaje matemático. En el documento del MEFT (DGME-SEP, 2011) se indica que los nuevos materiales, buscan responder a las necesidades de los docentes y de los alumnos relacionados con los programas de estudio, la dosificación sin deficiencia o exceso de contenidos y que sea viable utilizarlos durante el ciclo, los cuales permitieran los diferentes estilos de aprendizaje (reflexivos, teóricos, pragmáticos) los canales de percepción de los alumnos y docentes (visual, auditivo y cenestésico). Lo anterior descansa sobre las siguientes premisas oficiales:

“... La necesidad de integrarse a la sociedad de la información, remite ineludiblemente a la disposición y uso de tecnologías de la información y la comunicación, los materiales audiovisuales forman parte de estas tecnologías y es prioridad continuar con el diseño y actualización de estos materiales...” (DGME-SEP, 2011: 22)

Los materiales diseñados son: Programas, Cápsulas culturales e informativas, Noticiero. Reforzamiento de los valores cívicos y éticos, Videos de consulta, Compendio de películas con fines didácticos, Compendio de programas transmitidos. En la tabla siguiente referimos las características de cada uno de estos materiales audiovisuales (DGME-SEP, 2011: 23-24):

<b>Programas</b>	Se transmiten en horarios establecidos, con 15 minutos de duración. Su función es apoyar los contenidos de cada asignatura. Presentan los contenidos temáticos desde una perspectiva integradora, además de ejemplificar los conceptos en contextos socioculturales cercanos y lejanos a la experiencia de los alumnos, con la intención de diversificar su conocimiento y visión del mundo. Los programa apoyan las etapas del proceso didáctico, idealmente constituida por cuatro o cinco sesiones según el número considerado para el tratamiento del contenido programático y para cada una de éstas debe considerarse un programa de televisión. La programación incluye, las siguientes series educativas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>telesecundaria para el verano.</b> Apoya las actividades de fortalecimiento, durante los meses de julio y agosto. Se elaboran y transmiten en esos meses porque es período vacacional y sirven de inducción y reforzamiento.</li> <li>• <b>Sepa inglés.</b> Apoya la formación continua de los docentes de telesecundaria, a través de la producción de teleconferencias</li> </ul>
<b>Cápsulas culturales e informativas</b>	Cuentan con 5 minutos de duración, y se presentan durante todo el ciclo escolar. Abordan información relevante para la formación educativa del alumno. La información es aportada por instituciones oficiales o independientes con sólido reconocimiento

	internacional.
<b>Noticiero.</b>	Se trasmite diariamente antes de iniciar las clases, y tiene una duración de 15 minutos. Incluye la información que cada entidad considera pertinente, y los datos o aspectos que las autoridades educativas estatales deseen divulgar.
<b>Reforzamiento de los valores cívicos y éticos</b>	Se basan en la transmisión de los honores a la bandera, los lunes de 8:00 a 8:20 horas, y el tratamiento de hechos históricos alusivos a las fechas conmemorativas nacionales.
<b>Videos de consulta.</b>	Apoyan la comprensión de los contenidos curriculares de cada asignatura, con discos en formato DVD. Son utilizados en momentos pedagógicamente pertinentes, sobre todo cuando no se cuenta con la programación televisiva, dado que la transmisión vía satélite, está rigurosamente restringida a un calendario y horario. El acervo de videos conforma una mediateca didáctica con información temática para cada asignatura y programas informáticos en computadora.
<b>Compendio de películas con fines didácticos.</b>	Integra un acervo con aquellas películas que por su naturaleza histórica, política, social, o bien por la riqueza de sus componentes en algún ámbito, contribuyen a que los alumnos se acerquen al conocimiento; además, pretende difundir propuestas diversas de interpretación
<b>Compendio de programas transmitidos</b>	Integra un acervo de programas de televisión elaborados para telesecundaria que se envía a los planteles escolares con la intención de solucionar la pérdida de la señal televisada.

(MEFT, 2001)

De nuevo, de acuerdo con lo reportado en el MEFT (DGME-SEP, 2011) la diversidad de materiales concuerda con los objetivos del modelo de apoyar la implementación de estrategias diversas de búsqueda y selección de información. Los materiales audiovisuales apelan al empleo de las distintas vías sensoriales con lo que la construcción del conocimiento puede ser más completa. Sin embargo, aun con la larga lista de materiales audiovisuales, los más utilizados en TS son los programas de televisión educativos transmitidos a través de la Red Satelital Edusat. La programación que se trasmite por este medio, incluye un abanico de posibilidades disponibles para el trabajo con los contenidos.

Si bien el diseño de los programas se realizó en concordancia con el plan y programas de estudio, en la ETS 2, el maestro Misael al preguntarle acerca de ¿cuál era la mayor dificultad para él al momento de dar clases? Señaló:

El mayor problema... los programas de televisión. Este año, los programas de televisión iniciaron en octubre [el ciclo escolar 2010 – 2011, inició a finales de agosto], no había señal, la parte de que acá [señala hacia la siguiente fila de aulas] en la escuela no teníamos señal. Se informa uno con las demás escuelas, -"no pues no hay señal, no tenemos señal, y todavía no bajan la señal"-  
Entonces no había señal de televisión... uno como maestro de telesecundaria no se puede esperar a que bajen la señal para empezar a dar sus clases... Yo siento que ese es uno de los problemas más grandes que tenemos. La mala coordinación que hay entre los libros y

los programas de televisión EDUSAT... no sé, de quién dependa la situación, de repente nos cortan la señal, de repente esta uno viendo el programa, se corta, se apaga, ya no hay, entonces ahí que tiene que hacer uno, ni modo de decir "bueno, se cortó la señal, qué, vamos a esperar a que llegue" [la señal]. No, nosotros tenemos que seguir con nuestra planeación, viendo las materias que nos corresponden, tengamos o no señal de televisión. Tenemos que seguir adelante, no nos queda de otra... (E. 13; TS. 2; Mo. 3).

La narración señala algunas de las condiciones adversas que en la práctica cotidiana los docentes tienen que sortear. En particular llama la atención que el diseño de materiales audiovisuales se vea afectado por condiciones las cuales ni diseñadores, profesores, ni autoridades pueden prever. Es importante recordar que las escuelas que participaron en la presente investigación, se ubican en la periferia de la ciudad de Morelia. No obstante la cercanía con la capital del estado, se reportan diversos fallos de infraestructura, de los servicios básicos. Es importante considerar e indagar la diferencia que existe, en cuanto a la presencia de materiales de apoyo impresos, electrónicos y audiovisuales, entre las escuelas en la periferia de la capital del estado y aquellas que se hallan dispersas en regiones de difícil acceso, en donde se ha documentado que los responsables del mantenimiento de los equipos requieren en ocasiones de meses para ir a las comunidades apartadas para reparar los equipos. La afirmación del profesor acerca de la forma de resolver obstáculos cotidianos como es el hecho de que se corte la señal o no haya luz, son elementos que enfrentan recurrentemente los profesores.

#### 4.1.3 Los materiales Informáticos

De acuerdo al MEFT (DGME-SEP, 2011) la presencia de diversos materiales informáticos en la modalidad de TS se debió a un decidido impulso a posicionar a la TS como un modelo educativo inserto en la sociedad de la comunicación y la información, para ello en el Modelo Fortalecido de TS se indica que:

*La telesecundaria cuenta con una plataforma tecnológica que sirve de soporte y actúa como instrumento de mediación para acceder a información de consulta y software educativo. Su propósito es promover la comunicación, de evaluación en el momento que se requiera, y la búsqueda de información como apoyo al proceso educativo (DGME-SEP, 2011:24)*

En este sentido, se hace referencia a la inclusión del servicio de internet en las escuelas, lo cual significa una más de las distintas posibilidades de búsqueda y de acceso a la

información con la guía de los profesores de las escuelas. Los materiales informáticos que pueden ser empleados en la TS son los siguientes:

<i>Material informático</i>	Funciona a través del despliegue en el aula de representaciones dinámicas, interactivas y ejecutables que presentan situaciones, fenómenos y conceptos, que permiten realimentar el tratamiento de temas concretos, la realización de actividades y generar acciones diversas para la intervención de los alumnos. Se presentan como videos de consulta, programas interactivos, animaciones, audio textos, hipertextos, hojas de trabajo, simuladores y graficadores, entre otros.
<i>Aula de medios</i>	. Es un espacio que cuenta con computadoras, una para cada tres alumnos conectadas en red y dotadas de <i>software</i> de uso general e Internet. En este espacio se recibe la señal Edusat, la cual se envía a una computadora central y, a su vez, al resto de los equipos conectados en red; de este modo se tiene acceso a una gran cantidad de material en video.
<i>Materiales lúdicos y de razonamiento.</i>	Permiten al alumno reforzar la adquisición del idioma a través de juegos interactivos como loterías, diálogos y crucigramas, entre otros. Con este material de apoyo, se pretende que el alumno refuerce su capacidad para la adquisición de un segundo idioma. (p. 24)

(DGME-SEP, 2011: 24)

Teniendo como referente la serie de materiales y apoyos didácticos enlistados en el Modelo para fortalecer la TS, es indudable el esfuerzo de los diseñadores por cumplir con la premisa de la educación de calidad, que señala que la mejor educación debe de ser provista para el sector de la población que cuenta con menos recursos. Es evidente que acompaña a este espíritu, el otorgarle un acercamiento al manejo de las nuevas tecnologías y brindar los canales necesarios para que los jóvenes estudiantes de esta modalidad educativa accedan a la mayor información posible, para lo cual se indica la pertinencia de contar con conexión a internet, para cumplir trámites administrativos, como para coadyuvar a la búsqueda de información. Por otra parte, el diseño de materiales interactivos supone la presencia de computadoras (ordenadores) en las escuelas TS. La serie de videos implica otros requerimientos.

Es indispensable que todas las escuelas cuenten con televisores de 29" o dimensiones similares, reproductor Dvd, grabadoras, proyectores, enciclopedias, computadoras y pizarrones electrónicos, entre otros; como medios indispensables para apoyar el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, y en cualquier espacio del centro educativo. (DGME-SEP, 2011: 25) (El subrayado es mío)

A continuación se presenta la narración de la directora de la TS 2, quien hace un recuento de las condiciones en las que en el momento del presente estudio (2011) se llevaba a cabo la práctica docente en los grupos de la escuela que ella tenía a su cargo.

#### 4.1.4 Las condiciones de trabajo de una de las telesecundarias del estudio.

Ante la cantidad y diversidad de materiales impresos, audiovisuales y electrónicos sugeridos desde el diseño del modelo fortalecido (DGME-SEP, 2011), así como la diversidad y variedad de cursos de capacitación solo en parte descritos en el capítulo anterior, desde la perspectiva de algunos de los profesores se identificó que hay una distancia considerable entre la teoría, el diseño y la práctica. Pasar un tiempo en las escuelas y atestiguar el acontecer cotidiano en ellas, refuerza la convicción de una brecha importante entre el diseño y la operación lo cual de acuerdo a las condiciones descritas hasta aquí, era previsible. Aunado a esto, la narración de la Directora de la TS 2 suma elementos para configurar el marco de las dificultades con las que lidian las docentes y directivos de las TS que participaron en este estudio. Al responder a la pregunta: ¿cuáles serían los problemas en el área académica o pedagógica a las que se enfrentaban los docentes en su escuela? La Directora de la TS 2, narró lo siguiente:

Tenemos muchas situaciones que dificultan el proceso de enseñanza, entre ellos... las carencias de libros, no del libro del alumno, no del libro del maestro [del plan 2006], los libros de apoyo de consultas, donde los mandan [las actividades de los libros de texto]; ahora con el nuevo programa [2006] los mandan mucho a que tengan consultas fuera de su libro del alumno y del maestro también... [Estos libros de apoyo de consultas] no nos los proporcionan.... desde la Secretaria de Educación [del Estado de Michoacán]... no nos mandan las lecturas donde los muchachos puedan consultar, para que esa sesión [que están trabajando] tenga su objetivo. [Ese] es el principal problema, que no contamos con esos materiales.

Las bibliotecas en las aulas son pobres, entonces, nos mandan una cajita [con libros] que ni siquiera alcanzan para un grupo. Hay una carencia de material tecnológico, nos están mandando [En muchas actividades a que] siempre revisemos internet con los muchachos; ¡¡ni siquiera tenemos internet en las escuelas!! Entonces, como que se da a medias [el proceso educativo] y no podemos concretizar... no podemos aterrizar de manera plena los aprendizajes con los muchachos, entonces se da así [el proceso educativo] y eso claro que va a tener su repercusión y la tiene.

Nos cambian los planes y programas, cuando nosotros [los profesores], el otro plan y programa el 93 lo veíamos bien. Nos lo cambian ahora con lo que es innovación tecnológica. Pero qué nos ganamos nosotros [los profesores]. Por ejemplo, las telesecundarias o por lo menos aquí en Morelia, ¿que nos ganamos? si no contamos con teléfono, ni siquiera con internet, no tenemos un espacio donde los muchachos puedan tener consultas de lectura, no tenemos un espacio, ni siquiera computadores donde ellos puede acceder [a interactivos o internet], entonces, todo eso, posiblemente si tuviéramos todos esos accesos, todos esos materiales tecnológicos, fuera excelente, pero que nos ganamos. No. No nos ganamos nada, porque no tienen acceso los muchachos, no pueden tener acceso [a esas innovaciones tecnológicas y didácticas]... (E. 10; TS 2; Da 2)

La narración de la directora delinea un panorama de muchas de las escuelas

telesecundarias, no solo percibido por los docentes sino también por la directora de la escuela. Carencia de materiales educativos, que sin embargo, en el texto del modelo fortalecido, se pueden suponer como presentes en las escuelas. Sin embargo, en la práctica cotidiana, las afirmaciones de la directora son parte de una condición que se ha hecho características en la modalidad de TS, en la que sin señal de televisión, sin libros de apoyo, los profesores y las profesoras llevan a cabo su labor docente, atendiendo cada profesor todas las asignaturas del grado en el que estaban dando clase. Estas carencias de operación no son responsabilidad de los profesores. Su responsabilidad es resolver en el salón de clase, las falencias operacionales independientemente de quienes las causen.

En otra parte de la descripción de la directora sobre las dificultades para trabajar con los materiales y situaciones didácticas, se refiere a la vinculación de la actualización con el proceso de carrera magisterial. La directora enfatizó el hecho de que no puede exigir a los profesores demasiado, debido a las carencias que se encuentran en las escuelas.

Aunado a todo eso hay muchas carencias, hay maestros muy responsables como en todos los centros educativos, y hay maestros que en realidad... y cómo hacerlo, cómo exigirle a un maestro cuando se lo estas pidiendo, y cuando no tiene estímulos de ningún tipo, porque si estas participando en carrera magisterial de alguna manera te dicen, bueno, posiblemente escales, no a otro nivel pero cuando desde arriba, está cerrada esa promoción entonces como que el maestro no encuentra un estímulo, como "para qué"; "Me deja más trabajar en la tarde con mi taxi, que ponerme a estudiar Carrera Magisterial", los sueldos estancados, entonces es un todo pues.

(E. 10; TS 2; Da 2)

La directora incluyó en su descripción la situación de los profesores que se encuentran fuera del sistema de estímulos de Carrera Magisterial, ya que no todos los profesores están inscritos en el programa de Carrera Magisterial, por esta razón desde la percepción de la profesora no podía ella exigirle a los profesores mejorar sus prácticas pedagógicas a partir de asistir a los cursos de Carrera Magisterial, debido a las carencias que hay en las escuelas, incluso cuando el hecho de mejorar la práctica de docente implicará su promoción en Carrera magisterial, ya que un cambio de clave implicaba un cambio de salario.

Sin embargo, a los profesores no inscritos al programa de CM, desde la perspectiva de la Da 2 es difícil pedirles alguna mejoría, debido a La condición de carencias de apoyos para llevar a cabo su trabajo docente, aunado a esto la Da 2 incluye en su descripción el elemento del bajo salario como otra de las condiciones adversas, ella señala lo que algún profesor ha señalado: "Me deja más trabajar por la tarde con mi taxi, que estudiar para carrera

magisterial”. Este comentario de la directora, describe las condiciones en las que algunos centros escolares operan. Si bien la Da 2 señala que las condiciones salariales no son las adecuadas y por ende no es posible exigirles mejoría, la responsabilidad de los docentes es impartir de la mejor manera su enseñanza, con o sin incremento salarial. Y como se describirá más adelante, hay maestros y maestras que demuestran que esto sucede así en esta misma TS.

Las deficiencias en los apoyos de materiales impresos, audiovisuales e informáticos, se suman a los bajos salarios de muchos docentes lo cual no resolvía la situación económica de los maestros quienes buscaban otro empleo por la tarde, que les significara más ingreso económico, en comparación con estar inscritos en Carrera Magisterial. En paralelo con lo anterior, se ha descrito que los procesos de capacitación no tienen relación con la modalidad de TS, en estos cursos los profesores no encuentran respuesta a las necesidades que ellos tienen en su aula.

Las necesidades específicas que los profesores tienen se refieren a la manera en cómo hacerle frente a su práctica docente, sin los diversos materiales a partir de los cuales se diseñó el modelo de secundaria y la inclusión de nuevos recursos y apoyos didácticos. Son los profesores los cuales se enfrentan y resuelven de distintas maneras estas dificultades, lo cual como veremos en el siguiente capítulo a partir de ejemplos concretos, dan indicios de los elementos, estrategias, acciones que conforman el Proceso de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP).

#### 4.3 Libia y sus Malabares...

A partir de este apartado y en adelante se describirán *Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP)* desplegados en el marco de las condiciones en las que llevaban a cabo el proceso de enseñanza algunos de los profesores y alumnos del estudio. Estas situaciones y la manera particular en la que los docentes las resolvían, se ejemplifican con base en el análisis de la información obtenida en las conversaciones que se realizaron con ellos y ellas.

Una de las constantes en las narraciones de los profesores se relaciona con la forma de solucionar la ausencia de algunos de los materiales de apoyo (libros de consulta, señal de internet, programas de televisión, entre otros) lo cual obstaculizaba el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Ante la ausencia de estos materiales, la pregunta fue ¿cómo hacen los profesores para realizar su trabajo? El presente análisis

pretende dar respuesta a esta pregunta, tomando como referencia lo que los profesores narraron.

A continuación se muestra un fragmento de la narración de la maestra Libia (E. 9, Ma. 2, TS 2), ella trabajaba en la misma TS en la que en el apartado anterior a partir de la narración de su Da 2, se describieron las condiciones en las que esta escuela operaba. El fragmento de la narración de Libia (Ma 2, TS 2) reúne una serie de características importantes que ejemplifican las dificultades de los docentes y su interrelación con distintos ámbitos que confluyen en las TS del estudio.

La profesora Libia (Ma. 2 de la TS 2) impartía clases en 2º grado de telesecundaria, su salón de clases era una bodega que se “acondicionó” para ella y sus alumnos, ya que el salón en el que se iba a ubicar su grupo se encontraba aun en obra negra. Libia es Licenciada en Historia y realizó la Maestría en Pedagogía en el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación (IMCED), llevaba 25 años laborando en la modalidad de TS.

Iniciamos con un fragmento de su relato del cual se desprenden algunas situaciones desarrolladas por ella ante la falta de un texto. Libia narró el trabajo que realizó en estas condiciones con sus alumnos en la secuencia 15, tomo II (LPA, SEP, 2006) que se titula “*24 poetas latinoamericanos*”. La serie de actividades que integran esta secuencia, son parte de algunas de las diez lecciones de esta secuencia en particular, las cuales constituye aproximadamente dos semanas de actividades para dicha asignatura. Al pedirle que narrara una situación en la que ella había tenido dificultades para hacer su trabajo, dijo:

“... El libro de español [*de 2º grado, secuencia 15, en el apartado manos a la obra*] nos dice: váyanse a tal libro [*“24 poetas latinoamericanos. Este libro pertenece a la colección de los “libros del Rincón”*].... Tenemos un sólo libro [*del rincón para toda la escuela*] entonces el maestro de [*otro grupo de*] segundo me hizo favor de prestarme su libro [*“24 poetas...”*]. Si no me presta su libro, no hacemos la actividad, porque ¿de dónde vamos a hacer la lectura? [Si solo hay un ejemplar en la escuela]. Lo que hacemos es la lectura en voz alta [*del poema indicado en la lección y una vez leído el poema*] hacemos el análisis [*Alumnos y maestra*]. Yo tengo el libro del maestro [2006] y ya ahí voy viendo, si lo que me están diciendo [*los alumnos*] concuerda [con el sentido de la reflexión sugerida en el libro del maestro (SEP, 2006)]....” (E. 9, Ma. 2, TS 2)

De este fragmento se desprenden algunas dificultades identificadas por Libia y presentes en muchas de las TS del país. El LPA en las actividades manda a la revisión de uno de los libros de apoyo, como lo menciona la maestra Libia solo hay un libro de texto en la

escuela el cual es de uno de los maestros. Como hay un solo libro la maestra trabaja con la lectura en voz alta. Ella no me informó si el profesor tenía el libro, debido a que solo se dotó de un ejemplar a toda la escuela; situación que se presenta a menudo o si el profesor adquirió el título con sus propios recursos; o si se lo dieron como parte de la colección de los libros para la actualización del magisterio. El caso es que sólo hay un ejemplar de ese título en toda la TS 2.

Hasta aquí se muestra la relación de dos de los materiales de la telesecundaria y la importancia de ellos. La maestra Libia se pregunta señala que sí el maestro “no le presta su libro ¿de dónde vamos a hacer la lectura?”. La ausencia del libro “24 poetas latinoamericanos” se relaciona con la distribución de los “Libros del Rincón” cuya colección pertenece al Programa Nacional de Lectura (PNL). Al final del fragmento la maestra señala también la relación que hay entre las actividades del LPA y del LPM, ya que la maestra señala que ella va viendo en su LPM si lo que los alumnos le dicen concuerda con lo que se indica como aceptable en el LPM. Es decir el LPA indica la lectura de uno de los materiales de apoyo impresos, pertenecientes a la colección de los Libros del Rincón; la descripción de las actividades y la reflexión a partir de esta lectura la maestra lo coteja con el LPM.

#### 4.3.1 Sin señal de la red Edusat

Para seguir los cursos de las actividades de esta lección, se revisó directamente el texto del LPA de español de 2º grado, tomo II, en la secuencia 15 a la cual la maestra Libia hace referencia en su relato anterior. La instrucción que la profesora Libia narra, al revisarla de manera directa en el LPA literalmente indica lo siguiente: “*Lean con su maestro el texto introductorio al proyecto<sup>35</sup> de esta secuencia y observen las coincidencias de su contenido con lo presentado en el programa [de televisión]...*” (SEP, *LPA Español 2º, tomo II, 2006*).

Es importante recordar que Libia impartía clases en la TS 2, de la cual se tiene noticia de sus difíciles condiciones de operación a partir de lo narrado por la Da 2. Una de las condiciones que dificultaban la operación era la falta de señal de la Red Edusat. Dadas estas condiciones la profesora Libia al tratar de seguir la instrucción del LPA con sus alumnos, sabía que en su TS en la que trabaja, no contaba en ese momento con la señal de la Red EDUSAT para observar el programa de televisión, al no contar con la señal de

---

<sup>35</sup> En este texto se indican las características del proyecto, una antología de poemas, que los alumnos van a realizar y describe el contenido del libro “24 poetas latinoamericanos”

televisión no fue posible para ella y sus alumnos, “*observar las coincidencias*” entre lo mostrado en el programa y lo que se indica en el libro de texto para el alumno.

Los programas de televisión dan contexto y amplían la información del tema que se está trabajando en cada asignatura, contienen el tratamiento de uno o varios de los contenidos que se estudian con base en el curriculum oficial. Con base en estos programas se organizan procesos de reflexión de uno o varios conceptos incluidos en las lecciones de cada secuencia.

La falta de señal de la Red Edusat y/o de luz eléctrica en la escuela, son situaciones que en ocasiones ningún profesor puede resolver de manera mediata o inmediata, ya que las formas administrativas tienen otros cauces y tiempos. Al no poder resolver la falta de señal para poder ver los programas-clase, Libia optó en lugar de “observar las coincidencias en el programa de televisión” por la lectura en voz alta ya que no había señal de televisión y solo había un libro de texto en la escuela, de acuerdo con el fragmento del apartado anterior.

Es importante señalar que la ausencia de señal satelital no sólo afectó el trabajo de la maestra Libia y sus alumnos, dificultó además el trabajo de los alumnos y profesores de la escuela, a los seis grupos de los distintos grados, atendidos por seis docentes y a un aproximado de 120 alumnos. Las condiciones anteriores son el marco en el que ocurren los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas que se presentan en la práctica docente, no solo de las tres TS de Michoacán en las que se efectuó este estudio, sino en una variedad de TS en algunas regiones de Chiapas, Guerrero, Baja California Sur, Chihuahua y Puebla entre otras.

Las dificultades de los profesores generados a partir de la falta de materiales impresos y electrónicos, así como la falta de luz que impide tener señal de la Red Edusat, se resuelve en principio con la experiencia de los docentes. Libia comentó lo siguiente:

“nada más porque uno ya tiene la experiencia [Dice Libia] pero de plano en apoyos, los pocos que hay están incompletos... tenemos una mediateca que le llaman muy deficiente, las clases no las puedo dar ahorita porque tengo un salón que no tiene luz... la televisión [en la escuela] ahorita está sin señal... pero con la experiencia es que salgo adelante” (E. 9, Ma. 2, TS 2)

Lo dicho por Libia (Ma 2, TS 2) concuerda con las condiciones en las que se hallaba la escuela, con base en lo descrito por la Da 2 de la TS 2 en la que daba clases Libia. La falta de luz eléctrica y por ende la falta de señal de televisión en su salón, implicó que entre muchas otras opciones Libia, a partir de toda la experiencia con la que contaba,

tuviera la posibilidad de adecuar las actividades sugeridas en los libros PA, lo cual implicó llevar a cabo las actividades sin emplear el programa de televisión (elemento central, el cual distingue a la modalidad)<sup>36</sup>.

Ahora bien, es relevante indicar que la vinculación entre Libros PA y programas de Televisión, se presentó no sólo en la asignatura de español 2º grado como relata Libia, sino en por lo menos en 27 de las 30 asignaturas que componían el mapa curricular de los tres grados de la TS. Contar con la señal EDUSAT para ver los programas, suponía un impacto directo en el trabajo de la profesora y sus alumnos, de entrada para realizar algunas de las actividades sugeridas por el libro de texto.

La experiencia le permite a Libia en particular y a los docentes de TS que participaron del estudio en general, adecuar las actividades a partir del conocimiento y manejo que ellos tienen del programa y contenidos de cada asignatura en cada grado, son profesores que llevan más de 20 años trabajando en esta modalidad. Las adecuaciones que hacen los docentes a partir de la ausencia de algún o algunos de los materiales de apoyo, pocas ocasiones se documentan en el nivel de secundaria y en los casos de la TS el número es mucho más reducido. Las adecuaciones que describimos, si bien inician en el aula, trascienden esta, así como la escuela. Los PSSP de los docentes de TS, retoman elementos del saber docente como son las actividades que otros profesores han empleado y les habían dado resultados; el saber pedagógico relacionado con las características de las actividades en los libros de texto, lo que les permitía realizar actividades similares aun con la falta de alguno de los apoyos. Libia y sus alumnos al no contar con señal satelital para ver los programas de la televisión educativa, centran su trabajo en los materiales que tienen, es decir, los libros de texto PA (SEP, 2006) y el libro PM (SEP, 2006), en los cuales se da la instrucción de revisar un libro cuyo título es “24 poetas latinoamericanos”

#### 4.3.2 Sin libro del rincón

La narración de la maestra Libia (Ma 2, TS 2) continua refiriéndose a la siguiente instrucción incluida en el LPA Español 2º, tomo II, ella comentó: *“El libro de español de 2º grado, secuencia 15, en el apartado “manos a la obra”, dice: “váyense al libro 24 poetas latinoamericanos”*. Ante la falta de señal de Televisión, Libia continuó con la siguiente actividad propuesta en el libro la cual pedía que se trabajara con otro material de apoyo.

---

<sup>36</sup> Las orientaciones sugeridas a los docentes para realizar su trabajo en el aula, se relacionan directamente con la vinculación que hay entre los programas de televisión y las actividades a desarrollar en los libros de texto (SEP, LPA, 2006).

Al indagar acerca del libro sugerido, se encontró que este libro *pertenecía a la colección de los “Libros del Rincón”* y de acuerdo con lo dicho por Libia, en la escuela sólo había un ejemplar del mismo.

Los “*Libros del Rincón*”, formaban parte del *Programa Nacional de Lectura para Educación Básica (PNL)*, este programa estaba a cargo de la Dirección General de Materiales e Informática Educativa (DGMIE) de la SEP, es decir, no era un programa que pertenezca al subsistema de TS. El PNL:

*“... está concebido para desplegar acciones que coadyuven a que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan a su desarrollo individual y de grupo a partir de que dispongan de una biblioteca escolar en las escuelas públicas de educación básica...”<sup>37</sup>.*

La dotación de libros para las bibliotecas escolares como los de la colección de “*Libros del Rincón*” era realizada por la Conaliteg<sup>38</sup>. Los Libros del Rincón se desprendían de una de las líneas estratégicas del PNL en la que se buscaba: “... [E] *Fortalecimiento de bibliotecas y acervos bibliográficos en las escuelas de educación básica y normal y en Centros de Maestros...*<sup>39</sup>” (PNL, *página electrónica*). De acuerdo con los datos mostrados en la página electrónica:

*“... Con el Programa Nacional de Lectura para la Educación Básica, los Libros del Rincón amplían y profundizan sus propósitos y alcances; todos los alumnos de las escuelas públicas de educación preescolar, primaria y secundaria básica reciben libros de este acervo según las competencias lectoras que se espera desarrollen durante la educación obligatoria...”<sup>40</sup>*

La inclusión de los Libros del Rincón en la TS, conlleva la influencia de un programa educativo, como el PNL que respondía a políticas educativas nacionales, tal como se mostró en el Capítulo 2 de esta tesis, la modificación de los materiales educativos y la inclusión de algún programa nacional, depende de las políticas educativas de algún sexenio en particular. No es nuestro objetivo profundizar aquí sobre lo anterior.

La intención de desarrollar competencias lectoras mediante este programa, puede quedar de manifiesto, al centrar una secuencia de actividades del LPA en un título de los “*Libros del Rincón*”, como sucede con la secuencia 15 a la que se refiere Libia. A partir de este ejemplo específico, es posible identificar que en la labor cotidiana del docente se observa la injerencia de un Programa Nacional Educativo, el PNL del cual se derivan los Libros del

<sup>37</sup> Fuente: Reglas de operación PNL: <http://www.funcionpublica.gob.mx/dgorcs-1/APF/1120.pdf>

<sup>38</sup> [Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos](http://www.comisionnacionaldelectura.gob.mx/)

<sup>39</sup> Fuente: PNL [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl\\_dp\\_00.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/pnl_dp_00.php)

<sup>40</sup> Fuente: PNL. Libros del Rincón: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc\\_int\\_00.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc_int_00.php)

Rincón y a través de este se vinculan tres dependencias, la DGMIE, la CONALITEG y la coordinación de TS.

La distribución de los textos a las escuelas corresponde a la Conaliteg, por lo tanto la ausencia de estos implica vinculación con esta instancia que es la que traza las rutas de distribución; por otra parte, los contenidos de los Libros del Rincón no corresponden con los contenidos diseñados para la modalidad de TS a partir del programa de estudios de Secundaria 2006 ya que estos contenidos están aprobados por la DGMIE en el marco de la búsqueda por diversificar los textos en los centros escolares, es decir, el PNL se construyó con lineamientos propios de la DGMIE y no en el marco de ninguna de las modalidades de Secundaria (General, técnica o telesecundaria).

Libia (Ma. 2, TS 2) en su narración explicó: “... *Tenemos un sólo libro [del rincón para toda la escuela], entonces el maestro de segundo me hizo favor de prestarme su libro [“24 poetas...”]. Si no me presta su libro, no hacemos la actividad, porque ¿de dónde vamos a hacer la lectura? [Si solo hay un ejemplar de este libro en la escuela]...”* (E. 9, Ma. 2, TS 2). Libia sabía que en la escuela sólo hay un Libro del Rincón, el cual tiene que pedir prestado a uno de sus colegas profesores. En el proceso de indagar acerca de las razones por las que no había suficientes libros para desarrollar la actividad de la secuencia 15 en el tomo II del libro de Español de 2º; se buscó el texto en el catálogo de los “*Libros del Rincón*” en la página electrónica del PNL y se encontró que el título: “24 poetas latinoamericanos”, no se distribuyó en el Estado de Michoacán en el ciclo 2010-2011 y así continuo en el ciclo escolar 2011-2012<sup>41</sup>.

El título se encontraba disponible en las entidades de Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Jalisco, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí y Sinaloa. La relevancia de que este texto no se encuentre en el estado, tiene que ver con el hecho de que las Secuencias de los LPA de TS, se diseñan para todas las TS del país y en consecuencia, el libro en cuestión, se emplea en todos los estados. Sin embargo, en estados como Zacatecas, Guerrero, Estado de México y Veracruz entre otros, además de Michoacán, este texto no se distribuyó. La consecuencia es que la falta del libro mencionado, afecta a todas las escuelas de la zona escolar a la que pertenecen las tres escuelas en las que se llevó a cabo esta investigación, afectó también, a las diversas escuelas de las regiones que conforman el sistema de TS en el estado de Michoacán y en los otros estados en los que no se distribuyó el título mencionado. De esta situación al parecer ni autoridades, ni docentes tenían noticia.

---

<sup>41</sup> <http://www.librosdelrincon.dgme.sep.gob.mx/details.php?id=2042>

Por otra parte, debemos señalar que este no es el único “*Libro del Rincón*” que no se distribuye en alguno de los estados de la República Mexicana. Una cuestión a indagar es el número de secuencias didácticas de los distintos LPA de TS que están diseñadas con base en algún libro de apoyo que no se encuentra en circulación en varios estados de la república. Nos preguntamos si los diseñadores del programa de TS tenían o tienen conocimiento de que algunos de los títulos no se distribuyen en algunos estados del país, ya que al momento de vincular una secuencia didáctica del LPA, esta secuencia se proponía para todas las telesecundarias a lo largo y ancho del territorio. De lo anterior se desprende que la dificultad que narra Libia, se extiende más allá de las tres TS del presente estudio y de entrada en el ciclo escolar 2011 - 2012 afectó a muchas más escuelas TS en esta entidad y en otros estados del país, particularmente a las que no cuentan con señal de la Red Edusat.

#### 4.4 Un solo libro, ¿cómo lo resuelve?

Ante la existencia de un solo ejemplar del título sugerido para la secuencia especificada, independientemente de la forma en la que este título fue adquirido, la circulación de este material sucede sobre la base de las conversaciones que tienen los docentes de manera habitual en la escuela o fuera de ella. Es en la comunicación entre docentes y en los espacios en los que ellos conversan, en donde tiene lugar la “***circulación de recursos docentes***”, que a decir de Talavera (1992) ocurre “con el apoyo de experiencias de otros colegas, alude también a la experiencia históricamente acumulada y constantemente recreada por los maestros al tratar de resolver problemas de su trabajo” (p. 9). Además del préstamo del libro entre Libia y el profesor, se realizó una conversación “para acordar los tiempos en que cada profesor trabajaría con el texto en su grupo”. Este acuerdo es importante, ya que la calendarización y la dosificación para el mismo grado es igual para los dos grupos de 2º de la misma TS.

Esta coordinación entre docentes, es central ya que las actividades a realizar, se encuentran calendarizadas de acuerdo a la programación de temas y secuencias de aprendizaje, los cuales están diseñados desde el plan de estudios. El número de sesiones que compone cada secuencia va de seis a diez sesiones aproximadamente, cada sesión corresponde a una clase de 50 minutos más o menos, lo que supone 2 semanas por secuencia. Al no contar con el material o al tener que prestarlo, los profesores realizan actividades complementarias que permitan la circulación de materiales.

Así, los préstamos de materiales se desarrollan sobre la base de un mínimo acuerdo de cooperación entre docentes en el marco de la construcción de “aprendizajes situados” (Lave y Wenger, 2003) y de sus “saberes docentes” (Mercado, 2002), lo que ha ocurrido mediante la participación de los maestros a lo largo de su historia diversas “**comunidades de práctica**”. De hecho Wenger (2001) señala que las comunidades de práctica están presentes en todos los momentos de la vida, parten del reconocimiento de que “el aprendizaje toma lugar en un proceso de participación”, denominado “Participación Periférica Legítima (PPL)”, de esta manera, el incremento del aprendizaje se basa “en el incremento de participación experta” (Lave y Wenger, 2003). Durante este tiempo ellos han experimentado muchas de las carencias que esta modalidad ha superado, así como otras dificultades a las que los profesores se enfrentan en su práctica cotidiana y a las que con base en lo anterior dan solución en el marco de su trabajo cotidiano.

Los docentes en su trayectoria conforman distintos grupos, debido a su participación en diversas comisiones dentro de la escuela y en la zona, algunos profesores son comisionados para ser capacitados y dar capacitación a los profesores, así como muchos profesores forman parte de alguna organización sindical, en cada uno de ellos orientado a una actividad específica, “formar parte de un grupo es una forma de acción y una forma de afiliación” (Wenger, 2001: 22). Independientemente del vínculo que se establece entre los docentes de una escuela específica, todos los docentes se consideran parte del grupo de los docentes en general, lo cual define en varios aspectos de su identidad, Wenger (2001) señala: “La participación no solo define lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos” (Wenger, 2001: 22). En cada escuela los docentes se distinguen e identifican con base en sus distintos niveles de participación, lo que da pie a la circulación de materiales y saberes.

Esta circulación de materiales y saberes en el presente análisis muestra uno de los elementos del Proceso de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP) en el trabajo docente. De esta manera, ante la ausencia de materiales complementarios en las TS, uno de los recursos que emplean los profesores para que todos los alumnos cuenten con información de los temas a desarrollar, es conseguir los materiales necesarios, ya sea con un profesor del mismo centro escolar o con algún profesor de otra escuela. Los docentes de TS realizan búsquedas de información en internet o en los libros que tiene en su casa y una vez que obtienen el material, el recurso más a la mano para que todos los alumnos cuenten con material de estudio son las fotocopias, con las complicaciones que esto tiene. En estas búsquedas de información participa el conocimiento que los

profesores tenían de los objetivos a cumplir en cada sesión de una secuencia, así como los conceptos centrales de la secuencia y sesión, tales son los elementos que guiaban las búsquedas de los docentes.

#### 4.4.1 Trabajo grupal

Libia relató que cuando ella y su grupo tuvieron el único libro “24 poetas latinoamericanos” que había en la escuela, prosiguieron así: “... Lo que hacemos es la lectura en voz alta [del poema indicado en la lección]...” (E. 9, Ma. 2, TS 2). Para llevar a cabo esta actividad Libia requiere tener en cuenta lo que la instrucción del LPA indica. De esta manera la instrucción del libro de español de 2º grado (SEP, 2006), dice: “Lean en voz alta el poema “el paisaje”, de Mario Benedetti (pag. 237 del libro *24 poetas latinoamericanos*). Observen qué dice el autor de el paisaje...”. Con esta instrucción la actividad dirigida por Libia continuó.

Una vez leído el poema, Libia en su descripción señaló: “... hacemos el análisis [*Sus alumnos y ella*]. [*Libia indica*] Yo tengo el libro del maestro [SEP, 2006] y ya ahí voy viendo, si lo que me están diciendo [*los alumnos*] concuerda [con el sentido de la reflexión sugerida en el libro del maestro (SEP, 2006)]...” (E. 9, Ma. 2, TS 2). Para saber de manera clara a qué se refería Libia cuando señala que ella “va viendo” en el LPM si lo que le dicen los alumnos concuerda, fue preciso revisar lo que en el LPM tomo II de Español 2º grado indicaba en esta parte de la lección.

De esta manera, al consultar el LPM, T II, español 2º grado, la instrucción que se encuentra en el texto es la siguiente: “Acepte respuestas que relacionen el paisaje con el cambio en la forma de escribir del poeta. Benedetti menciona que sus poemas incluían “hombres”, “mujeres” y “amores” y que empezaron a surgir elementos del paisaje...”. (SEP, LPM, T. 2, Esp. 2º; 2006)

La actividad descrita por Libia en la que los alumnos tienen que responder qué es lo que el autor dice en “el paisaje”, es semejante a muchas otras que estaban diseñadas para realizarse de manera grupal. En la narración de la maestra Libia (E. 9, Ma. 2, TS 2), esta actividad no presentó dificultades para llevarse a cabo, debido a que con un solo texto se hace la lectura a todo el grupo y la puesta en común de las ideas también es posible. Como se indicó arriba esta es una actividad incluida en una de las diez lecciones de esta secuencia en particular.

#### 4.4.2 Hacer la tarea, sin libro de consulta

Una actividad que destaca para finalizar las actividades de la primera sesión de esta secuencia, es la tarea. En el libro de texto para el alumno la actividad que marca el final de la primera sesión, se encuentra en el recuadro de “tarea” y ahí se lee la siguiente indicación: “Para encontrar otros temas para su antología<sup>42</sup>, lean en casa poemas acerca del amor y del desamor en el libro *24 poetas latinoamericanos*. Te proponemos los siguientes...” (LPA Esp. 2º, T. 2, SEP, 2006). En este libro se ofrece una lista con los poemas y las páginas del texto “24 poetas latinoamericanos”, en las cuales se encuentran dichos poemas.

La indicación de la “tarea” incluida en el LPA (Esp. 2, T II), requiere leer poemas en casa, lo que permite suponer que desde el diseño de la actividad, se consideró que en la escuela habría libros suficientes para todos los alumnos. Sin embargo, como está descrito solo había un libro en la escuela. Por esta razón, un elemento más a considerar, es que ante la falta de este “Libro del Rincón”, ni en el LPM o en el LPA indican posibles soluciones para esta situación, lo cual tampoco sucede en los programas de la Red Edusat.

En el diseño de las actividades incluidas en los LPA de TS de matemáticas, ciencias entre otras, además del caso mencionado arriba en la asignatura de español, se sugiere el empleo de textos complementarios, páginas de internet, videos y otros materiales de apoyo, los cuales son en ocasiones optativos, atendiendo a la diversidad de condiciones materiales de las escuelas. En el caso de la secuencia 15 a la cual Libia hace referencia, el Libro del Rincón como libro de apoyo es relevante porque en función de este texto, se diseñó la secuencia 15 del LPA Esp. 2º de TS, por tanto es una actividad que aplica a nivel nacional.

Por otra parte, en el diseño curricular del modelo de TS, los “*Libros del Rincón*” no se especifican como materiales de apoyo, como se mostró en el apartad de los materiales para TS, basados en lo escrito en el MEFT (DGME-SEP, 2011) hay un listado extenso de estos materiales, los cuales pueden o no estar en las TS, sin embargo, los Libros del Rincón no son parte de los materiales enlistados. Por lo tanto, como es el caso de las tres TS de este estudio en particular y de las cientos de TS del estado, no es responsabilidad del departamento de TS del estado proporcionar este título. En general, sucede lo mismo en otros estados de la república en los que este libro no se distribuyó.

---

<sup>42</sup> la antología es el proyecto final de la secuencia de actividades

Como señalamos arriba, en la secuencia 15 no hay indicación alguna relacionada con actividades alternativas, para casos como este, en los que no había Libro del Rincón, señal de televisión y recursos electrónicos. En estas condiciones de trabajo, son los profesores quienes tienen que desarrollar actividades para suplir los recursos.

Los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP) que realizan los docentes de TS, tienen como base los “saberes docentes” (Mercado, 2002), los saberes pedagógicos (Rockwell, 2009) así como la experiencia de los y las docentes que les permitan ponerlos en juego de acuerdo con las “condiciones materiales” (Rockwell y Mercado, 1986) de cada una de sus escuelas, lo anterior supone el despliegue del “Conocimiento Situado” (Lave y Wenger, 2003) específico de los trabajadores docentes. Se señala a los saberes docentes como una de las características ya que en su descripción se indica que estos son los saberes necesarios para que los docentes realicen su trabajo de enseñanza. Estos se expresan por ejemplo, *“en las elecciones que los docentes hacen en su interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y se nutren de toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella, relacionada con la enseñanza”* (Mercado, 2002: 14). De esta manera, los docentes echan mano de la información a su alcance, en un proceso de selección que implica una participación activa y productiva, situados en un contexto específico.

Si bien el relato de Libia se centra en la asignatura de español, es importante recordar que ella resuelve de manera cotidiana la falta de textos o recursos de apoyo y la información en ellos, no sólo para esa asignatura como lo hacen los profesores de las secundarias técnicas o Generales; los profesores de TS que no cuentan con señal de Televisión, no cuentan con los programas de por lo menos 8 asignaturas, no perdamos de vista esta situación, ya que ellos son los encargados de trabajar los contenidos de las diversas asignaturas de alguno de los tres grados de la TS.

Libia, así como cientos de profesores de TS en circunstancias similares, dan curso a los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP) desplegando una serie de actividades, los profesores del estudio relataron algunas como: “búsqueda de información similar en el internet por las tardes” (Javier M3, TS 2), selección de información de los libros que tienen en su casa (Libia Ma 2, TS 2) o asistiendo a una biblioteca (Lucia Ma 4, TS 3), preguntando a sus compañeros de trabajo e incluso recurriendo a los libros del plan y programa anterior para TS conocidos como “conceptos básicos” (Plan 1993), los

cuales contiene información necesaria para abordar algunos contenidos (Eliuth, Mo 1, TS 1).

Rockwell y Mercado (1986) indican que los docentes requieren para la resolución del trabajo docente:

... de la incorporación de conocimiento de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que lo ejercen; implica el ensayo y la construcción de soluciones a problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en las que se presentan... (p. 126)

Siguiendo lo planteado por las autoras, en los procesos de solución de dificultades concretas de la práctica docente se “incorpora conocimiento de diverso origen”, lo cual sucede en el centro escolar, mediante “procesos que se inscriben en la vida diaria escolar y se desarrollan entre los propios docentes” (Mercado, 2012, Seminario de Tesis, 2012), lo cual puede aludir también a las condiciones materiales de la escuela. Rockwell y Mercado indican que *las condiciones materiales* de la escuela, no solo se refieren a los recursos físicos para el trabajo, sino a las condiciones laborales, la organización escolar del tiempo y del espacio, “y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (1985: 121). Parte de las condiciones materiales presentes en el trabajo de los docentes de TS, supone la ausencia de algunos materiales de apoyo pedagógico, los cuales redefinen el uso del tiempo y de la organización del aula, esto a su vez, requiere de la puesta en juego de los saberes docentes adquiridos en la experiencia del trabajo docente de muy distintas formas.

#### 4.5 Lo que se espera y lo que hay

La situación constante de un gran porcentaje de las TS de nuestro país, se caracteriza por las carencias de materiales complementarios (Santos 2001), en épocas más recientes ausencia de apoyos como la mediateca, el uso del internet y las aulas digitales (Santos, 2009, Kalman y Carbajal, 2007). La presencia de estos materiales en todas las TS de nuestro país, es una condición deseable. Para el ciclo escolar 2004 – 2005 “el 60.6 % de las escuelas [secundarias] públicas en México” eran TS. El documento de la SEP la “*Situación actual de la telesecundaria mexicana*” (citado en Sánchez, 2009) indica que para el ciclo escolar 2002-2003 se reportaba:

que ... el mayor rezago se daba en el componente LNB Edusat (amplificador de señal satelital de bajo ruido), con lo que la señal no era recibida en 2 mil 901 escuelas. Esa carencia provocaba que 204 mil 810 alumnos (19.62 por ciento de la matrícula entonces existente [1, 043, 884 alumnos]) no recibieran los programas de televisión de telesecundaria. Aunado a ello, reporta que en el 45.38 por ciento de

las escuelas había problemas con la captación de la señal Edusat, sobre todo en los estados de Chiapas, Guanajuato, Jalisco, México, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí, Veracruz y Zacatecas, que figuran entre las entidades con mayor número de escuelas y alumnos atendidos por telesecundaria.

No obstante estas condiciones, la tendencia de las modificaciones en TS se orientó a la implementación de programas que recurrieron a las innovaciones tecnológicas, esto se expresa en el Modelo Educativo Fortalecido para la telesecundaria (DGME-SEP, 2011) en el que se establece que *“se impulsa el aula digital para que alumnos y docentes tengan acceso a las TIC como recurso educativo”*; La intención central es que tanto profesores como alumnos desarrollaran sus habilidades de uso y búsqueda de información; lo cual es de importancia primordial desde la base de la construcción del modelo en el que un solo profesor imparte las 10 distintas asignaturas del nivel secundaria, nadie puede estar en desacuerdo con la intención de que docentes y alumnos *“desarrollen habilidades de manejo y búsqueda de información”*, lo cual implica que con las TIC's *“ el abanico de posibilidades para apoyar el proceso de aprendizaje de la comunidad escolar se multiplica y diversifica...”* (DGME-SEP, 2011: 13).

Sin embargo, dadas las condiciones de marginación y carencia en las que se encontraban un gran número de TS en el país, lo cual se reportaba desde hace 12 años (Santos, 2001; Santos y Carbajal, 2001), surge la pregunta acerca de la prioridad, la pertinencia y el avance en la equidad educativa que puede haber en el hecho de que en cientos de escuelas se instale un aula de medios, cuando en la comunidad y en la escuela no cuentan con aulas, agua potable, baños, luz eléctrica y los profesores, alumnos y familias resuelven estas carencias con sus propios medios. Sánchez (2009) señala que para 2003 se reportaban equipos electrónicos en mal estado, falta de agua, drenaje y electricidad, e insuficientes salones de clase.

En el caso de los recursos para las actividades de las asignaturas de ciencias, se muestra este extracto de la narración del profesor Misael (Mo 3, TS. 2) quien comentó:

*“... trato de pegarme lo mas que se puede a los libros, y trato de que si allí nos manda a hacer una práctica, no tenemos laboratorios, pero si trato de acondicionar lo que tenemos en sus casas, no tenemos matraces, pero traemos un molcajete, no tenemos goteros de laboratorio, pero si tenemos goteros de los que les dan gotitas a los niños en su casa, no tenemos pipetas graduadas, pero tenemos biberones, entonces trato de acondicionar lo mas que se puede el material que... está... [Al] alcance [de los alumnos] en sus casas, para poder llevar a cabo las practicas...”* (E. 13; TS. 2; Mo. 3)

Las condiciones en las que realizan su trabajo los docentes, difícilmente pueden responder a la aspiración y urgencia de autoridades e investigadores de que alumnos y docentes se integren de lleno a la sociedad de conocimiento; cuando para 2013 los persisten los niveles de marginación y abandono de muchas comunidades en las que se ubican cientos de TS. Para el año de 2007, el 90% de las TS se ubicaba en comunidades rurales (Santos, 2009) y en el año 2010 “... 52 millones de mexicanas y mexicanos se [encontraban] en situación de pobreza, y 11.7 millones en condición de pobreza extrema...” (CONEVAL, 2010). Algunos de estos mexicanos y mexicanas asistieron a alguna escuela TS.

El fragmento de la entrevista de la maestra Libia, remite a la ausencia de textos de apoyo como una dificultad recurrente en la modalidad de TS, la cual se agravo con la imposibilidad que su grupo y ella tenían para ver los programas de TV debido a la falta de luz eléctrica en su aula, sin embargo, aun con la presencia de luz eléctrica en su aula, los profesores de la TS 2 reportaron que la falta de señal y/o las averías en la antena receptora eran algo constante, no solo en esa TS, sino en la zona escolar a la que pertenecía las tres TS que participaron en el presente estudio. Ante estas condiciones de trabajo los profesores inician la solución de estas situaciones en principio, mediante la búsqueda del material bibliográfico. El análisis anterior permite mostrar, como las condiciones de la TS, exceden las posibilidades de solución e incidencia de los docentes y permiten describir la complejidad del trabajo de los profesores.

#### 4.5.1 Sin libros de consulta y del rincón... “¡sacamos copias!”....

En otro fragmento de su narración la maestra Libia dijo lo siguiente acerca de la ausencia de materiales impresos: “... el problema [es] que [las actividades de los libros de texto (SEP, 2006)] nos llevan a material que no hay, que no está disponible [en la escuela]...” y en el estado. Ante la carencia de libros de consulta y del rincón, ¿Qué hacen los profesores cuando no hay materiales en su escuela? Para responder esto, retomó la narración de la Maestra Alejandra (E. 19, Ma. 1, TS 3) docente de la TS 3, esta escuela pertenece a la misma sección escolar que la TS 2 en donde trabaja Libia ubicadas en el cinturón de pobreza de la ciudad de Morelia.

Alejandra (Ma 1, TS 3), se licenció como Médico Cirujano Partera en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), también relató que llevaba 23 años de servicio docente en el subsistema de TS. Ella narró las condiciones en las que ejerce su profesión y también compartió a grandes rasgos el trayecto recorrido en su práctica muy

parecido al de los más de 20 profesores con los que se conversó para realizar la presente estudio. Las experiencias de los docentes variaban en cuanto a las condiciones materiales de cada escuela en las que habían trabajado, sin embargo, para muchos de los profesores su trayectoria profesional, de más de 20 años en promedio, inició con su trabajo en localidades y comunidades rurales apartadas. Alejados de la capital del Estado, estos docentes habían buscado una mejor ubicación geográfica, por lo que muchos de ellos tramitaron su cambio a escuelas más cercanas a la capital o hacia escuelas cercanas a las ciudades principales, dependiendo cada caso. Esto es así, por razones diversas, cuestiones familiares, personales, de comodidad o cercanía con su ciudad de origen, entre otras.

Como hemos mencionado hasta aquí, una de las constantes en todas las narraciones y en la historia de la modalidad de TS, es la carencia de apoyos impresos y recientemente informáticos. La maestra Alejandra al hablar acerca de la manera cómo solucionaba la carencia de libros del rincón u otros materiales de apoyo, señaló:

*“sacamos copias de libros [si hacen falta textos para profundizar lo que está dicho en el material] y cuando nada mas tenemos [un libro de consulta o del rincón] para todos... sacamos copias cuando no está en la escuela y [también sacamos copias] cuando hay en la escuela, porque a veces a cada maestros nos dan 10 [ejemplares de cada título, entonces los profesores]... nos prestamos [los libros con los que contamos]...” (Ma. 1. TS 3. Entrevista 19).*

Cuando Alejandra señala que faltan libros, se refiere a los libros de consulta que se mencionan en el LPA de la TS (SEP, 2006). Recordemos lo narrado arriba por Libia, en referencia a las dificultades que la ausencia de un libro genera para ella y su grupo, así como la falta de señal de TV. En los LPA de las diversas asignaturas, se sugiere el empleo de los libros de apoyo para profundizar en la información; algunos de ellos son parte de los “Libros de Rincón” o de la biblioteca del aula y en ocasiones se encuentran sugerencias de búsqueda en algunas páginas de internet. En estos recursos se pretende que los alumnos obtengan la información para cubrir los contenidos o temas relacionados con la lección que se está revisando. La maestra Alejandra mencionó que la ausencia de materiales de este tipo, se solucionaba a través de fotocopias dependiendo de las condiciones en que esto se presenta:

- Cuando hacen falta libros para ampliar la información del tema o contenidos que se estén revisando
- Cuando solo hay un libro de apoyo (entre los libros que hay en la escuela). esta situación la describimos arriba con el ejemplo de Libia.
- Cuando no está el título disponible en la escuela

- Cuando en la escuela hay títulos disponibles, pero no son suficientes para todos los alumnos.

En la TS 3 donde trabajaba la maestra Alejandra, había tres grupos de cada grado, todos los alumnos y los docentes tenían libros de texto de las distintas asignaturas; lo que faltaba eran los materiales de consulta y algunos de los Libros del Rincón sugeridos en los libros de texto. En la escuela donde trabajaba Alejandra, la TS 3, los grupos eran mayores a 30 alumnos, por lo que en muchas ocasiones no alcanzaba un texto para que cada alumno hiciera las actividades. Alejandra impartía clases en tercer grado, así que tenía que coordinarse con los otros dos maestros para utilizar el libro del rincón, en caso de que el título de la colección se encontrara en la escuela.

El uso de las fotocopias se consideraba como una de las vías privilegiadas para acercar el material que se estudiaba a todos los alumnos de su grupo y con ello cubrir los contenidos de cada sesión y secuencia. Las búsquedas de información, selección y fotocopiado requería del empleo de tiempo extraescolar e inversión económica de profesores y alumnos.

En este sentido, el trabajo de los docentes no concluía al finalizar el horario escolar, sin embargo, en muchos casos el empleo de tiempo extraescolar por parte los docentes, se naturaliza e invisibiliza, es decir, ocurre que el tiempo empleado posterior al horario escolar no se considera como una parte del trabajo docente, por ende, pareciera que nunca ha ocurrido o no se considera como una actividad relevante. Así mismo las actividades realizadas por los profesores, al no incluirse en el horario escolar presentan dificultades para ser documentadas e investigadas.

Es por esto, que concebir al docente como sujeto activo y entero, aun cuando pareciera un lugar común, implica una forma muy específica de ubicarnos en el marco de las diversas propuestas de descripción de las actividades y procesos que nos permitan comprender la complejidad que caracteriza al docente como trabajador de la educación. De esta forma, el docente en tanto un “sujeto completo” (Ezpeleta, 1992) está inmerso en el proceso educativo entendido como una actividad compleja<sup>43</sup> en la que se entretajan elementos diversos: profesionales, laborales, administrativos, curriculares, interpersonales, comunitarios, económicos, psicológicos, entre otros. Nuestra mirada del trabajo docente conlleva una oposición, junto con Morin (1994) al principio de simplicidad el cual “... separa lo que está ligado (disyunción)...” (p. 10).

---

<sup>43</sup> “... La complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados...” (Morin, 1994)

Así entendido, el docente se relaciona con las situaciones de enseñanza enmarcadas en “las condiciones materiales” (Rockwell y Mercado, 1986) específicas de cada escuela. El profesor ocupa una posición activa ya que en su trayectoria aprendió y continúa aprendiendo a resolver problemas prácticos con base en su “experiencia”, ya que los docentes han tenido una práctica prolongada, la cual les proporciona “conocimiento local” relacionado con las condiciones en las que realizan su trabajo, información que les permite organizarlo y modificarlo ante las contingencias del medio. La posibilidad de organización y modificación ante la variación de las condiciones de trabajo, supone la presencia de procesos de apropiación y construcción de “saberes docentes” (Mercado, 2002) así como de conocimiento general y específico, adquirido por las situaciones vividas (Rockwell y Mercado, 1986).

Como se señaló arriba, los docentes organizan su vida, en función del trabajo que desempeñan y al buscar solución a las ausencias de textos o recursos para la profundización o exposición de un tema realizan búsquedas al terminar su jornada de trabajo.

Libia y Alejandra, así como muchos otros docentes de TS y de EB en general, son docentes que buscaban realizar su trabajo resolviendo en lo cotidiano las dificultades que el diseño, la curricula, la edición y distribución de materiales, así como los planes y programas de estudio les presentaban debido a la heterogeneidad de las condiciones materiales de cada escuela. Uno más de los elementos que hay que tomar en cuenta en la búsqueda por comprender los PSSP de los docentes de TS, son las características del diseño del Modelo de TS, el cual parte de la premisa de la presencia en las escuelas de todos o por lo menos, de algunos materiales de apoyo. En el marco del modelo de la TS prevalece la idea de homogeneidad y en los márgenes de esta idea cuentan muy poco las dificultades económicas de las familias y comunidades características de la población que atiende este servicio educativo en México. Rockwell y Mercado (1986) señalan que:

En el sistema escolar mexicano, un reglamento único encubre una diversidad de tipos de escuela; las diferencias entre estas tienen consecuencias para los alumnos. El que al niño le toque una escuela completa o incompleta, o de un turno matutino o vespertino, se relaciona de manera significativa con el nivel socioeconómico de su familia y además condiciona su experiencia educativa (p. 14)

Este encubrimiento, permite la crítica y la evaluación homogénea, suponiendo u obviando la heterogeneidad de condiciones socioeconómicas y culturales, tan distintas a lo ancho y largo de la Republica Mexicana. Bordieu, citado en Giroux (1983) señala que: “... las

*escuelas pueden promover la desigualdad en nombre de la imparcialidad y la objetividad...*” (p. 9). Dicha imparcialidad y objetividad se expresa en el diseño del currículum de TS, el cual partiendo de las buenas intenciones de “mejorar la calidad y la equidad educativa” de las comunidades pobres y marginadas (Jomtien; Dakar), propone la construcción de un currículum que se expresa en una lista amplia y diversa de materiales de apoyo “impresos, electrónicos e informáticos” con los que las escuelas deberían equiparse. Estas buenas intenciones quedan en las líneas de los documentos oficiales, ya que no corresponden a las condiciones materiales de un buen número de TS en nuestro país (Santos, 2001; Santos, 2009). La carencia de materiales de apoyo en las TS de este estudio en particular y de cientos de TS en la república, condicionan la experiencia escolar de los alumnos puesto que una medida paliativa de solución de estas carencias conlleva la realización de gastos por parte de las familias de los alumnos de TS, para que ellos cuenten con las fotocopias de los materiales faltantes, esta situación implica además el gasto para la mejora, compostura, construcción y adquisición de diversos elementos de la escuela (Mercado, 1997).

Es probable que los docentes que participaron en la presente investigación, acepten con naturalidad estas condiciones de trabajo debido a su larga experiencia en TS, y es esta amplia experiencia la que les permite resolver de manera “sencilla” las dificultades en la práctica cotidiana, ya que como ellos señalan, en los inicios de su servicio docente se enfrentaron a situaciones de mayor precariedad; muchos iniciaron su trabajo docente en comunidades rurales muy alejadas de las cabeceras municipales, pequeñas poblaciones o caseríos de difícil acceso<sup>44</sup>. En esas localidades en las cuales no había agua, luz y drenaje y la posibilidad de sacar copias era y, aun en algunas de ellas, es impensable.

#### 4.5.2 Contexto socioeconómico

Los profesores recurren a la fotocopia como una forma de solucionar el acceso al texto para los alumnos. Los grupos en estas tres TS en promedio eran de 25 a 30 alumnos, este es un número elevado para la modalidad de TS. Considerando la necesidad de un juego de fotocopias para una clase en TS, si en promedio cada fotocopia costaba \$.50 centavos de pesos mexicanos (.03 dólares), un juego de 6 fotocopias implicaba un gasto de 3 pesos (.22 dólares) por 25 alumnos, lo que constituía un total de 75 pesos (5.5

---

<sup>44</sup> Se registraron narraciones de al menos 15 profesores que indicaron su trayecto desde lo que ellos señalan como “hacer escuela” es decir, negociar con la comunidad la instalación de una TS en la década de los ochenta del siglo pasado.

dólares); sí el docente pagaba las fotocopias como a veces ocurre, este era un gasto que nadie le reembolsaba.

Ahora bien, recordando que los profesores de TS imparten las 10 asignaturas básicas de la TS, si consideramos esta inversión/gasto por 3 asignaturas, suponía 225 pesos (16.6 dólares) es decir, en una semana, casi cuatro días de salarios mínimo<sup>45</sup>. Por tanto, la elección del docente para realizar su trabajo tendía al empleo de un número menor de materiales y por ende, un menor gasto; esta situación que parece irrelevante impacta la organización de las actividades y con ello la dinámica del aula. Al no contar con los materiales completos, sean estos impresos o fotocopiados, el trabajo individual se dificultaba y se privilegiaba el trabajo en equipos, lo cual respondía a una condición de carencia y no a un supuesto pedagógico.

Con base en las narraciones hechas por los docentes, las circunstancias, experiencias, trayectorias, historias, carencias y situaciones de cada uno de ellos, nos muestran la complejidad (Morin, 2001) desde y por la cual se entretajan diversos registros que interinfluyen entre sí. Las condiciones socioeconómicas de estas tres TS en particular y de las TS del país en general, implicaba trabajar con población en situaciones marginales, con niveles de pobreza significativos, por lo que las familias de los alumnos de TS en ciertas regiones del país no cuentan con la posibilidad económica para pagar copias y/o pagar la renta de una computadora que les permita acceder a internet. De esta manera, la posibilidad de realizar alguna o varias de las soluciones cotidianas, responde también a las condiciones socioeconómicas de las familias de los alumnos, las localidades y de los mismos docentes. Desde ciertas perspectivas las condiciones de desventaja, marginación y pobreza de los alumnos de cientos de TS no justifican por sí solas, los bajos resultados de esta modalidad.

Santos (2009) señala que el 90 % de las telesecundarias ofrecen servicio a jóvenes que viven en comunidades menores a 2 500 habitantes, seis de cada diez telesecundarias prestan su servicio en comunidades de alta y muy alta marginación; 7% de los hogares de los alumnos de telesecundaria no tienen sanitario; uno de cada dos carece de teléfono y 95% de acceso a internet. Quienes cubren el costo económico para acercar el material complementario a los alumnos son los padres de familia y los docentes. El hecho de que el profesor cubra el costo de fotocopiar los materiales o imprimirlos, no lo hace un mártir de la educación, ni un excelente maestro, el único objetivo aquí es señalar que estas

---

<sup>45</sup>  $225 \text{ (fotocopias)} / 56.75 \text{ (salario mínimo por día)} = 3.96 \text{ días de salario mínimo.}$

situaciones, suceden y con mucha más regularidad de lo que se documenta e impactan en el trabajo del aula.

Como se ha mencionado anteriormente, el supervisor de la zona escolar, identificó estas escuelas como pertenecientes al “cinturón de pobreza” de la ciudad, debido a su elevado nivel de marginación. El Maestro Mario (TS 1, Mo 1) señaló:

... En esta zona ...hay muchos problemas sociales, pandillerismo, drogadicción, prostitución, ya en jóvenes adolescentes de la telesecundaria; desintegración familiar, ... la gran mayoría de las familias son disfuncionales... aquí hay padres de familia que en todo el ciclo escolar no vienen, nunca los conocemos, no hay un interés realmente de [algunos de] los padres de familia y... en el proceso educativo hay tres partes fundamentales, el alumno, el padre de familia y el docente y de ahí, si no conjugamos todo éste tipo de elementos, pues es muy difícil que el proceso educativo tenga buenos resultados; sí, es muy, muy difícil, muy complicada la situación, pero pues, aquí estamos, te digo... (E 1, TS 1, Mo 1)

En este punto es importante recordar lo narrado por Libia (Ma. 2 TS 2) respecto a la carencia de libros del rincón, la solución de sacar copias ante esta carencia mencionada por Alejandra (Ma. 1, TS 3) no difiere de lo que señaló el maestro Javier (Mo.3 TS 2) con relación a la ausencia de materiales. Javier cuenta con una licenciatura en Docencia Tecnológica, lleva 14 años trabajando en el subsistema de TS; en un fragmento de su narración, coincidiendo y confirmando sin saberlo, algunas de las afirmaciones hechas por las maestras Libia y Alejandra expresó lo siguiente:

No tenemos lecturas, la biblioteca no cuenta con el material suficiente para que [los alumnos] se lleven algunos cuentos, [ellos] tienen que analizar algunas revistas, tienen que hacer investigaciones, pero como aquí en la biblioteca no hay (los libros que se necesitan; hay libros, pero no los libros que profundizan la información)... [Entonces] A nosotros [los profesores] nos toca hacer las investigaciones, entrar a internet, traer los libros grabados en memorias [USB] o poner a los chamacos que en las tardes se vayan a internet a sacar tal título de tal libro. [El maestro les da la instrucción]. Lean la pagina fulana de tal. A veces los chamacos no tienen el acceso a internet, entonces el trabajo queda a medias, algunos no tiene chance. No tienen dinero, y es un problemita (E. 13, Mo.3, TS 2)

Lo dicho por Javier resume lo que hasta aquí se ha descrito, ya que se vincula con elementos de distinto orden, los cuales como sabemos confluyen en las escuelas y afectan el trabajo de los docentes y modifican las situaciones de aprendizaje de los jóvenes que asisten a las TS en las que se realizó investigación.

#### 4.6 ¿Y si no hay copias?... otros recursos de acceso a los contenidos de las asignaturas de la TS.

Además de recurrir a las fotocopias como forma de solucionar la ausencia de materiales impresos, una más de las opciones que se consideran para realizar el trabajo docente, es grabar en memorias USB la información de los libros de texto de la TS o bien dejar de tarea a los muchachos que consigan información en el internet. Estos dos tipos de actividades las describió el profesor Javier (Mo. 3, TS 2):

“... como aquí en la biblioteca no hay (los libros que se necesitan; hay libros, pero no los libros que profundizan la información)... [Entonces] A nosotros [los profesores] nos toca hacer las investigaciones, entrar a internet, traer los libros grabados en memorias [USB] o poner a los chamacos que en las tardes se vayan a internet a sacar tal título de tal libro...” (E. 13, Mo.3, TS 2)

Javier en su comentario, compartió una más de las estrategias de solución que empleaban los profesores para llevar a cabo su trabajo con los alumnos. Esta solución implicaba que los profesores eran los que tenían que “hacer las investigaciones”, entrar al internet y “grabar” los libros en memorias USB.

Es importante señalar que en la página electrónica de la modalidad de telesecundaria, el acceso es libre a algunos de los materiales básicos, esto es, cualquier persona interesada puede acceder en formato PDF a los LPA y a los LPM de algunas de las asignaturas de los tres grados de la TS. Pueden acceder también a los interactivos y a los programas de televisión. Los profesores son quienes por lo general cuentan con conexión a internet en sus domicilios. Los alumnos de estas escuelas debido a sus condiciones socioeconómicas con mucha dificultad cuentan con el dinero suficiente para acceder con regularidad a una conexión de internet.

Libia señaló “...hago las investigaciones... en mi casa tengo internet... reviso por las tardes...” (E. 37 Ma. 2 TS. 2) y Javier dice “... a nosotros nos toca...” (E. 13, Mo.3, TS 2), con esta expresión de Javier puede entenderse dos cosas: a) El profesor en su narración señala que él no es el único que “trae los libros grabados en una memoria USB”, en tanto que al emplear el plural incluye por lo menos a otros profesores de la misma escuela en la que trabaja; o b) En una mirada más general, habla desde su identificación como parte de los docentes y en tanto el quehacer de cualquier docente, ellos son los responsables de aproximar los materiales, información y lecturas a los alumnos, independientemente de las carencias en la escuela.

En términos operativos, grabar la información en una memoria USB para trabajar con la información recabada en el grupo, requiere de la presencia de una computadora funcionando en el salón de clases, de no encontrarse un equipo de cómputo, la reproducción de los materiales será complicada. En algunos casos los profesores manifestaron que ellos llevaban sus computadoras personales, sin embargo, en un grupo de 30 a 35 alumnos como en el caso del maestro Javier era difícil que todos los alumnos pudieran observar con claridad el programa de la TS, por lo que se necesitaba de un proyector para mostrar los contenidos a todo el grupo, el cual en algunas ocasiones no estaba disponible en la escuela, ya sea porque lo estaban ocupando en otro grupo o porque sencillamente no había.

Por otra parte, las actividades de búsqueda y selección de información que se relacionaban con los temas revisados, la hacía el profesor algún fin de semana o bien por la tarde o noche en su domicilio o en otro sitio con conectividad y acceso a algún equipo de computo desde el cual pudiera guardar el material específico para una lección o bien, material cercano al requerido en las actividades de la secuencia de la o las asignaturas para las cuales lo requiriera.

En general, para la selección de la información, el profesor elegía de acuerdo con el saber que él tiene relacionado con la experiencia de trabajo con sus grupos, las características del grupo con el que trabaja/trabajaba y el grado de comprensión que el profesor tenía de de cada asignatura, lo cual determina/determinaba si la información elegida era más o menos compleja y si se podía profundizar en los temas o bien se elegía información básica. Aquí entra en juego el conocimiento que tiene el profesor de cada una de las asignaturas.

Javier, refirió que es a los maestros y maestras a quienes corresponde e interesa hallar la manera de contar con los materiales de apoyo. Él señaló:

“... Yo no puedo venir y decirle a la directora: “sabe qué maestra yo no puedo ver la sesión fulana de tal porque el apoyo técnico pedagógico no me trajo las lecturas”. Yo no puedo salirle con eso, tengo que llegar aquí [a la escuela] y registrar: “sabe qué, maestra, éste es mi programa anual, estoy cumpliendo con mis clases y con mis alumnos. ¿Cómo le hago? ... investigando yo por las tardes, trayendo material, preparando material, trayendo copias, haciendo lo que tenga que hacer con tal de que los chamacos se lleven el conocimiento...” (E. 13, Mo.3, TS 2)

Javier tiene claro que independientemente de las carencias de recursos complementarios relacionados con la modalidad de TS, la responsabilidad del docente en términos operativos y cotidianos, es llevar a cabo las actividades de enseñanza con sus alumnos.

Las condiciones materiales precarias en las que lleva a cabo su práctica docente, no los exime de rendir cuentas sobre el avance programático o de su planeación.

En términos administrativos y para los fines de las evaluaciones, interesa poco cómo el docente resuelve en lo cotidiano las carencias de material de apoyo impreso, electrónico y/o informático, importa el resultado en las evaluaciones, por tanto, si los aprendizajes esperados se logran sin programas de televisión, materiales de apoyo impresos e informáticos, al parecer tampoco es relevante para la información oficial. El análisis anterior enfatiza algunas de las circunstancias en las que los profesores resuelven la ausencia de materiales de apoyo, así como algunas de las formas a través de las que llevan información a sus alumnos para trabajar con la información de las actividades de los LPA.

#### 4.7 Que los chamacos busquen en internet... ¡¡¡tan fácil!!!

El objetivo de contar con una biblioteca de aula y/o escolar, entre muchos otros, es que estas escuelas cuenten con los títulos necesarios para resolver las dudas y apoyar al proceso de investigación y/o profundización de algún contenido, supone también fomentar la práctica de la lectura como una actividad cotidiana dentro de las escuelas de nuestro país, entre otras muchas cosas. Lo anterior, aún cuando es lo deseable, no es algo que suceda en la práctica y esto es así, debido a que los objetivos del PNL, del cual dependen los “Libros del Rincón” y las bibliotecas de aula, son contribuir al incremento de los hábitos de lectura en las escuelas de EB del país, por lo que los títulos de las colecciones se relacionan con temas diversos, los cuales pueden utilizarse cuando están disponibles en alguna TS. Los libros de esta colección no tienen como objetivo responder a las necesidades específicas de la TS, debido a que la distribución de estos no depende de la coordinación de la TS. La maestra Miranda (Ma 1, TS 3) es Médico Cirujano partero; ella impartía clases a uno de los tres grupos de tercer grado de la TS 3 y contaba con 23 años de trabajo en la modalidad, ella señaló:

... aunque tenemos biblioteca, nos hacen falta... muchos libros. Tenemos muchos [libros] repetidos y, a veces los muchachos, no pueden disponer del internet en extraclase por las condiciones como viven (E. 19, Ma. 1, TS 3)

La dificultad relacionada con las búsquedas “extraclase” de tareas en internet, además de relacionarse con las características socioeconómicas de las familias a las que los alumnos pertenecen, se vincula directamente con algunos cambios en los materiales de la TS a partir de la integración de las TIC’s. En este sentido es que se recupera aquí, lo dicho por el profesor Eliuth de la TS 1, con relación a la infraestructura y recursos que a

los profesores de TS se les indicó que eran necesarios para desarrollar su trabajo. Eliuth puntualizó:

Aquí [en la telesecundaria] se nos había mencionado [a los profesores] que debería de existir un equipo multimedia, como un recurso didáctico; debería de existir internet, debería de existir biblioteca suficiente para los alumnos y toda una serie de programas de internet para que los muchachos pudieran trabajar el programa, libros texto [complementarios]... y desgraciadamente de todo lo que maneja esta reforma educativa... solamente contamos con los libros [de texto para el Alumno y para el Maestro]... difícilmente se pueden suplir... todos los apoyos didácticos que abarca el programa... este tipo de libros [los libros de texto para el Alumno, 2006] remiten a los muchachos a investigar en... el internet, le dan [a los alumnos] paginas bien específicas a donde tienen que hacer ellos sus consultas y pues [los alumnos] no tienen dinero... (E. 1, Mo. 1, TS 1)

El acceso a internet de los estudiantes de TS es muy reducido, el 95% de los alumnos de TS carece de acceso a internet en casa (Santos, 2009), lo que ellos hacen, entonces es acudir a los cafés internet, lo cual implica un gasto para sus familias. Los alumnos para realizar su trabajo o tener información para las clases requieren pasar un poco más de una hora en un “café internet”; en la mayoría de las computadoras de estos establecimientos la conexión es lenta. Dos horas de uso de alguna maquina implica un gasto de por lo menos 20 pesos (1.48 dólares), sin contar con gastos de impresión en caso de que se requiera. Si el alumno quisiera ir a consultar el internet tres veces a la semana, esto significaría un gasto de 60 pesos (4.5 dólares). El salario mínimo por una jornada de trabajo, para 2012 en el Estado de Michoacán, fue de 60.57 pesos (4.48 dólares) aproximadamente. Es decir, que sólo para la búsqueda de información en el internet. Ellos tendrían que invertir un día de salario mínimo de alguno de los padres o tutores.

Por otra parte, la búsqueda de información en internet, cuando es factible para los alumnos, conlleva una dificultad relacionada con el tipo de información que ellos seleccionan de la enorme cantidad de fuentes que hay en la red. La búsqueda de contenidos por parte del alumno, es una habilidad que desarrollan por cuenta propia y regularmente esto lo hacen con el “apoyo” del dependiente del café internet en el que realizan sus incipientes búsquedas de información, será importante profundizar en esta situación cada vez más presente en torno a la modalidad de telesecundaria.

La situación problemática que los docentes tienen que resolver está relacionada con la heterogeneidad de la información obtenida por los alumnos, sea del internet o en su caso de alguna enciclopedia o libro, conlleva la reorganización de las actividades y el manejo

de tiempos distintos a los considerados en la dosificación de los textos. Al contar con información heterogénea, el docente requiere generar actividades en las cuales se ponga en común la información (socializar la información). Las adecuaciones, en cuanto a contenido, actividades, profundización del tema, uso de los tiempos en el aula los realiza el profesor en la práctica cotidiana, puesto que también responde al grado de avance que tiene su grupo.

De esta manera, los profesores revisan los temas con los recursos a los cuales pueden acceder y los informes de la supervisión no toman en cuenta a Libia y sus malabares, a Alejandra y sus libros que no alcanzan para sus 30 alumnos, la cual recurre a las fotocopias como los demás profesores o el enfado de Eliuth, quien tiene claro que aun cuando pida a sus alumnos buscar información en internet, “no les puede exigir nada”, porque las familias no tienen recursos.

#### 4.8 La lucha de Amelia

La profesora **Amelia** es Licenciada en Historia, tenía 23 años de servicio en telesecundaria, el grupo al que impartía clases en el momento de la entrevista era el primer grado, con 32 alumnos. Ella fue muy enfática en la ausencia de apoyos y como una docente de una de las tres TS en las que se realizó el estudio, desarrollaba su trabajo en las mismas condiciones de precariedad narradas hasta aquí. Sus alumnos provenían en su mayoría de familias con niveles considerables de marginación y pobreza. No obstante estas condiciones, Amelia comentó:

“...ganamos [ella y una de sus alumnas] el [concurso] de lectura interior a la escuela, porque seguimos el Programa Nacional de Lectura [PNL]. A cuanto curso hubo y a cuanto curso hay, yo estoy ahí... ganamos el [concurso] académico de zona, ganamos el de ortografía con mi grupo y ganamos la beca bicentenario<sup>46</sup>, es en todo lo que hemos participado, con niños diferentes... las niñas se están preparando porque ganaron el [concurso] de zona... acabamos de tener un concurso académico, donde ellos [los ATP]

<sup>46</sup> La primera fase comprendió del 13 al 17 de septiembre de 2010, consistió en la aplicación de un cuestionario de 30 reactivos a cargo del maestro de grupo sobre el contenido del libro Arma la Historia; los resultados los publicaron en EL SOL DE MORELIA el 30 de septiembre, resultando seleccionados 458 niños michoacanos con derecho a participar en la segunda fase. La segunda fase comprendió del 27 al 29 de septiembre del año en curso, ésta estuvo a cargo de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP federal, consistió en cruzar los resultados obtenidos en la primera fase con los resultados de la prueba ENLACE 2010. La tercera fase se realizó el pasado sábado 9 de octubre con la aplicación de un examen único (100 preguntas 30% del contenido del libros Arma la Historia y 70% del resto de materias, de acuerdo con el grado escolar) a cargo de personal de la Dirección General de Evaluación de Políticas de la SEP Federal, en las instalaciones del Instituto Valladolid de la ciudad de Morelia; cada examen venía etiquetado para cada alumno seleccionado en la 2ª fase, en sobre sellado con cuadernillo de preguntas y hoja de respuestas, se integraron 11 grupos atendidos por un aplicador previamente capacitado por la SEP, los resultados se publicarán el 14 de octubre de 2010 en la página: De ésta resultarán los 28 estudiantes michoacanos mejor evaluados que se integrarán a los mil que formarán la Generación Bicentenario en México (Fuente: <http://www.oem.com.mx/elsoldemorelia/notas/n1814280.htm>)

tuvieron un curso para compartir las estrategias; estrategias didácticas, que exigían en el concurso. Yo lo conseguí con otro ATP [de otra zona escolar], porque el ATP [de nuestra zona escolar] no nos compartió nada de ese curso, nada, y el supervisor contesta por él y nos dice que nosotros ya lo tenemos en los libros...” (E. 8, Ma. 1, TS 2)

Amelia percibía el éxito de su trabajo docente en función de los concursos en los que sus alumnos habían participado. El trabajo docente que realizaba Amelia se relacionaba con el interés que mostraba por enterarse de la información que le permitiera realizar un mejor trabajo con su grupo, ella subrayó lo siguiente: “...a cuanto curso hubo y a cuanto curso hay, yo estoy ahí...” (E. 8, Ma. 1, TS 2). Sin embargo, no ocultó el hecho de que ella no recibió apoyo del Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) de su zona e indicó que ella consiguió información con un ATP de otra zona escolar, lo cual se vincula con las búsquedas que realizaba Amelia y cientos de profesores que cumplen con el trabajo docente, así como muchos ATP's.

Estas búsquedas requirieron de un proceso de comunicación y circulación de saberes, situación que propició Amelia por el interés que mostró en las actividades relacionadas con los concursos académicos. Ella investigaba y buscaba información para participar con su grupo en dichos concursos. Adquirir estos “saberes” le permitió obtener algunos logros que en la cultura escolar son bien vistos y revisten de prestigio a los docentes.

Amelia señala que con algunos de sus alumnos ha ganado concursos, no sólo entre los grupos de su escuela, sino también concursos de zona lo que implica que ha participado en concursos estatales y que por lo menos ha ganado un concurso estatal y esto es así cuando ella dice “ganamos la beca bicentenario”, lo cual implica un concurso en el que no solo se evaluaron a los alumnos de las TS de una zona escolar, sino de todo el estado de Michoacán y una de sus alumnas quedó seleccionada dentro de las 28 del Estado.

A partir de los buenos resultados en los concursos académicos, Amelia comentó que tres maestras de la TS 3, le habían hablado por teléfono para pedirle que las apoyara asesorándolas acerca de las características necesarias para la realización de “... periódicos murales [y] gacetas que había empleado... entonces, ahora quieren que yo les apoye, compartiendo esos materiales... porque andan medio perdidos, en una información que yo pude conseguir en otro lado” (E. 35, ma. 1, TS 2). En este fragmento es posible confirmar que entre algunos profesores circulan recursos docentes así como saberes. Amelia buscó y obtuvo la información de otro ATP, la maestra adecuó estos saberes a las condiciones de sus alumnos y recursos existentes de acuerdo con las condiciones materiales de su escuela y puso en práctica sus saberes docentes, por otra

parte, ocurre la búsqueda y obtención de información que realizaron las Maestras de la TS 3, quienes le pidieron a Amelia que compartiera lo que ella sabía y la información que ella consiguió. Este tipo de reuniones son de corte informal y ocurren con mucha frecuencia entre docentes en particular de esta zona de TS y en general entre los docentes de EB.

La solución de problemas de enseñanza mediante la búsqueda de información es un rasgo característico de Amelia. En otro fragmento de su narración, ella describió la serie de circunstancias que sucedieron para acondicionar un salón de clase, con lo mínimo necesario para llevar a cabo las actividades sugeridas en los LPA y las actividades complementarias que se vinculaban con los programas de las Red EDUSAT y el uso de la computadora. Acondicionar el salón de clase es una lucha cotidiana, “La Lucha de Amelia”, en la que prevalece el interés, la disposición y la búsqueda del o de los docentes por desarrollar de mejor manera su trabajo. Al preguntarle si contaba con televisión o con computadora en su salón de clase, ella respondió:

“... Tengo el televisor pero no hay señal, tengo la computadora porque yo pagué para que me la instalaran, tengo un cañón que yo compré, compré cables para instalarlo y pinté mi pared para usarlo [el cañón] de mi dinero y mandé a hacer un baffle para tener sonido y la clase se me diera bien, ahorita observas si quieres. Pero yo lo pagué de mi bolsillo, porque no hay apoyo... yo no sé cuál sea el problema pero... [Hace una pequeña pausa]... a mí no me dijeron aquí está un salón digno para ti, yo lo he hecho. Mandé a hacer mi librero...” (E. 8, Ma. 1, TS 2)

Amelia indicó otro aspecto en el cual el profesor necesita invertir recursos económicos para llevar a cabo las actividades que se esperan de ella en su función de maestra frente a grupo. Manifestó abiertamente que ella ha cubierto los gastos para acondicionar su aula y “que se le diera bien la clase”. Instalación de computadora, compra de un cañón y cable para su instalación, pintura para la pared del salón en la cual proyectar las imágenes del cañón proyector.

De acuerdo con lo dicho por Amelia, el objetivo de acondicionar su salón, es para que se le dé bien “la clase”, entendiéndose por “la clase”, el trabajo con su grupo. Después de escuchar la narración de las condiciones en las cuales Amelia desarrolla su trabajo, ¿cuál es su motivación para continuar laborando en dichas condiciones, después de más de veinte años de servicio? Para ella su motivación: “...*Siguen siendo los alumnos, siguen siendo esos niños que buscan apoyo... entonces, son los alumnos yo también estoy formando mentes y los niños ahorita saben quién es quién... entonces a mi me motiva eso...*” (E. 8, Ma. 1, TS 2). El objetivo de todos los gastos, búsquedas e implementación

de soluciones a situaciones problemáticas que realizan mucho/as profesores/as tienen como destinatario el grupo de alumnos con los que convive cada ciclo escolar.

Amelia señaló que en su salón de clase tenía un televisor, pero no contaba con la señal de la televisión educativa. Esta situación ya se había mencionado anteriormente, ante lo cual la pregunta simple es: ¿Cómo resuelve la falta de señal de la red Edusat?, Ella, así como muchos profesores de telesecundaria resolvían esta situación grabando los programas de la televisión educativa en DVD, en un fragmento de la narración señaló: *“Otra cosa, si no tengo señal, yo mandé a grabar todas mis clases, eso me llevó dinero y tiempo, pero tengo todos los programas”* (E. 8, Ma. 1, TS 2) . Amelia señaló:

“... Tengo 113 programas, para el bloque 1 y 2, en lo que es matemáticas, ciencias, español, formación cívica, e historia. Son 113, los programas duran como 17 minutos cada uno. El dato que te di es para segundo grado. Para primero: son 231 programas, de matemáticas, biología, español y geografía... Yo los conseguí con un jefe de departamento, uno que todavía no era jefe de departamento, era supervisor y ahí se las pedí... y con otras escuelas, con la escuela [TS 3 que participó en este estudio] y los maestros [de la TS 3] me apoyaron con lo que me faltaba...” (E. 35, ma. 1, TS 2)

Amelia solicitó ayuda a otra figura educativa que no era parte de su zona escolar y además pidió apoyo con los profesores de la TS 3, los cuales pertenecían a la misma zona, con características similares de la TS 2 a la cual pertenecía la TS en la que trabajaba ella. El número de programas para todas las asignaturas en primer grado con el plan de estudios 2006 era de 113 programas con una duración aproximada de 17 minutos; es decir un aproximado de 32 horas de programas. La circulación de recursos docentes es parte central del Proceso de Solución de Situaciones Problemáticas en este caso la ausencia de señal de televisión. Amelia expresó: *“...En mi grupo vemos todos los programas y cuando lleguen a segundo, ya no me va a tocar ese grupo, ese grupo retrocede pues...”* (E. 8, Ma. 1, TS 2). El grupo avanza a segundo grado y en ese tránsito ella tenía la percepción de que el grupo sufrirá un retroceso.

Una de las causas por las que Amelia se quedó con la percepción de que el grupo no avanzaría, se debía a que las condiciones materiales de la escuela eran similares en todos los salones y el acondicionamiento satisfactorio del salón de clases dependía del interés y la posibilidad de invertir recursos de cada uno de los profesores. Amelia nos brinda indicios relacionados con la importancia que tiene el interés del docente por acceder a los apoyos y materiales básicos y complementarios para la continuidad de los aprendizajes de los alumnos, en condiciones precarias. En el caso de Amelia, la forma de

acceder a la información y a los materiales, se vincula con las características de su personalidad, así como de las relaciones personales, profesionales y económicas con las que ella contaba, mediante las cuales circulaban tanto materiales como saberes docentes.

Uno más de los elementos presentes en la narración Amelia, hace referencia a las tensiones al interior del centro escolar relacionadas con el uso de materiales de apoyo.

La tensión directa es con la dirección de la escuela, Amelia narró lo siguiente:

“... Hay [en la dirección] cinco cañones más, hay unas siete computadoras más, alcanza para cada grupo, pero... a mí me dijeron, “tienes que llevar y traer [la computadora y el cañón] todos los días a la dirección”...” (E. 8, Ma. 1, TS 2)

Lo anterior suponía que la profesora al inicio del horario escolar debería ir a la dirección por la computadora (PC, monitor y cables), instalarla en su salón y al término del horario escolar debería desconectarla de su salón de clases y llevarla a la dirección, lugar en el que se quedaría a resguardo hasta el siguiente día. Esta dinámica debería de ser llevada a cabo los días en el que algún docente de la ETS 2 o todos, quisieran hacer uso de las computadoras, en su salón de clase. Amelia continuó su narración:

“... todos los días ocupo en todas las materias un programa, entonces me voy a volver loca [llevando y trayendo todo a la dirección], y le digo [a la directora] no: “revisa por favor”, todas las clases te piden un programa [de Televisión], entonces a mí se me hace como injusto. Sin embargo, si alguno de los maestros lo ocupa y nos peleamos por el cañón yo lo entrego y compro el mío, porque yo quiero trabajar bien, tranquila, a gusto, no con esas presiones de “si se descompone lo pagas”, “si te lo roban lo pagas”... pero todo eso va desmotivando y parece que yo saco mas fuerzas de eso...” (E. 8, Ma. 1, TS 2)

Las relaciones entre la dirección y los docentes vinculadas con el acceso a los materiales muestran una tensión ubicada en la forma en la que se trabaja en la escuela. Amelia se niega a llevar la computadora de su salón a la dirección, todos los días y a cada “ratito”. La dirección requiere que esto sea así, debido a que las instalaciones no cuentan con la seguridad suficiente para resguardar los materiales en los salones. Recordemos que una de las características de la zona en las que se ubican las escuelas es de alta marginación y con índices de delincuencia considerables.

En la escuela, como lo narra Amelia, el número de computadoras eran siete, suficientes para cada salón de la escuela, sin embargo el número de proyectores para reproducir los programas en el salón, no eran suficientes. Amelia señaló que ella ante las amenaza de “si se descompone lo pagas”, “si te lo roban lo pagas” prefirió adquirir su propio equipo.

Lo anterior era así, debido a que Amelia sabía que pedir un cañón más a la supervisión, implicaba negociar con la dirección, situación que para ella no era viable.

Por otra parte y con relación a la falta de materiales, ella señaló “... a mí me parece que *Secretaría [de Educación del Estado] debería estar más pendiente, de qué y qué tiene cada maestro de telesecundaria, porque los recursos se quedan en la dirección...*” (E. 8, Ma. 1, TS 2). Sin embargo, las consideraciones de la directora, estaban relacionadas con la responsabilidad de preservar los materiales. Esta problemática está presente en otra de las escuelas de la zona, la Directora de la TS 2 de este estudio, relató que “... en una escuela primaria cerca de la escuela (TS), en las vacaciones se metieron a robar y se llevaron todo...” (E. 32, Da. TS 1). Las aulas de la TS no contaban con protección suficiente, en particular la TS 2, en uno de sus costados no tenía barda que la delimitara o protegiera, por esta razón estaba expuesta. Estas son las condiciones en las que Amelia y muchos otros profesores de TS desarrollan su trabajo.

De esta manera la presencia o ausencia de un elemento para el trabajo docente, como puede ser el programa de televisión o un texto, originan una serie de modificaciones a partir de las cuales es posible identificar procesos y relaciones complejas, en condiciones heterogéneas que se interrelacionan en el trabajo del docente para dar solución a las carencias en el salón de clases. Con relación a los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP), Amelia señala:

“... Entonces tienen que ver con nosotros<sup>47</sup> [los profesores] pero tampoco se me hace justo, que yo esté pagando por hacer más leve o más optima mi práctica, entonces igual va a llegar un día que yo me enfade y no pueda, y no lo hago, entonces a mí me parece como que falta, falta infraestructura,... ¿o no lo merecemos los maestros o no lo merecen los alumnos?, o esto es parte del sistema y parte de la corrupción que tenemos...” (E. 32, Da. TS 1)

#### 4.9 Las interrelaciones

Libia, Alejandra y Javier en específico, así como todos los maestros que participaron en la presente investigación indicaron que no cuentan en ocasiones con libros de apoyo que permitieran el trabajo con algunos de los cientos de contenidos incluidos en las sesiones de las secuencias didácticas de los distintos LPA de las asignaturas de TS. La falta de

---

<sup>47</sup> En esta parte la profesora señala que la organización y participación de los padres de familia, depende de los profesores, ella indica que reunió a los padres de familia y que si ella pudo, depende del profesor que esas reuniones sucedan.

materiales impresos conlleva una serie de elementos que perteneciendo a varios registros coinciden en esta situación.

La falta de materiales de apoyo impresos, sugiere un problema en la distribución, el cual depende de instancias distintas al departamento de TS del estado; la distribución de los materiales de apoyo de la TS corre a cargo de la CONALITEG, es por esto que en el proceso de distribución, los docentes no pueden incidir de forma directa e inmediatamente; pueden hacerlo a través de la dirección de la escuela y los mecanismos administrativos necesarios para la obtención de dichos materiales, lo cual requiere un proceso que implica un recurso escaso en las escuelas, el tiempo, así como la participación de las figuras educativas de la TS. Requiere informar al Apoyo Técnico Pedagógico (ATP) quien a su vez informa al supervisor quien se comunica con las oficinas del CONALITEG; requiere la firma de algunos formatos administrativos, entre otras cosas. Esta vía aunque es la sugerida por las autoridades, como se ha mencionado requiere de mucho tiempo, del cual el docente no dispone.

En otro registro o escala, la falta de materiales de apoyo impresos afecta las actividades sugeridas en el LPA; en este registro, se ponen en juego modificaciones al currículo relacionado con el trabajo de contenidos, de acuerdo a las condiciones materiales en las que el docente de cada TS trabaja. Al poner en juego soluciones cotidianas inmediatas, como son las fotocopias, el préstamo de libros entre profesores y la búsqueda de información en distintos medios, la diversidad de la información obtenida modifica el diseño de las actividades y algunos de los objetivos particulares de las sesiones, modifican también el trabajo en el aula, ya que la falta de acceso a la información imposibilita el avance de algunos alumnos, modifica el tiempo destinado para las actividades y se le da prioridad al trabajo en equipo, más que por una decisión pedagógica, por la carencia de materiales. Estas soluciones cotidianas de los docentes buscan ser un paliativo a la falta de materiales de apoyo y permitan llevar a cabo las situaciones de enseñanza, debido a que las actividades que los docentes ponen en juego tienen el objetivo de cubrir los contenidos necesarios para cada secuencia del grado que imparte cada uno.

Las búsquedas de información mediante páginas electrónicas, en enciclopedias o libros de consulta propiedad de los docentes; las charlas con los distintos profesores en la hora del receso, en el trayecto a sus localidades o colonias, así como el tiempo extraescolar que estas actividades requiere, tienen como objetivo central cubrir los contenidos que se marcan en las secuencias didácticas de las asignaturas que así lo requieran.

En este punto los docentes ponen en juego sus saberes pedagógicos los cuales a decir de Rockwell (2009), son de corte académico, filosóficos, teóricos, disciplinares; son prescriptivos dado que definen los fines de la educación y se encuentran en documentos, libros, así como en los discursos de lo que debería hacer un docente desde la visión de padres y alumnos, a decir de la autora los saberes pedagógicos se expresan:

“en documentos, en libros, en espacios académicos e institucionales no necesariamente vinculados a la docencia. Desde luego, también entra el espacio del aula: se encuentra en la formación docente, en los programas y los libros de texto, en la reflexión y el discurso del maestro y en las nociones que tiene los padres y los alumnos sobre lo que debe ser el trabajo escolar” (Rockwell, 2009: 27)

Además de basarse en los saberes docentes, los maestros ponen en juego saberes pedagógicos en su tarea de contextualizar las secuencias didácticas que son parte central de “... las propuestas pedagógicas planteadas en los diferentes materiales educativos (impresos, televisivos, informáticos) que se entregan a los estudiantes...” (DGME-SEP, 2011: 15). La contextualización de las secuencias de aprendizaje contenidas en los materiales didácticos, es el elemento que caracteriza la mediación pedagógica, que los docentes llevan a cabo.

La “mediación pedagógica” de acuerdo con el MEFT (DGME-SEP, 2011: 15) es parte de otro orden o registro que se entreteje con las situaciones curriculares y de contextualización de cada escuela y aula. Constituye la mediación entre los saberes pedagógicos y los saberes docentes, ya que la construcción de los saberes docentes sucede en la cotidianidad de la vida del maestro, en las relaciones sociales que establece con sus alumnos, colegas, padres de familia, entre otros y desde su conformación como “sujeto histórico” (Arteaga, 2011: 26) con un indiscutible vínculo con los saberes pedagógicos. Es en este ejercicio de contextualización, en el que se ponen en juego saberes y experiencias adquiridas y construidas por el docente mediante procesos de apropiación de su labor pedagógica a lo largo de los años de trabajo.

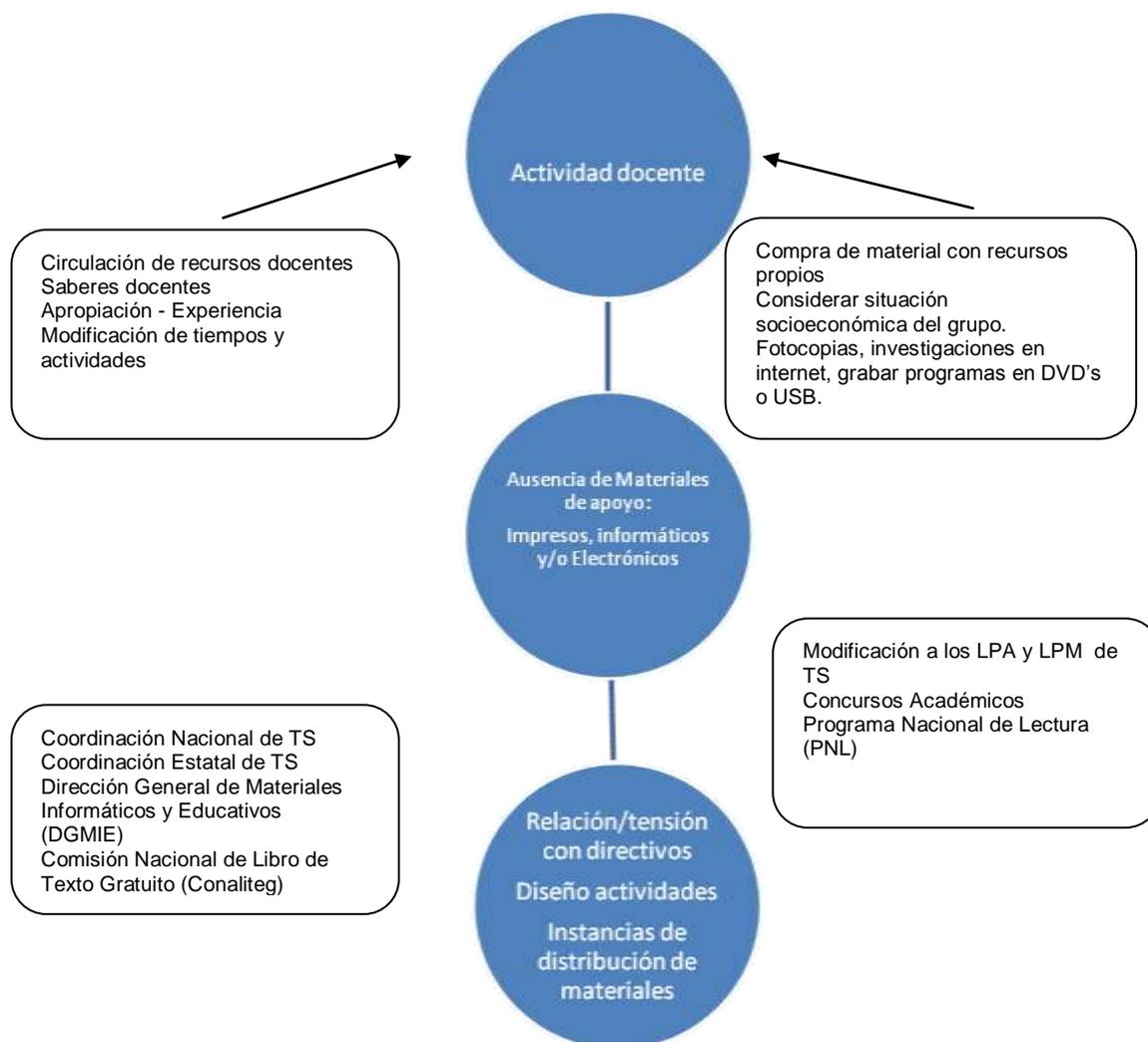
Esto es así debido a que la mediación pedagógica sugiere la posibilidad de que los profesores establezcan variaciones de las sesiones y/o las actividades que son parte de las secuencias de aprendizaje, al mismo tiempo ésta mediación requiere que los docentes se organicen para el “uso de los recursos didácticos disponibles”. Los documentos oficiales como el Modelo de Educación Fortalecido para telesecundaria (DGME-SEP, 2011) nada dice respecto de la carencia de materiales, ni del hecho de que los materiales no se encuentren en existencia en la Entidad.

Por otra parte, la relación del docente con su grupo y la serie de negociaciones que el docente de TS realiza para llevar a cabo su práctica en condiciones de ausencia de materiales, es una escala de análisis en la que sería importante profundizar. La identificación de las características específicas de cada alumno, quienes además se encuentran en la etapa de la adolescencia, con todos los desajustes que ello conlleva, así como el impacto que las condiciones de marginación genera en cada uno de ellos. Lo anterior es parte de los saberes que los docentes construyen en el proceso de tratar con distintas generaciones de adolescentes.

La diversidad de escalas y registros que enunciamos aquí, buscan mostrar como estas se encuentran vinculadas en el funcionamiento cotidiano de la TS y en el quehacer de los docentes, es en estas condiciones en las que los docentes realizan su trabajo. La complejidad existente en la escuela TS cotidiana, conlleva la puesta en práctica de los saberes de cada profesor, saberes que responden a las particularidades del grupo y de cada alumno, la posibilidad de negociación con otros docentes, directores y otras figuras educativas; la posibilidad de acceso a materiales. Recordemos que el profesor de TS trabaja la jornada escolar completa con el mismo grupo de adolescentes y con todas las asignaturas del grado en el que imparten clase.

### **Conclusiones Finales**

Diversas son las consideraciones que pueden derivarse del análisis hecho hasta este punto. La primera de ellas se vincula con la inevitable interrelación de registros a varios niveles que confluyen en las escuelas TS, las cuales de manera visible inician con la falta de alguno de los materiales de apoyo en las aulas de los profesores de TS.



Ubicados en el aula de TS, la ausencia de algún material de apoyo impreso, electrónico o informático da inicio a los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP) en el que los docentes de TS despliegan una serie de estrategias y soluciones mediatas, las cuales ponen en juego elementos distintos que son parte de las condiciones materiales de cada escuela, recordemos que estas no se limitan a infraestructura, sino que impactan en otros elementos y procesos.

Este trabajo respondió al interés por indagar acerca de los retos de enseñanza a los que se enfrentan los profesores de telesecundaria. El estudio se ubicó en una perspectiva orientada por la noción de complejidad y metodológicamente se basó en lo postulado por la propuesta de la etnografía educativa de Rockwell (2009). En este estudio a partir de las narraciones de los profesores se documentaron algunas relaciones e interrelaciones concurrentes, complementarias y antagonistas en función de las cuales los profesores se apropiaron de algunas experiencias y con base en estas construyeron una serie de

saberes que les permitieron poner en marcha, lo que en el presente trabajo se denominó como Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP).

El estudio se inscribe en la línea de investigación que se ocupa del análisis del trabajo cotidiano de los profesores en el aula, a partir de este interés en las narraciones de los profesores se destacaron algunas interrelaciones de elementos ubicados en distintas escalas p. ej. Las reformas y su interrelación con los materiales diseñados a partir de estas reformas; la formación inicial y continua de los profesores y su interrelación con la metodología de la enseñanza del modelo de TS; la propuesta y diseño de diversos materiales de apoyo para los docentes de TS y la recurrente ausencia de algunos de estos materiales en las escuelas y aulas, lo cual representó un verdadero reto para la enseñanza y a lo cual los profesores tenían que dar respuesta en el día a día, de esta manera con base en sus acciones de búsqueda los profesores dieron muestra de las posibilidades con las que ellos contaban para resolverlos.

El análisis hecho en este trabajo da cuenta de algunas de las condiciones en las que los profesores de TS realizaban su trabajo de enseñanza y la manera, en función de sus posibilidades, a partir de las cuales le daban solución a distintas situaciones problemáticas. Estudios como este, muestran indicios de las diferentes acciones y decisiones que los profesores toman durante su trabajo cotidiano, para realizar las actividades de enseñanza ante la falta alguno de los materiales impresos, electrónicos e informáticos, de tal manera que la información aquí analizada, resulta pertinente para ser tomada en cuenta al momento de diseñar y/o rediseñar materiales educativos en función de algunas preguntas: ¿qué pueden hacer los profesores si no hay señal de televisión, qué pueden hacer si no hay material de apoyo, qué si no hay señal de internet?

En el marco de esta investigación, se analizaron algunas de las soluciones de los profesores que les resultaban pertinentes de acuerdo a las condiciones particulares y situadas de las escuelas, en las cuales como se explicó, los profesores con base en su “experiencia” se “apropian” de estas soluciones como parte de sus “saberes”, los cuales dieron forma a las soluciones cotidianas de la práctica docente de algunos profesores que colaboraron en este estudio.

Una parte de la información referida en esta investigación da cuenta de la diversidad de licenciaturas de las que provienen los docentes de TS, ya que de un total de 22 profesores entrevistados solamente 3 profesores contaba con alguna licenciatura relacionada con el área educativa. Esta situación se ha documentado en otras investigaciones (Kalman y Carbajal, Santos). Aunado a esta condición es importante

señalar que los profesores y profesoras de TS en comparación con los profesores de las modalidades General y técnica, son profesores que podemos denominar como “multiasignatura”, ya que estos profesores cumplen la función docente de todas las asignaturas de un grado escolar.

Esto es así ya que desde el diseño de la modalidad en el año de 1968 se pensó en que un profesor con apoyo del programa de televisión, fuera el encargado de impartir los contenidos de todas las asignaturas de un grado<sup>48</sup> (profesor "multiasignatura), en las tres TS en las que se realizó el estudio se documentó la falta de señal de televisión y de alguno o algunos de los materiales de apoyo impresos, electrónicos e informáticos, en estas escuelas había un profesor encargado de cada grado; sin embargo, existen escuelas en las que un solo profesor se encarga de las actividades de la dirección escolar y de la enseñanza de todas las asignaturas de los tres grados, por lo que son profesores “multigrado” y “multiasignatura”, estas TS de manera coloquial se denominan unidocentes. En otras escuelas, dos profesores realizan las actividades de docencia y dirección, por esto son denominadas bidocentes, estos profesores cumplen de igual manera funciones “multiasignatura” y “multigrado”.

Si bien el caso de los profesores de este estudio no se enmarcó en estas condiciones de trabajo docente, resultará importante estudiar las características en las que las actividades de enseñanza se llevan a cabo, ya que estas condiciones de enseñanza representan una realidad educativa que es muestra de la complejidad que se puede encontrar en las diversas modalidades educativas del Sistema Educativo Mexicano. Profesores trabajando en aulas multigrado, multiasignatura y en ocasiones multilingües, ya que en estados como Chiapas en una misma aula hay alumnos cursando los tres grados de la educación telesecundaria y pertenecen a distintos pueblos originarios quienes en ocasiones son atendidos por un solo docente, que además de trabajar con los diversos contenidos de primero, segundo y tercero de Secundaria, en ocasiones no son hablantes de alguna lengua originaria. Sin lugar a dudas, una veta de investigación que puede ser interesante explorar.

Como se dijo ya, las escuelas y los profesores que participaron en este estudio pertenecían a escuelas completas, es decir, su función docente era de un profesor “multiasignatura”. De acuerdo con los datos de su perfil profesional solo dos de los 25

---

<sup>48</sup> En la Secundaria general y en la Secundaria Técnica cada profesor se encarga de impartir una sola asignatura, por lo que se les considera profesores especialistas de una sola asignatura.

profesores que participaron en este estudio contaban con una formación inicial relacionada con alguna licenciatura vinculada con educación o pedagogía.

En el presente estudio se indica que en las Normales Superiores la especialidad de “enseñanza en telesecundaria”, inició hasta el año de 1999. Es decir, 46 años después de la creación de la TS que ocurrió en 1968 y catorce años después de la inauguración de la TS en Michoacán, que inició en 1985. Teniendo en cuenta que la formación especializada de profesores de TS es de reciente creación, este es un campo de investigación que será interesante abordar relacionado con las características particulares de esta especialidad para la formación de los profesores de TS y el impacto positivo o no, de esta formación en los primeros años de práctica de los egresados de esta licenciatura.

De acuerdo con las características de la modalidad de este estudio, será importante indagar si la formación docente se lleva a cabo tomando en cuenta que el trabajo cotidiano de los profesores de TS se vincula directamente con la característica de un profesor “multiasignatura”.

Sin embargo, una de las características que impacta no sólo a la organización curricular de la especialidad en TS, sino a todo el Sistema Educativo Mexicano, es que los referentes obtenidos por los docentes, se basan en una formación inicial organizada por asignaturas, esto contrasta con el diseño de los materiales para TS organizados en secuencias didácticas y con la intención de vincular las distintas asignaturas, para esto los profesores requieren de estrategias suficientes que les permitan vincular los diversos contenidos que ellos trabajan.

La condición “multiasignatura”, exige que los profesores tengan un dominio suficiente de diversos temas. Para fortalecer la formación de los profesores de TS, uno de los elementos a desarrollar es la “polivalencia” (López- Salmorán y Rincón Gallardo). Formar docentes de TS en el marco de las condiciones de enseñanza y los retos a los que se enfrentan, requiere que ellos cuenten con elementos “polivalentes” lo cual les permitirá realizar un trabajo docente “multiasignatura” desde un planteamiento transdisciplinar, que les permita construir una visión crítica acerca de las posibilidades y limitaciones de la formación disciplinar que ha dominado el sistema educativo en México.

De acuerdo con Morin (1999) la formación disciplinar descansa en un principio de simplicidad, es decir, separa lo que está ligado o bien unifica lo que es diverso. La “polivalencia” basada en un planteamiento epistemológico complejo con un visión transdisciplinar, permitirá fortalecer el dominio y profundización de los contenidos centrales de cada asignatura e identificar las interrelaciones en el marco de fenómenos

situados y cotidianos; implica también el desarrollo de la autonomía del aprendizaje interrelacional, de esta forma la autonomía de los docentes permitirá que ellos reconozcan los elementos concurrentes, complementarios y antagonistas de los temas, contenidos y situaciones que se trabajan en clase. En último término esta forma de abordar los contenidos, con base en el trabajo diario modelará, en algunos alumnos, una forma de aproximarse a la comprensión de los fenómenos desde una perspectiva situada y por ende compleja.

Siguiendo con la discusión acerca de la formación disciplinar, en el marco de este estudio, tanto en los documentos oficiales (DGME-SEP, 2011; SEP, 2010; SEP, 2006) como en las narraciones de los profesores, quedó expuesto que el diseño del currículo que se trabaja en la TS era el plan de estudios para secundaria 2006 (SEP, 2006) el cual está concebido en la lógica de un profesor especialista en la asignatura. Las características de los docentes de TS como profesores “multiasignatura” y con una formación inicial sin relación directa con licenciaturas vinculadas con educación y/o pedagogía, a decir de algunos de los profesores los llevó a construir su experiencia a partir de la práctica cotidiana, en estas condiciones los profesores requirieron de capacitación la cual en nuestro país desde la década de los noventas se llevó a cabo en el marco de los Talleres y Cursos Generales de Actualización (TGA y CGA), que iniciaron a partir de la Reforma Educativa de 1992 incluida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.

Estos cursos se llevaron a efecto desde 1992 hasta 2013, año en el que dejaron de impartirse. De acuerdo con las narraciones de los profesores, el interés por tomar estos cursos se relacionaba con el hecho de que por cada curso se les asignaba un puntaje el cual les permitía promocionarse en el programa Carrera Magisterial (CM) y obtener un mejor salario.

Con base en la información analizada en este estudio, la cual se concentró en las narraciones y descripciones hechas por docentes con más de 20 años de experiencia en TS, ellos indicaron que en estos cursos de capacitación y actualización no había relación con las características específicas de la modalidad de TS, este dato fue confirmado por el responsable del Apoyo Técnico Pedagógico en el Estado de Michoacán.

Esto era así, ya que los cursos de actualización se ofrecían a los profesores de distintas modalidades de educación básica, por lo que en el mismo curso, era posible encontrar a profesores comisionados de preescolar, primaria, secundaria e incluso personal administrativo, algunos de ellos después de tomar el curso se encargaban de “replicarlo”

en su entidad. Ante la diversidad de profesores de distintos niveles y modalidades participando en los TGA y CGA, de acuerdo con lo narrado por los profesores, las temáticas eran generales y estas temáticas serían tratadas posteriormente de manera específica para cada nivel y modalidad de educación básica. La adecuación a cada una de las modalidades de Educación Básica y en particular para la TS, dependía del grado de formación y conocimiento del encargado de “replicar” este curso. Quienes estaban encargados de esta tarea en general eran los Asesores Técnico Pedagógicos o bien, profesores comisionados.

De acuerdo a lo narrado por los profesores y por lo expuesto en algunas investigaciones y análisis hechos acerca de las funciones de los Asesores Técnico Pedagógicos (SEP, 2005; Sanjuana y López, 2009; Calvo, 2009, SEP, 2005) sus funciones no se encuentran claramente especificadas y se habían reportado deficiencias en su formación. En otras investigaciones se ha documentado la participación activa del ATP en la promoción de procesos de capacitación y actualización a pesar de las dificultades con el supervisor de su zona escolar, no obstante lo anterior estos ATP promueven el trabajo en colectivo (Encinas, 2005), también se ha documentado la participación de profesoras que son capacitadas en algún programa y ellas establecen relaciones de confianza con base en el trabajo que realizan con un grupo de profesores (Espinosa; 2007).

Sin embargo, en el marco del presente estudio para algunos de los docentes las razones por las cuales preferían no acudir a los cursos de capacitación y actualización se debía a que no confiaban en la capacidad de los ATP y de algunos profesores comisionados para impartir estos cursos. Es decir, “no eran especialistas en el tema”, muy pocos de los profesores que imparten estos cursos cuentan con una especialidad en los mismos.

Los profesores narraron, que la búsqueda por capacitación no se limitaba al interés por el puntaje al asistir a estos cursos oficiales, algunos de ellos orientaban sus elecciones de capacitación en función de mejorar su práctica y beneficiar a sus alumnos. Sin duda, un elemento a documentar será la manera mediante la cual llevan a cabo **la adecuación de los aprendizajes obtenidos en estos cursos a las características de la TS**, es decir, cómo y con qué frecuencia retoman contenidos, estrategias y actividades que ellos identifican como adquiridas y apropiadas con base en los cursos de actualización y/o capacitación. Cómo realizan estas adecuaciones ante las condiciones precarias de sus escuelas y qué elementos les permiten llevar a cabo un rediseño de las actividades. Si bien los profesores privilegian aquellas situaciones construidas durante su experiencia a través de los años en el trabajo cotidiano, las cuales le dan cuerpo al “currículum oculto”

de las TS, este también se nutre de la información obtenida en estos cursos de capacitación.

Otra pregunta a responder en el marco de la modalidad de TS puede referirse a la pertinencia de la especialidad en un curso, ante las condiciones multiasignatura de estos docentes, ¿hasta qué grado promover la especialidad y hasta qué punto promover la transdisciplinariedad como una forma de abordar los temas de educación básica con rigor y profundidad, entendiendo el carácter interrelacional de muchos de los procesos científicos, técnicos y humanos?

A partir de las narraciones hechas por los docentes “in situ” se alcanzaron a identificar indicios que permiten aproximarse a los saberes que ellos han construido a lo largo de su experiencia frente a grupo, sin embargo, estos saberes en muchas ocasiones no son reconocidos como parte importante en el momento de diseñar los talleres de capacitación. Tomar en cuenta el saber local que construyen los docentes a partir de y en sus escuelas, permitiría la inclusión de una perspectiva interrelacional, en la cual se cuente con un panorama de las interrelaciones existentes al momento de profundizar sobre algún contenido.

En el mismo sentido, retomar la “experiencia docente” facilitaría el hecho de que los profesores compartan su experiencia relacionada con las dudas, exposición de los retos de enseñanza a los que se enfrentan y la o las maneras a través de las cuales ellos llegaron a la solución, no de manera teórica, sino en la práctica cotidiana, a partir de lo cual sería posible sistematizar la serie de aproximaciones y depuraciones de la solución, lo cual permitiría anticiparse a las dudas de los nuevos docentes de TS.

Además de la aproximación a los procesos de capacitación, estudios como este aportan información relacionada con las características en las que ocurre el trabajo cotidiano de los profesores y permiten indicar algunos elementos a considerar en el momento de tomar decisiones acerca de algunas políticas educativas y/o desde los procesos de diseño curricular. La información recopilada “in situ” permite contar con una perspectiva de las situaciones y condiciones en las que ocurre el trabajo cotidiano de los docentes.

Como se ha dicho la telesecundaria es una de las tres principales modalidades de educación Secundaria en México, para el ciclo escolar 2010 – 2011 la secundaria general contaba con el 51.2 % de la matrícula total del nivel Secundaria, la secundaria técnica contaba con el 28.2% y la telesecundaria contaba con el 20.6 %. Durante este ciclo la TS atendió a un total de 1,263, 113 alumnos, en el caso de Michoacán la TS atendió a un total de 53, 499 alumnos en 868 escuelas, por 3, 429 docentes.

En los **documentos oficiales** (DGME-SEP, 2011; SEP, 2010; INEE, 2009) se hace énfasis en que la modalidad de telesecundaria se dirige a la atención de localidades de difícil acceso. Por esta razón, es innegable que tiene como objetivo, la atención a población vulnerable, por tanto tiene como mandato brindar **equidad, calidad y pertinencia** a la población a la cual sirve, a partir de lo cual se privilegia el diseño de estrategias que implementan programas innovadores que permitan una mayor y mejor atención a la población. Interesa el estudio sobre la modalidad de telesecundaria si atendemos al siguiente dato:

*“... En 2007, el 90% de las TS se ubicaban en comunidades rurales, seis de cada diez telesecundarias prestan su servicio en comunidades de alta y muy alta marginación; 7% de los hogares de los alumnos de telesecundaria no tienen sanitario, uno de cada dos carece de teléfono, 53% de automóvil y 95% de acceso a internet...” (Santos, 2009).*

La tendencia negativa del aumento de la población que presenta niveles de pobreza no parece modificarse, ya que para el año 2010 de acuerdo con datos del CONEVAL se indicó que: “... 52 millones de mexicanas y mexicanos se encuentren en situación de pobreza, y 11.7 millones en condición de pobreza extrema...” (CONEVAL, 2010). La población ubicada en esta franja socioeconómica es la que atiende a la modalidad de TS. Por otra parte, no obstante la pobre percepción que se tiene de la modalidad de TS a partir de sus bajos resultados en las evaluaciones a gran escala, que la posicionan en los niveles inferiores en comparación con las modalidades Generales y técnica. Es importante señalar que de acuerdo con los datos generados a partir de la Prueba Excale, en el informe del INNE (2007) se indica que:

*“las secundarias rurales y Urbanas de alta marginación, obtienen resultados que se acercan a los que alcanzan las telesecundarias... incluso podemos ver que la subpoblación Técnica rural tiene un mayor porcentaje (67%) de estudiantes en el nivel por debajo del básico que las telesecundarias (62%). (p. 103).*

Este dato es central en el marco del posicionamiento de la pertinencia de la modalidad para la atención de población rural y urbana de bajos recursos, por encima de las secundarias técnicas rurales. Será interesante dar seguimiento a este dato, documentar si esta situación se mantiene y en función de qué circunstancias esto es así.

Como tal la TS tiene una serie de características particulares que la diferencian de las otras modalidades, algunas de estas se relacionan con los materiales impresos, electrónicos e informáticos diseñados ex profeso para la modalidad, resaltan sobre todo los programas de televisión y la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la

comunicación (TIC) como la mediateca, los interactivos y las páginas electrónicas. El diseño de los materiales específicos para la modalidad de TS entre otras razones se debe a que en esta trabaja un profesor “multiasignatura” quien es el encargado de la enseñanza de por lo menos diez asignaturas diferentes, por esta razón se pretende dotar a las escuelas, profesores y alumnos de una amplia variedad de apoyos pedagógicos impresos, electrónicos e informáticos.

Si bien los documentos citados señalan que sería deseable que existiera la mayoría de los materiales de apoyo, de acuerdo con lo narrado y descrito por los profesores que participaron en el estudio, una de las constante fue la ausencia de estos. La señal de televisión falla con regularidad, lo que hace que de manera intermitente se puedan seguir las actividades diseñadas en los LPA que se basan o vinculan con estos programas de televisión.

En este estudio se documentaron una serie de actividades que los profesores realizaban para solucionar de manera mediata la ausencia de señal de televisión y se describieron las actividades que ponían en marcha para grabar en DVD los programas educativos de algunas asignaturas. Ante la falta de materiales impresos de apoyo de acuerdo con lo narrado por los profesores, tanto ellos como sus alumnos, en ocasiones recurrían a las fotocopias o al internet.

La constante en las TS es la falta de señal de internet, esta situación imposibilita la consulta de las páginas electrónicas sugeridas en los libros de texto, para hacer esto profesores y alumnos en ocasiones acuden a algún café internet ya que como se indicó antes, más del 90% de los alumnos no tiene acceso a este.

En este estudio se documentó la manera en la cual los profesores resolvían estas situaciones, generadas a partir de la falta de algunos de los materiales de apoyo impresos, electrónicos e informáticos. Las acciones orientadas a la solución de estas dificultades, en el marco del estudio se denominaron Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas (PSSP) relacionadas con la búsqueda de cursos de actualización y la búsqueda por acondicionar las aulas.

Ante la falta de algunos de los apoyos en las escuelas, se documentó que algunos de los profesores ponen en marcha un proceso de **circulación de materiales de apoyo**. En las narraciones se describió cómo en las escuelas y entre profesores de distintas escuelas, se llevaba a cabo el préstamo de libros, videos, información contenida en copias o USB's. A partir de estos préstamos ocurría una coordinación entre docentes, los cuales se integran en una “comunidad de práctica” (Lave y Wenger; Wenger) en la cual la

participación de cada uno de los docentes se desarrolla conforme pasa el tiempo en “participación experta” (Wenger, 2001) con base en los años de experiencia.

De acuerdo con esto, será importante documentar en un trabajo posterior, si en paralelo a la circulación de materiales de apoyo, ocurre **la circulación de saberes** durante las conversaciones entre profesores, en las reuniones de profesores, así como en las charlas informales a la hora del almuerzo, en el transporte público; cuando los profesores trabajan con pocos materiales, entre ellos se preguntan y sugieren formas de organización grupal, así como el empleo de tiempos. Circulan saberes en la charla para modificar la mala conducta de los alumnos, para nivelar a alumnos con diversos problemas en temas y contenidos específicos, cuando se comparten los aciertos y desaciertos al llevar a cabo alguna actividad, cuando se comparten las modificaciones hechas a los planes y programas, cuando se comparte la manera de planear las actividades.

De esta manera, en paralelo a la circulación de saberes ocurre la **construcción de saberes**, que se describen y explican entre docentes a partir de las experiencias personales y narradas entre profesores, en las que ellos comparten situaciones que han puesto en práctica en los PSSP y las cuales en el marco de su experiencia han demostrado su efectividad o ineffectividad.

En los PSSP encontramos la construcción de saberes debido a que las alternativas de solución no se encuentran en algún texto oficial, incluso en el intento de documentarlas es difícil capturar todas las alternativas, debido a que cada grupo de alternativas de solución responden a condiciones situadas y en cada caso similares, pero nunca iguales de una TS a otra.

Se construye un “saber”, al mandar a los chicos a internet y darse cuenta que la información que seleccionan los alumnos en ocasiones “no funciona” o “funciona a medias”; a partir de esto, los docentes desarrollan la habilidad de seleccionar y socializar páginas electrónicas en las que pueda hallarse información adecuada para los alumnos de TS, con el objetivo de vincular los contenidos de la secuencia didáctica y tema que se esté revisando, así como al grado de profundización y manejo de los temas y contenidos por parte de cada docente en particular.

La construcción de saberes supone también un proceso de apropiación de las prácticas docentes en función del grado de posibilidad e imposibilidad de obtención de información y recursos de acuerdo a las características particulares de su centro de trabajo. Recordemos que “los saberes docentes no son buenos ni malos” (Rockwell y Mercado,

1986) y permiten, la puesta en práctica y la interacción de diversas actividades para realizar el trabajo docente.

Los PSSP en la TS, dan cuenta de múltiples relaciones y vínculos que aparecen en la búsqueda de alternativas de solución. Ante la falta de algún recurso, los profesores recurren a un proceso de comunicación entre ellos, es decir, ponen en juego su experiencia relacionada con el tiempo que cada uno de ellos lleva participando de la actividad de la docencia, tiempo durante el cual los docentes han construido saberes que les permiten identificar los medios más eficaces para acceder al material faltante o las formas en las que otros profesores han accedido a estos materiales. Detrás de la “urgencia” del docente por hacerse de materiales didácticos en concreto, estos materiales tienen como finalidad la posibilidad de llevar a cabo actividades de enseñanza con los alumnos.

Un elemento presente en la práctica docente, pero ahora relacionado con la internet es el proceso de selección de información, este es un ámbito cuya enseñanza compete a la escuela y al profesor en caso de contar con los elementos necesarios, la selección y búsqueda hecha en un café internet, supone muy poco rigor en la selección de la información que se lleva al aula y no prepara al joven para realizar búsquedas de tipo académico en niveles posteriores de educación, sin duda, será interesante comparar si existe alguna diferencia en las elecciones y selección de información entre aquellos alumnos que cuentan con señal de internet en sus domicilios y quienes recurren a un café internet, posiblemente no habría diferencia en caso de que los alumnos contaran con conectividad en sus domicilios.

**La inclusión de materiales de apoyo impresos, informáticos y electrónicos para la modalidad de TS, es deseable** en el entendido de que el objetivo es brindar mejor educación a quienes menos tienen, sin embargo, no se puede echar por la borda el hecho de que desde hace más de una década Santos (2001) documentó las condiciones de precariedad de la TS, para 2007 las condiciones mejoraban en cuanto a servicios básicos pero aumentan los índices de pobreza. Lo documentado en este estudio supone que ante la ausencia de materiales impresos, electrónicos e informáticos, los maestros movilizan una serie de recursos y estrategias, debido a que han desarrollado conjuntos de saberes que les permiten resolver un cúmulo de situaciones donde los incorporan. En ocasiones esos saberes provienen de los procesos de capacitación y formación tanto inicial como continua, lo anterior se inscribe en el marco de las tesis interesadas en el estudio

descriptivo y comprensivo del trabajo docente de los saberes cotidianos, que en el marco de la modalidad de TS es una veta que es importante explorar.

Si bien en este estudio se han enfatizado algunas de las condiciones en las que los profesores de TS realizan su trabajo y las alternativas que eligen para solucionarlos de manera mediata, en ningún momento se intenta hacer abstracción de otros elementos que se interrelacionan en las condiciones específicas en las que se encuentra cada docente y escuela. Algunos de los elementos importantes acerca de los cuales me parece es importante seguir documentando son: la circulación de saberes docentes; el trabajo del “profesor multiasignatura” con un plan de estudios pensado para un profesor por asignatura; la formación inicial la normal superior de los profesores de TS relacionado con su carácter multiasignatura y con relación al uso de los materiales impresos, electrónicos e informáticos; el planteamiento curricular y la implementación en las aulas de TS de los cursos de actualización de los docentes; La sistematización de los Procesos de Solución de Situaciones Problemáticas en un contexto de enseñanza a) “multiasignatura”, b) “multiasignatura” y “multigrado” y c) “multiasignatura”, “multigrado” y “multilingüe”; otro aspecto para documentar, se relaciona con el análisis del plan de estudios y los cursos de formación inicial en la Especialidad en Educación telesecundaria. Algunos de estos ámbitos para documentar permitirán realizar otra investigación.

Este estudio no pretende dar cuenta de “la totalidad” de lo que acontece en la telesecundaria en México, lo que si pretende, es aportar información del acontecer cotidiano del trabajo docente, el cual permita avanzar en la comprensión de las condiciones y posibilidades de mejora de la educación en TS.

## Bibliografía

- **Acebes** Jiménez, Ricardo (2000). *“La Transformación del Sujeto y los Límites de la Fenomenología”*. Revista de Filosofía. [Versión Electrónica].

Universidad Complutense, Publicación Electrónica Vol. XIII (Núm. 24), 45-64. Recuperado de <http://revistas.sim.ucm.es:2004/fsl/00348244/DIGITAL/C0082301.pdf> el 16 de marzo de 2003

- **Aguerredondo**, Inés (1993) “La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación” Revista La educación, Año 37, no 116, mar 1993. p. 561-578. Argentina.
- **Aguerredondo**, Inés (2003) “Formación docente: desafíos de la política educativa”. SEP. México.
- **Arnaut, Alberto y Giorguli, Silvia (coord.) (2010) Los Grandes problemas de México. VII Educación. El Colegio de México. México.**
- **Arteaga, Paola** (2009). Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado. Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- **Arteaga, Paola** (2011) “Los Saberes Docentes de Maestros en primarias con grupos multigrado”. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México
- **Bonal, Xavier** (1998) “La sociología de la política educativa: Aportaciones al estudio de los procesos de cambio” en *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 185-202.
- **Bonal, Xavier** (2002) “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, n. 3, julio-septiembre 2002, pp. 3-35.
- **Bracho y Hernández** (2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Memoria Electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* Consultado: 3-03-2011. [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido\\_01.htm](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/contenido/contenido_01.htm)
- **Braunstein, Pasternac, Benedito y Saal** (1984). *Psicología, Ideología y Ciencia*. Siglo XXI. México.
- **Calixto y Rebollar** (Enero de 2008) “LA telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44/7.
- **Castro Sáez, Bernardo** (2011) “Aportes de Niklas Luhmann a la teoría de la complejidad”. *Polis* [En línea], 29 | 2011, 06 abril 2012, fuente: <http://polis.revues.org/2017>
- **Ciruana, R. E.** (1999); “*Complejidad. Elementos para una definición*”. [Versión Electrónica]. USAL. UNESCO. APC. Instituto Internacional Para el Pensamiento Complejo. Recuperado de <http://www.geocities.com/pluriversu/ciurana.html> el 18 de mayo de 2001.
- **Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL)** Medición de pobreza en los municipios de México, 2010. Fuente: [http://www.coneval.gob.mx/informes/Pobreza/Pobreza\\_municipal/Presentacion/Pobreza\\_municipios.pdf](http://www.coneval.gob.mx/informes/Pobreza/Pobreza_municipal/Presentacion/Pobreza_municipios.pdf)
- **Corona, Sarah** (1993) “*La Televisión: Informe de Salvador Novo y Guillermo González Camarena. Entre melón y sandía*”. en *Comunicación y sociedad* (CEIC, Universidad de Guadalajara), núm. 16-17, septiembre 1992 – abril 1993, pp. 195 – 239. Consultado en [http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/16-17\\_1993/195-239.pdf](http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/comsoc/pdf/16-17_1993/195-239.pdf)
- **Dewey, John** (1945) *Experiencia y Educación*. Losada. Argentina
- **DGME-SEP** (2010). “La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos”. SEP. México.

- **DGME-SEP** (2011) “Modelo Educativo para el Fortalecimiento de telesecundaria. Documento Base. SEP. México.
- **Dilthey, W.** (1980); “*Introducción a las Ciencias del Espíritu*”. Madrid: Alianza. [trabajo original publicado en 1883]
- **Encinas Muñoz, Abel** (2005). Voces magisteriales en torno al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- **Espinosa, Epifanio.** (2007). Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria. Tesis de Doctorado, DIE-CINVESTAV, México.
- **Ezpeleta, Justa** (1992) *El trabajo docente y sus condiciones invisibles*. Revista Nueva Antropología, Julio, año/vol. XII, Núm. 042. México.
- **Ferater Mora, José** (1999) “Diccionario de filosofía”. Ariel. España
- **Foucault, M.** (1998); “*Las Palabras y las Cosas*”. (Trad. Frost C.) México D. F.: Siglo Veintiuno.
- **Fullan, M y Hargreaves, A** (1999) *La escuela que queremos. Los Objetivos por los que vale la pena luchar*. SEP-Biblioteca para la actualización del Maestro. México.
- **Gadamer, H. G.** (1995). *El Giro Hermenéutico*. (Trad. Parada A.). Madrid: Cátedra.
- **García, Rolando** (2006) “Sistemas complejos. Conceptos, métodos y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria”. Gedisa. México.
- **Geertz, Clifford.** (1987). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- **Giroux, Henry A.** (1983). Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis. Harvard Educational Review 53 (3), 257-293 (en Cuadernos Políticos).
- **González-Rey, F. L.** (2002). *Sujeto y Subjetividad. Una Aproximación histórico-cultural*. México D. F.: Thompson.
- **Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul** (1994) “Etnografía: Métodos de Investigación”. Paidós. España.
- **Heller, Agnes** (1975) Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península.
- **Hilario Coronel, Nancy A.** (2011). *Procesos formativos en las prácticas preservicio de estudiantes de magisterio: entre la normal y la primaria*. Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- **Kalman, Judith y Carbajal, Enna** (2007) Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la telesecundaria. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México) XXXVII, 69-106.
- **Latapi, P.** (2004). La política educativa del Estado mexicano desde 2002. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). consultado: 7 -02- 2011: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-latapi.html>
- **Lave, Jean y Wenger Etienne** (2003). *Aprendizaje situado: Participación periférica legítima*, UNAM, ciudad de México.
- **López Salmorán y Rincón-Gallardo** (2003) “La capacitación artesanal y profesionalización de la labor docente en Posprimaria”. CONAFE. México.
- **Luna Elizarrarás, Ma. Eugenia** (1997). Los alumnos como referentes básicos en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Tesis de Maestría, DIE-CINVESTAV, México.

- **Mercado**, Ruth (1991) *Los Saberes Docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y Aprendizaje*, 1991, 55, 59-72. Madrid
- **Mercado**, Ruth (1997) "La Educación Primaria Gratuita. Una Lucha Popular Cotidiana. DIE – CINVESTAV. México.
- **Mercado**, Ruth (2002) *Los Saberes Docentes como Construcción Social. La enseñanza centrada en los niños. FCE. México.*
- **Miranda**, Francisco y **Reynoso**, Rebeca (2006) "La reforma de la educación secundaria en México: Elementos para el debate. revista mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, año/vol. 11, número 031. pp. 1427 – 1450. COMIE. México
- **Moreno**, Juan Carlos (2002) "Fuentes, autores y corrientes que trabajan la complejidad" en **Velilla**, Marco (Comp.). (2002). "Manual de Iniciación pedagógica al pensamiento complejo". Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior. UNESCO. Colombia.
- **Morin**, E. (1984). *Ciencia con Consciencia*. (Trad. Sánchez A.) Barcelona: Anthropos. (título original: *Science avec Conscience*. Publicado en 1982. Paris: Artheme Fayard).
- **Morin**, E. (1994) Introducción al Pensamiento Complejo. Gedisa. España.
- **Morin**, E. (1995); "*Epistemología de la complejidad*". (Trad. Spilzinger, L) En Schnitman, Dora (comp.); "Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad". Buenos Aires: Paidós.
- **Morin**, E. (1999). *El Método III. El Conocimiento Del Conocimiento. Libro Primero. Antropología del conocimiento*. (3ª edición. Trad. Sánchez A.). Madrid: Cátedra.
- **Morin**, E. (2001). La Mente Bien Ordenada. Repensar la reforma. Reformar el Pensamiento. Seix Barral. España.
- **Muñoz Izquierdo**, Carlos (2009) "*¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social? Resultados de cuatro décadas de investigación sobre la calidad y los efectos socioeconómicos de la educación (1968-2008)*". México. Universidad Iberoamericana.
- **Nespor**, Jan (2002). "*Space, Time and Curriculum in Undergraduated Physics and Management*". London & Washington: The Falmer Press.
- **OCE** (2008) *El debate por las RIES*. Consultado: Febrero – 2012 <http://www.observatorio.org>
- **Ornelas**, Carlos (1995) "*El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*". FCE. México.
- **Quiroz y Weiss** (2005) Balance y perspectiva de la reforma de la educación secundaria en México en Weiss, Quiroz y Santos (2005) "Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y
- **Rico Izquierdo** (2001) *Diagnostico acerca del origen y desarrollo de las telesecundarias en Michoacán 1982-1998*. Tesis de Maestría. Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. México.
- **Rockwell**, E. y **Mercado** R. (1986) *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. DIE-CINVESTAV. México.
- **Rockwell**, Elsie (1995) "*La escuela cotidiana*". Fondo de Cultura Económica, México
- **Rockwell**, Elsie (2005) "*La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares*" en Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de la Educación. Número 1, enero 2004 – mayo 2005.

- **Rockwell**, Elsie (2009) *La experiencia etnográfica: Una antropología histórica de la educación*, Argentina, Paidós.
- **Salgueiro**, A. (1998). "Saber Docente y Práctica Cotidiana: *Un Estudio Etnográfico*". Octaedro. Madrid.
- **Sánchez**, M. (2009). *Sistema educativo telesecundaria, en retroceso*. Consultado el día 24 de septiembre de 2010 en: <http://contralinea.info/archivo-revista/index.php/2009/09/20>.
- **Sandoval**, Etelvina (2000) "La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes". UPN-PyV. México.
- **Sandoval**, Etelvina (2001) "*Ser maestro de Secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas*". Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 25, Enero.
- **Santos y Carvajal** (2001) "operación de la telesecundaria en zonas marginadas de México. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 2º trimestre, año/vol. XXXI. numero 002. Centro de Estudios educativos. México. pp. 69 – 96.
- **Santos**, Annette (2001) "oportunidades educativas en telesecundarias y factores que las condicionan. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 3 trimestre, año/vol. XXXI, número 003. Centro de Estudios Educativos. México. pp. 11 – 52.
- **Santos, Annette** (2005) "Expansión de la educación secundaria en México a partir de la reforma educativa. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad" en Weiss, Quiroz y Santos (2005) "Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad". UNESCO. Francia.
- **Santos**, Annette (2009) "*Caracterización de las modalidades de educación secundaria*" *En El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*". INEE. México.
- **Schön**, Donald (1992) "La formación de profesionales reflexivos". Paidós. Barcelona.
- **Schütz**, Alfred (1993) "La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva". Paidós. España.
- **SEP** (2006) "*Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*". SEP. México.
- **SEP** (2007). *Materiales educativos para telesecundaria*. México: Autor.
- **SEP** (2008) "Acuerdo número 466. Reglas de Operación del Programa Nacional de Lectura. Diario Oficial de la Federación (DOF) miércoles 31 de diciembre de 2008. fuente: <http://www.funcionpublica.gob.mx/dgorcs-1/APF/1120.pdf>
- **SEP** (2011) principales cifras Ciclo escolar 2010 – 2011. Dirección electrónica: [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales\\_cifras\\_2010\\_2011.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf). Consultado en enero de 2012.
- **SEP** (2013) "Resultado Históricas Nacionales 2006-2013. #ro, 4to, y 6to de Primaria. 1ro, 2do y 3ro de Secundaria. Español, Matemáticas y Formación Cívica y Ética. Fuente: [http://enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00\\_EB\\_2013.pdf](http://enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/historico/00_EB_2013.pdf) Consultado Abril de 2014
- **SEP**. (1993). *Ley General De Educación. DOF. 2 De Julio De 2010. México*.
- **SEP**. Mapa Curricular para la Educación Secundaria. Consultado 2010. fuente: [http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mapa/mapacur\\_01.php](http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mapa/mapacur_01.php)
- **SEP**. Página Electrónica del Programa Nacional de Lectura. Colección Libros del Rincón. Fuente: [http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc\\_int\\_00.php](http://lectura.dgme.sep.gob.mx/cdc_int_00.php)

- SEP-SNTE (2011) “Lineamientos de Carrera Magisterial” [http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1\\_Lineamientos\\_Generales\\_de\\_Carrera\\_Magisterial#.UvEYaj1cjDU](http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Lineamientos_Generales_de_Carrera_Magisterial#.UvEYaj1cjDU). Consultado en Julio de 2011
- **Smolka**, Ma. Luisa (2000) *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*. Cadernos Cedes, ano XX, nº 50, Abril/00. Brasil. Centro de Estudos Educação e Sociedade
- **Solana**, J. L. (1998). *Cerebro, espíritu, conocimiento y psiquismo. 1. Principios epistemológicos, cómputo y conocimiento*. Gazeta de Antropología, Universidad de Granada, Publicación Electrónica, No 13, 1997, texto 13-02 recuperado de <http://www.ugr.es/~pwlac/>
- **Talavera**, Ma. Luisa (1992) Construcción y circulación de recursos docentes en Primer grado. Estudio Etnográfico. Tesis de Maestría. DIE-CINVESTAV: México.
- **Torres y Tenti** (2000) políticas Educativas y Equidad en México: la experiencia de la Educación Comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. . IIPE-UNESCO. Argentina.
- **Vigotsky**, Lev (1994) “Obras escogidas. Tomo 2”. Visor. España.
- **Weiss**, Quiroz y Santos (2005) “Expansión de la educación secundaria en México. Logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad”. UNESCO. Francia.
- **Wenger**, Etienne (2001) “Comunidades de Practica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós. España.
- **Werstch**, J. V. (1993). *Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada*. Visor. Madrid.
- **Wittgenstein**, Ludwig (1988) “Investigaciones Filosóficas”. UNAM. México.
- **Zizek**, Slavoj (2008) “Arte, ideología y capitalismo”. Circulo Bellas Artes. Madrid.
- **Zorrilla**, Margarita (2002) “Diez años después del acuerdo Nacional para la Modernización de la educación básica en México: Retos, tensiones y perspectivas”. Revista Electrónica de Investigación Educativa, noviembre, Vol. 4, Núm. 2. Universidad Autónoma de Baja California. México.
- **Zorrilla**, Margarita (2004) “La educación Secundaria en México: Al filo de su reforma”. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 2004, Vol. 2, no. 1. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf> (consultado Abril, 2011)