

Las alternativas en la educación telesecundaria

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVIII, No. 2, pp. 111-131

Medardo Tapia Uribe

Centro Regional de Investigaciones
Multidisciplinarias, UNAM

Marina Quiroz Vite

Gumersindo Toledo*

Departamento de Telesecundarias, Instituto
de Educación Básica del Estado de Morelos

INTRODUCCIÓN

La búsqueda de alternativas en la investigación educativa es uno de los enfoques acuñado en el intento de recoger los enfoques analíticos de la subjetividad (Zemelman, 1989), la utopía (Puiggrós, 1992a), la historicidad (Touraine, 1995), y la apropiación cultural desde los espacios locales y regionales (Tapia Uribe, 1994 y 1997), y el *habitus* (Bourdieu, 1997) aplicados a la educación. En todos ellos existe el propósito de reconstruir los esfuerzos de los sujetos¹

* Agradecemos la colaboración de Susana Alvarado Calvillo en diversas etapas de la investigación.

¹ Zemelman (1989) propone la construcción de un conocimiento que sirva a los sujetos para reconocer opciones para la transformación de la realidad, aunque buscando trascender los encuadres teóricos disponibles y las experiencias acumuladas. Esta propuesta no está de ninguna manera fuera del marco de la investigación científica, sino que se propone para hacer un uso crítico de la teoría, así como también de la experiencia y la ideología, la dimensión práctica de la investigación. En este enfoque se encuentran reminiscencias tanto de la recomendación de Karl Popper –de someter a la teoría a pruebas no de verificación, sino de su falibilidad– como de la teoría crítica, en lo que propusieran Adorno y Habermas en aquella clásica discusión con Popper.

y los agentes,² en imprimir a su desarrollo su propia dirección enfrentados a las determinaciones estructurales, en examinar la forma en que la sociedad³ interviene sobre sí misma, para producirse a sí misma, especialmente en situaciones tan limitadas históricamente en las que la utopía es el punto de partida para generar nuevos proyectos (Puiggrós, 1992a: 157).

Las telesecundarias y sus actores, los maestros, los estudiantes y las comunidades rurales que las albergan, son un escenario adecuado para la búsqueda de estas alternativas educativas por diversas razones. Las telesecundarias se ofrecen como opción educativa media básica a las comunidades más pobres del país (en la mayoría de los casos de jornaleros y campesinos temporales). Pareciera utópico —en un sentido negativo— que buscáramos en estos escenarios alternativas educativas donde pareciera que tenemos altas probabilidades de no encontrarlas. Sin embargo, existen datos que muestran que en telesecundarias es posible encontrar resultados de rendimiento académico superiores a los de las otras modalidades de educación media básica —los de secundarias generales y de secundarias técnicas— que sorprenden.

El enfoque de reconstrucción de alternativas educativas en esta investigación originalmente se derivó del enfoque de los procesos de apropiación cultural (Tapia Uribe, 1994 y 1997). A partir de éste, se buscaba comprender cuál era la forma en que los sujetos sociales, maestros y estudiantes de telesecundaria, se enfrascaban en un proceso de transformación del currículo oficial para su reconocimiento, mediante un pacto de lectura, una negociación del significado, y a la vez en un proceso de reconstitución de sus propias capacidades de conocimiento (Tapia Uribe, 1997: 9).

² Lo que Bordieu llama en su concepto de *habitus*, aquel “‘lado activo’ del conocimiento práctico, [aque] conocimiento práctico o práctica conocedora [que desvela y describe] una actividad cognoscitiva que no es, ni en sus instrumentos ni en sus procederes... la operación pura y netamente intelectual de una conciencia calculadora y razonadora... esta voluntad de salir de la filosofía de la conciencia sin anular al agente en su verdad de operador práctico de construcciones de lo real”.

³ Aunque indudablemente Zemelman lo señala con claridad, me parece que Touraine también lo ha señalado con especial énfasis en los conceptos de historicidad. Touraine señala, sin embargo, que como la sociología “explica siempre las conductas sociales mediante las relaciones sociales, la sociología no puede valerse de la oposición tradicional entre lo subjetivo y lo objetivo. El actor no es explicado por la situación, porque *la situación consiste en relaciones sociales y acción de la sociedad sobre sí misma*. La historicidad no es ni estado de fuerzas de producción, ni proyecto de una sociedad o sistema de valores. Es trabajo de la sociedad sobre sí misma y, por lo tanto su aspecto ‘técnico’ —el modo de conocimiento— no es separable de una relación económica —la acumulación— y de un modelo cultural que algunos estarían tentados a clasificar como ideología (1995: 56)”.

Si tratamos de insertar el enfoque de la apropiación en el debate sobre la investigación sobre alternativas pedagógicas en América Latina (Puiggrós, 1992c), encontraríamos que dentro de las alternativas se incluyen los métodos de enseñanza-aprendizaje, categoría de las alternativas pedagógicas poco trabajadas (*ibid.*: 84). Las alternativas pedagógicas se conceptualizan, en una investigación exhaustiva desarrollada por Puiggrós, Gómez, José y Balduzzi y un amplio equipo de investigadores en Latinoamérica, como: “todas aquellas experiencias que en alguno de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) maduran o alteran el modelo educativo dominante” (Puiggrós, 1992b: 221) y que, más allá de meras innovaciones, trascienden por su “incidencia en otros procesos sociales, culturales, etc., y la profundidad y persistencia de las transformaciones producidas” (Puiggrós *et al.*, 1992: 216); sin embargo, bajo una fuerte influencia de Gramsci, éstas se proponen como un campo de posibilidades más que como productos acabados o paradigmáticos. En esta medida, no sólo aquellas que generan un cambio completo de todos los aspectos educativos, ni mucho menos un cambio radical de la sociedad –como atinadamente lo identifica Puiggrós– sino también aquella forma pedagógica alternativa en el marco de las luchas por la hegemonía, de sus condiciones de producción, circulación y uso en el marco de su historicidad, como parte de un proceso (Puiggrós, 1992b: 225-226).

En este sentido, se busca reconstruir la manera en que la experiencia de los maestros y la de los alumnos de telesecundaria se constituyen en una opción al modelo pedagógico normativo y a las prácticas educativas dominantes en ese nivel y modalidad de educación media básica. Se busca también examinar cuál es la forma en que los maestros y estudiantes negocian su propia posición pedagógica como sujetos frente a esa pedagogía dominante y cómo resignifican ambas, la propia y la dominante. El estudio de las alternativas educativas en el enfoque de la apropiación coincide con la idea de que es un intento de reconstrucción de discursos educativos populares de maestros y estudiantes, que en sus prácticas se constituyen en una crítica al discurso educativo oficial y contrapropuestas al mismo (Puiggrós, 1992c: 75-76).

En este intento de reconstruir el proceso de apropiación y producción de alternativas educativas en las telesecundarias, hemos hecho hincapié en los sujetos y los contextos, pero refiriendo estos últimos en su carácter y proceso constitutivos como íntimos, en la medida en que son hechos desde espacios propios, pero también en que son procesos fundantes de nuevas formas de ser maestros, estudiantes y campesinos o ciudadanos de esos pueblos de campesinos y jornaleros. Coincidimos con otros autores que

han querido precisar la existencia de un espacio íntimo para destacar el espacio local y regional (Lomnitz, 1995: 45-52), pero lo hemos hecho parte de un espacio y un momento que constituyen nuevas formas de subjetividad, nuevas formas de articulación de la normatividad estructural pedagógica y la subjetividad de las prácticas cotidianas de maestros y alumnos de telesecundaria.

Se ha querido recoger de la inequidad con la que enfrentan sus procesos educativos los habitantes de estos pueblos menores de 2 500 habitantes, a partir de sus procesos constituyentes y reconstituyentes de su subjetividad, porque eso enriquece la heterogeneidad y la pluralidad con la que se puede hablar del discurso educativo nacional y los sistemas de disposiciones estructuradas y estructurantes que refiere Bordieu en su concepto de *habitus*. De esta forma se extiende ese proceso de conversión del "capital cultural heredado" en "capital escolar"⁴ y éste en un "capital cultural renovado", en términos de cultura íntima y nacional.

En este marco de referencia se hicieron entrevistas abiertas a 57 alumnos de cuatro escuelas de comunidades rurales y a 25 alumnos de tres escuelas de comunidades urbanas. También se hicieron entrevistas abiertas a 24 maestros, 14 de telesecundarias rurales y 10 de localidades urbanas, y a 25 padres de familia, ocho de localidades rurales y 17 de localidades urbanas. A partir de estas entrevistas y en discusión con maestros de telesecundaria que participaron en el estudio, se determinó una serie de categorías de análisis para un planteamiento del problema más preciso y para el diseño de un cuestionario para una encuesta a maestros y alumnos.

Se planteó que el contexto rural o urbano influiría sobre los problemas y las alternativas de enseñanza-aprendizaje vividos por los maestros y alumnos de telesecundaria. También, se planteó que la orientación exigida por la normatividad de telesecundarias entraría en contradicción con los recursos disponibles de los maestros y la orientación exigida por los alumnos a partir de sus propias competencias, su capital escolar acumulado y las exigencias materiales y culturales de su condición socioeconómica. Por último, también se planteó que el capital cultural y escolar de docentes y alumnos mediaría entre las exigencias del modelo pedagógico de telesecundarias y las posibilidades de rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en las materias que requerían una mayor precisión en su actuación, como es el caso de las matemáticas.

El cuestionario fue aplicado a una muestra al azar de telesecundarias y grupos de primero de la clase de matemáticas por conglomerados del oriente,

⁴ Como lo cita Puiggrós (1992c) al citar a Tenti (1981: 271).

del centro y del poniente de la entidad. Al final se encuestaron a 486 alumnos, 305 de telesecundarias de comunidades rurales y 181 estudiantes de telesecundarias localizadas en comunidades urbanas. El total de alumnos encuestados representa el 17.6% de todos los estudiantes de telesecundaria de primer grado en la entidad. De este total, 260 son mujeres y 226 varones. Los maestros encuestados fueron 48, que representan el 37.5% de los 128 maestros de primer grado; 30 de los maestros encuestados son de telesecundarias de comunidades rurales –20 maestros y 10 maestras– y 18 de escuelas localizadas en comunidades urbanas.

También se hizo observación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el salón de clase en dos etapas, primero como parte de la exploración y después de haber aplicado las entrevistas abiertas y el cuestionario. Por último se hicieron observaciones en cinco telesecundarias de localidades rurales y tres de localidades urbanas.

I. ANTECEDENTES

La telesecundaria es una de las modalidades de educación media básica orientada a la atención de este servicio en las comunidades rurales del país. Para el año académico 1995-1996, se atendían en todo el país a 686 360 alumnos, que representaban el 15% de la matrícula total nacional de secundaria.

En su fundación (1968), la telesecundaria se llegó a ofrecer también como una de las oportunidades para quienes no podían asistir a una teleaula. Muchos de los que aprovechaban esta oportunidad eran adultos y los llamaban “alumnos libres”. En 1970 llegaron a existir 30 000 alumnos “libres” en esta modalidad, aunque en ese mismo año les quitaron esa posibilidad. Otra de las características de las telesecundarias en su origen es que fueron producto de una gran participación ciudadana, tanto para la apertura como para el mantenimiento de los inmuebles donde se ofrecían los cursos.

De la historia de las telesecundarias destaca también el hecho de que se llegó a cuestionar tanto su calidad como su costo en momentos cruciales de su desarrollo y consolidación. Ambos argumentos fueron rebatidos. Al principio de la década de los setenta, comparada con las modalidades de secundaria general y secundaria técnica, la telesecundaria obtenía rendimientos académicos superiores (DGP, 1981) y costos por alumno inferiores (Montoya Martín del Campo y Rebeil Corella, 1983). Como puede observarse en el nivel nacional en el cuadro 1, la telesecundaria ha obtenido, casi desde su fundación, índices de eficiencia terminal superiores a los de las otras dos modalidades de secundaria general.

La estadística más reciente en Morelos (año escolar 1996-1997) muestra que las telesecundarias tienen 16 y 12 puntos porcentuales menos de incidencia de reprobación de una a seis o más asignaturas⁵ que las secundarias técnicas y las generales respectivamente.

CUADRO 1
Índices nacionales de eficiencia terminal en educación
media básica por modalidad

	<i>Telesecundaria</i>	<i>Secundaria general</i>	<i>Secundaria técnica</i>
1970-71/1972-73	60.90	57.0	51.5
1975-76/1977-78	73.2	67.8	67.8
1978-79/1980-81	94.5	76.8	71.8

Fuente: Dirección General de Programación. Subsecretaría de Planeación Educativa de la SEP, 1981. p. 118.

En Morelos, durante el periodo académico 1995-1996, las telesecundarias obtuvieron índices de reprobación notoriamente inferiores que las secundarias generales y que las secundarias técnicas (véase cuadro 2), casi 13 y 18 puntos porcentuales menos, respectivamente.

CUADRO 2
Índices de reprobación y deserción en el estado de Morelos
1995-1996

	<i>Secundarias generales</i>	<i>Secundarias técnicas</i>	<i>Telesecundarias</i>
Deserción	3.5	4.8	4.5
Reprobación	15.8	21.9	4.0

Fuente: Cuaderno Estadístico del Sector Educativo. Gobierno del Estado de Morelos.

Este mejor rendimiento académico de las telesecundarias, aunque muy meritorio considerando que la gran mayoría de los alumnos de telesecundaria son de origen rural y de poblaciones menores de 2 500 habitantes, requiere delimitarse e interpretarse con cuidado. En primer lugar, si comparamos estos

⁵ Resultados obtenidos a partir de la circular No. 004/97 de octubre 1, 1997, de la Dirección de Educación Media Básica del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos.

resultados con las calificaciones obtenidas por sus egresados en el “Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior” (EXANI-1) de 1994 –fecha en que se hizo esta investigación– observaríamos que en el nivel nacional los egresados de telesecundaria obtuvieron el último lugar en la calificación global nacional. Sin embargo, dentro del estado de Morelos, los egresados de telesecundaria que presentaron el EXANI-1 obtuvieron la calificación global más alta (35.02) en comparación con sus contrapartes de las modalidades general (30.5) y técnica (31.2) de secundaria. De cualquier forma hay que interpretar estos resultados con cautela, pues en los siguientes años (1995-96 y 1996-97) los egresados de telesecundarias siguieron obteniendo los últimos lugares en las calificaciones globales del EXANI-1 y en Morelos los sustentantes con origen de telesecundaria ya no siguieron obteniendo el primer lugar en calificación global. De cualquier manera, como lo señala el propio director general del CENEVAL, “la información que se presenta aquí no es suficiente ni es la pertinente para hacer juicios de valor acerca de las instituciones educativas o los conjuntos de éstas” (CENEVAL, 1997: 4). Otros especialistas consideran, por su parte, que ha sido suficientemente investigado que este tipo de exámenes refuerzan y extienden desigualdades educativas, al ofrecer y negar oportunidades educativas (Darling-Hammond, 1994: 10). Por ello se concluye que deberían juzgarse más las evaluaciones, incluyendo las estandarizadas, en función de la contribución que hacen a la enseñanza y al aprendizaje, en lugar de que sirva para sortear admisiones de estudiantes y para castigarlos, lo mismo que a sus escuelas. Creemos que los argumentos del trabajo se orientan más en este sentido; sin embargo no consideramos que esto deje el asunto resuelto ni que los exámenes estandarizados deban ser desechados, pero sí que debería juzgarse la utilidad de diversos instrumentos de evaluación, especialmente cuando quienes son examinados son los estudiantes de secundaria más pobres del país en una modalidad de enseñanza con mayores desventajas que sus contrapartes de las modalidades de secundaria general y técnica. También se ha dicho que los exámenes estandarizados no miden capacidades cognitivas superiores, como aquellas que se requieren para estructurar tareas, producir ideas y resolver problemas (Supovitz y Brennan, 1997).

Así pues, hay que considerar los resultados académicos de los estudiantes de telesecundaria, y su comparación con los obtenidos en el CENEVAL, con esas observaciones y en el contexto de sus desventajosas desigualdades económicas, pues son dramáticas en el caso de las telesecundarias. En Morelos, 85 de las 100 telesecundarias que existían se localizaban en poblaciones menores de 2 500 habitantes; recordemos algunos datos que identifican la carencia de recursos económicos de estas poblaciones. La mayoría de

estos pueblos se identifican porque sus habitantes son campesinos temporales y jornaleros y por poseer los mayores índices de marginalidad, en palabras simples: los alumnos de telesecundaria que obtienen los menores índices de reprobación en el nivel medio básico son hijos de las familias campesinas más pobres de la entidad.

A pesar de que las telesecundarias han mostrado su mayor eficiencia en condiciones más desventajosas para proveer el servicio y atender a sectores de la sociedad mexicana que más lo necesitan, y que probablemente no podrán acceder a ningún otro tipo de educación superior, tuvieron que demostrar la importancia de su permanencia hasta inicios de la década pasada.

Los maestros de telesecundaria han tenido distintos papeles dentro del desarrollo del modelo de enseñanza-aprendizaje. Originalmente, fungieron como "telemaestros" en el proyecto experimental cuando se ofrecieron clases televisadas en "vivo". Los resultados de este proyecto (septiembre de 1967) determinaron que existiera un maestro "monitor de teleaula". Estos maestros fueron seleccionados entre los de quinto o sexto grado de educación primaria, con una experiencia mínima de cinco años (Unidad de Telesecundaria, 1994: 13); 304 maestros iniciaron esta modalidad de educación media básica con 6 569 alumnos en el Distrito Federal, Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala y Veracruz, el 21 de enero de 1968. Muy pronto a este tipo de maestros se le conoció como el "maestro coordinador". Asimismo, pronto se vio la conveniencia de agregar una guía impresa con el propósito de "reforzar" la lección televisada. Este modelo de enseñanza con estos elementos—la lección televisada, el maestro coordinador, la guía impresa y los alumnos—funcionó básicamente sin alteraciones hasta 1979, a pesar de que en 1975 se inició un proceso de reestructuración para cumplir con las "Resoluciones de Chetumal". Las últimas modificaciones sobre el papel de los maestros en la teleaula fueron resultado del Programa de Modernización Educativa y del Acuerdo Nacional de Modernización Educativa. En el modelo actual, la función del maestro es de motivador, orientador e impulsor de los propósitos educativos del programa, pero no la fuente principal de información. Esta función corresponde al programa televisivo, el cual dura aproximadamente 17 minutos, tiene una estructura constituida por segmentos y es producido por diversos especialistas de televisión y de las disciplinas objeto de estudio. Este programa se acompaña de dos clases de materiales impresos, el libro de "conceptos básicos de asignaturas académicas" y la guía didáctica o "libro del maestro".

Es importante destacar que en la historia del sistema de telesecundarias se ha reconocido el papel protagónico que tuvieron los habitantes de las poblaciones y los maestros en gestionar la fundación de la telesecundaria,

así como proveer infraestructura –teleaulas y otros materiales– para el sostenimiento del servicio educativo. Sin embargo, también se reconoce que ni curricularmente ni los maestros mismos habían tomado en cuenta las necesidades ni las propuestas de las comunidades, “a pesar del patrocinio que las comunidades ofrecieron a las diversas telesecundarias” (*ibid.*: 15). En la actualidad, se afirma que el reconocimiento de esta circunstancia, además de la reestructuración curricular para cumplir con el programa de modernización educativa, dio como resultado la propuesta de un modelo de enseñanza-aprendizaje procesual, interactivo, participativo, democrático y formativo. En este modelo se afirma que el maestro participa como conductor del proceso y los alumnos mediante sus opiniones. Los padres de familia –la mayoría de ellos campesinos y en una menor proporción albañiles y obreros– (Unidad de Telesecundaria, 1993: 13) pueden opinar sobre los resultados del proceso educativo, aunque no intervienen en las cuestiones técnico-pedagógicas. La promoción de la comunidad, sin embargo, sigue siendo bastante vaga, pues se señala que se desarrolla a través de los promedios de rendimiento académico de los alumnos y de “su contribución al mejoramiento de la calidad de la vida comunitaria” (Unidad de Telesecundaria, 1994: 21).

II. RESULTADOS

Los resultados muestran que los alumnos de las telesecundarias localizadas en comunidades rurales desarrollan una mayor cantidad de alternativas con impacto estadísticamente significativo sobre el rendimiento académico que los alumnos de telesecundarias localizadas en comunidades urbanas. Los maestros de telesecundarias en comunidades rurales también utilizan más estrategias de enseñanza alternativa que sus contrapartes de comunidades urbanas.

Las alternativas que desarrollan los alumnos de telesecundarias de comunidades rurales se orientan a buscar formas distintas de solución a los problemas matemáticos y organización de grupos y a leer el libro de texto de conceptos básicos antes de la sesión televisada.

Los resultados indican que un mayor porcentaje de alumnos que leen su libro de conceptos básicos antes de la clase televisada obtienen entre 8 y 10 de calificación (57.6%) que la proporción de ellos que leen después del programa de televisión (50%). Asimismo, es mayor el porcentaje de alumnos que reprueban o tienen una calificación aprobatoria mínima y que leen su libro de conceptos básicos después de la clase televisada (18.6%), que los alumnos con ese mismo rendimiento académico que leen dicho libro antes del programa televisado (8.3%) (véase cuadro 3).

CUADRO 3

Rendimiento académico y lectura del libro de conceptos básicos en alumnos de telesecundaria de comunidades rurales (Cifras en porcientos, excepto en totales)

<i>Calificaciones /lecturas</i>	<i>Antes de la clase televisada</i>	<i>Después de la clase televisada</i>	<i>Total</i>
5-6	8.3	18.6	40
7	34.1	31.4	94
8-10	57.6	50.0	154
Total de alumnos	132	156	288

Xi cuadrada = 4.72; Alfa = 0.029

Esta alternativa tiene que ver con la dificultad que se haya previsto sobre el tema y la necesidad de encontrar otras vías de solución a los problemas de matemáticas. Los resultados de la encuesta indican que la mayoría de los maestros de las telesecundarias rurales (74.1%) proponen la lectura del libro de conceptos básicos antes de clase (por ejemplo, como tarea a partir de la dificultad del tema) y no según lo indique la guía (véase cuadro 4). Esta anticipación sobre las dificultades que esperan encontrar los maestros está relacionada, desde luego, con el hecho de que ellos han preparado su clase. Esto último no es superficial; en observaciones hechas en el salón de clases se pudo apreciar que el maestro utiliza un cuaderno de ejercicios, de donde él obtiene otros ejemplos para encontrar otras vías de solución a los problemas de matemáticas, distintos de los propuestos por la guía de aprendizaje.

CUADRO 4

Propuesta de los maestros para la lectura del libro de conceptos básicos y búsqueda de otras vías de solución para resolver problemas de matemáticas en telesecundaria de comunidades rurales (cifras en porcientos, excepto en totales)

<i>Lectura del libro de conceptos básicos</i>	<i>Otras vías de solución</i>		<i>Total</i>
	<i>Según lo indique la guía</i>	<i>Según la dificultad del tema</i>	
Antes de la clase de TV	–	74.1	20
Después de la clase de TV	100.0	25.9	9
Total de maestros	2	27	29

Xi cuadrada = 3.47; Alfa = 0.06.

La búsqueda de otras soluciones a los problemas de matemáticas como estrategia alternativa también es confirmada en la encuesta con los alumnos. Los resultados de estas encuestas y la asociación con su rendimiento académico, efectivamente confirma que esto tiene que ver con la dificultad del tema (véase cuadro 5) tal como respondieron los maestros. Sin embargo, debe destacarse que la búsqueda de otras de vías de solución a los problemas de matemáticas parece que también está asociada con la forma en que los mismos alumnos participan en clase y la propia preparación que hagan de ella, más allá de una simple lectura del libro de conceptos básicos. Otros resultados de la encuesta con los alumnos ilustran lo significativo de esta participación (véase cuadro 6).

CUADRO 5
Rendimiento académico y otras vías de solución para resolver problemas de matemáticas en alumnos de telesecundaria de comunidades rurales (cifras en porcentos, excepto totales)

<i>Calificaciones</i>	<i>Otras vías de solución</i>		<i>Total</i>
	<i>Según la guía de aprendizaje</i>	<i>Según la dificultad del tema</i>	
5-6	23.8	12.0	39
7	31.7	35.5	91
8-10	44.4	52.5	133
Totañ de alumnos	63	200	263

χ^2 cuadrada = 7.43; Alfa = 0.024

El cuadro 6 muestra que la práctica de hacer pasar a los alumnos al pizarrón, aunque no es la más frecuente entre los maestros, es más efectiva en el rendimiento académico que cuando los maestros mismos dan otros ejemplos. Una mayor proporción de alumnos obtienen calificaciones entre 8 y 10 (63 y 66.7%) que cuando el maestro utiliza otros ejemplos (45.8%).

CUADRO 6
Rendimiento académico y pase de alumnos al pizarrón para resolver problemas de matemáticas en alumnos de telesecundaria de comunidades rurales (cifras en porcientos, excepto totales)

Calificaciones	Pase de los alumnos al pizarrón		Utiliza	
	De los alumnos atrasados	De los alumnos adelantados	Otros ejemplos	Total
5-6	3.7	16.7	19.4	32
7	33.3	16.7	34.8	64
8-10	63.0	66.7	45.8	92
Total de alumnos	27	6	155	188

χ^2 cuadrada = 4.87; Alfa = 0.087.

En la Telesecundaria de Amilcingo, comunidad rural, se observó que era un equipo de trabajo –el equipo de académicas– el que había contestado la lección en casa y quien proporcionaba otros ejemplos para resolver problemas de matemáticas. En este caso el maestro sólo fungía como orientador en el planteamiento y la resolución del problema. La organización por equipos es una alternativa que los alumnos toman en las telesecundarias de Huitchila, Amilcingo, Cuentepec, Los Laureles y Pueblo Viejo.

Esta alternativa es útil porque en ocasiones el maestro tiene que ausentarse para cumplir con otra responsabilidad, especialmente cuando también es el director de la telesecundaria. Aunque los resultados indican que no se asocian a mejores resultados académicos, cuando menos se mantienen los niveles de calificaciones entre 7 y 10 de los alumnos que cuando trabajan de manera individual. Hay que destacar, sin embargo, que se aprenden otras habilidades, pues la responsabilidad de jefe de equipo se va compartiendo de manera rotativa y se aprende a organizarse para trabajar sin la presencia del profesor. Los alumnos consideran que esto es particularmente útil porque todos pueden opinar y les permite enfrentar los problemas que les resultan más difíciles individualmente, “trabajo las difíciles en equipo, las fáciles individual”.

Los maestros de Amilcingo y Huitchila así como el supervisor de la zona VI consideran que el trabajo en equipo “fomenta la cooperación, la responsabilidad y la autodisciplina, estimula la solidaridad y un espíritu de competencia sano, así como la autoevaluación”. La telesecundaria de Amilcingo ha pro-

movido a tal grado el trabajo en equipo que tiene un seguimiento del trabajo de los alumnos fuera de la escuela en visitas domiciliarias por las tardes. Alumnos del equipo de asignaturas académicas, mujeres en su mayoría, visitan a sus compañeros en las tardes para resolver dudas y vigilar el cumplimiento del trabajo. En la telesecundaria de Cuentepec el maestro asigna un compañero monitor para tratar de regularizar a los estudiantes atrasados. Este monitor se reconoce en la tradición indígena como padrino y es responsable de contribuir al aprovechamiento de su compañero. En Cuentepec, esta regularización se conduce en nahuatl.

Es claro que en las telesecundarias de las comunidades rurales se utilizan más estrategias de enseñanza-aprendizaje grupales que en las telesecundarias de las comunidades urbanas. Quizá por ello es que la gran mayoría de los maestros de las comunidades rurales (71.4%) respondieron que el nuevo modelo de enseñanza de matemáticas en telesecundaria favorece el trabajo grupal, mientras que sólo lo afirmaron así el 55% de los maestros de las telesecundarias en las comunidades urbanas. Probablemente también influya en esta preferencia por el trabajo grupal el menor número de estudiantes promedio por maestro, 30 en las telesecundarias de las comunidades rurales y puede haber entre 40 y 50 en las telesecundarias de comunidades urbanas. En esta situación, el 72.2% de los maestros de las comunidades urbanas responden que el trabajo en equipo es la opción más efectiva, especialmente cuando tienen dificultades con el tema y requieren buscar otras vías de solución a los problemas de matemáticas. Sin embargo, estos mismos maestros reconocen que la opción más socorrida es “dar un repaso” de la clase televisada.

III. INTERPRETACIÓN Y DISCUSIÓN

Las alternativas pedagógicas señaladas, producto de las opiniones y experiencias de maestros y alumnos de telesecundaria de Morelos, necesitan ser examinadas en el marco de las estructuras que las determinan. La estructura pedagógica de mayor influencia cotidiana, sin duda, es la que le da su nombre a esta modalidad de educación media básica, las clases televisadas, las cuales conforman en su conjunto cursos, asignaturas, programas y currículos. La fuerza de esta estructura programática quizá es mayor que en ninguna otra modalidad educativa, pues da como resultado un esquema extremadamente rígido, producto, como lo señala de manera atinada Berlanga, de “una loca carrera de transmisión de información por televisión” (1996: 164), organizado en periodos y secuencias incuestionables. En el tiempo que sigue a esta transmisión se programan cinco actividades en un lapso de

34 minutos; allí se establece un diálogo entre maestro y alumnos, se comparan los mensajes televisados con experiencias personales, se hace una primera lectura del libro de conceptos básicos, se examinan los contenidos en las guías de trabajo, se aplican los conceptos a una situación práctica y, finalmente, se hace una autoevaluación y coevaluación de lo aprendido.⁶ Con la exactitud que la transmisión nacional de la clase televisada impone se repetirá esta secuencia con otro tema, otra asignatura y otro programa.

En esta situación del modelo pedagógico tan rígido, cualquier alternativa que sea producto de algún tipo de apropiación e iniciativa de los maestros y los alumnos es importante. Aunque hay que destacar que en un modelo pedagógico tan rígido, son sus mismas fallas y las ineficiencias del currículo de telesecundarias las que dan pie para que se generen alternativas. No es extraño que en la fase exploratoria de este estudio en la búsqueda de alternativas se fuera conformando el marco de origen y la delimitación de las mismas: la ausencia obligada del maestro para ejercer su función como director o por alguna comisión, la falta de alguno de los materiales impresos (guía de trabajo o libro de conceptos básicos), algún tipo de problemas con la televisión por descompostura o falta de energía eléctrica, la incomprensión de lo expuesto por televisión por su lenguaje o el nivel de complejidad del tema. Entonces, el protagonismo del maestro y de los alumnos se convierte en una exigencia, una necesidad. Otras posibles alternativas requieren otros niveles de decisión y otros protagonistas, como los responsables estatales y federales de la educación en sus diversos niveles. Los protagonistas de las alternativas del salón de clases de telesecundarias son los maestros y los alumnos.

Las fallas en el sistema de telesecundaria radicalizan el enfrentamiento de dos tipos de capitales culturales de dos sociedades distintas: la sociedad urbana moderna (industrial o posindustrial) y la sociedad rural. La sesión de enseñanza-aprendizaje de telesecundaria programada hasta el detalle desde el centro del país por la Secretaría de Educación Pública (SEP) no tiene programa para cuando este sistema falla, afortunadamente. Sin embargo, prototipo de su sociedad de origen —al fin y al cabo programada— produce mejores resultados que cualquiera de sus contrapartes en el nivel de secundaria.

¿Cuál es el significado de que la mayor estrategia alternativa pedagógica de maestros y alumnos en conjunto parezca ser la autogestión de los alumnos y su trabajo en equipo? ¿Cuál es el significado de que la mayor estrategia

⁶ Esta descripción es una síntesis de la excelente descripción de Berlanga (1996: 164-165).

pedagógica alternativa del maestro sea su cuaderno de ejercicios y la preparación de la clase? ¿Son alternativas producto de la contingencia o del capital cultural rural renovado de maestros de telesecundaria y el capital cultural de los alumnos, hijos de campesinos y jornaleros?

El sistema de telesecundarias quiere hacer que los hijos de campesinos temporaleros y jornaleros sean ciudadanos de México y del mundo mediante el conocimiento abstracto de pretensiones universales y científicas. Esto no es retórica. En una serie de talleres —en el marco de un seminario sobre “La educación secundaria. Cambios y perspectivas”—,⁷ se examinaron y discutieron siete asignaturas en lo que se refiere a sus contenidos y metodologías. En estos talleres participó personal responsable de la elaboración de programas y de los materiales didácticos de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP. La relatoría de las conclusiones señala que la enseñanza de las matemáticas en la secundaria tiene como uno de “sus propósitos transmitir a los alumnos una parte importante del acervo cultural de la humanidad... [así como] el desarrollo de nociones y conceptos que le sean útil para comprender su entorno y resolver problemas de la vida real” (Garza, 1996: 260).

Las alternativas pedagógicas se inician en las fallas del sistema de telesecundarias y lo programado, pero tienen como base parte de un capital cultural de los estudiantes, la cultura íntima de la solidaridad orgánica, como una extensión de la solidaridad familiar todavía existente en comunidades rurales y documentada en otros estudios (Lomnitz, 1995; Tapia Uribe, 1997). Lo demuestran radicalmente la práctica del trabajo en equipo de los estudiantes de telesecundarias, localizadas en comunidades no sólo rurales sino también indígenas, para enfrentar lo que les resulta incomprensible, difícil, la ausencia del maestro, el atraso académico de algunos compañeros y la búsqueda de otras vías de solución a los problemas de matemáticas.

Este punto de articulación entre los objetivos y el modelo pedagógico de telesecundaria, por una parte, y el capital cultural de sus estudiantes y maestros —mayormente de comunidades rurales— para producir alternativas pedagógicas en situaciones problemáticas, por la otra, no es del todo sorprendente, pero nos muestra el horizonte del mecanismo para lograr una mayor participación de los estudiantes y los maestros y la vinculación con la comunidad.

⁷ En 1996, bajo el auspicio de la Subsecretaría de Educación Básica del gobierno de Oaxaca y como continuación de otros seminarios iniciados desde 1994, se organizó el seminario de referencia sobre la educación secundaria en cuanto a sus cambios y sus perspectivas.

Este tipo de alternativa para darle mayor pertinencia a la educación básica que se ofrece a las comunidades rurales de México se ha llevado a la práctica en la historia de la educación rural mexicana, cuando se consideró que el problema educativo en estos lugares era la alfabetización. Sin embargo, desde entonces se reconocía que sin atender a los problemas de pobreza y expectativas de desarrollo de los habitantes de los pueblos campesinos no se ofrecería una educación que también tuviera valor para los problemas de trabajo, de su vida cotidiana y de sus expectativas. Por eso, esta participación e interlocución de los estudiantes y los habitantes de las comunidades rurales para darle mayor pertinencia a su educación, desde entonces planteaba que era necesario involucrar otras acciones y proyectos sociales. Esto no sólo ha sido propuesto insistentemente por especialistas que han buscado alternativas para la educación en México y América Latina, también ha sido llevado a la práctica en telesecundaria por organizaciones no gubernamentales y nos ha demostrado sus posibilidades y su viabilidad (Salom, 1996).

Entre las propuestas y alternativas pedagógicas de carácter general, distintas de las iniciadas por el Estado mexicano para darle mayor pertinencia social a la educación, destacan aquellas cuyo parámetro es la contribución que ésta pueda hacer al cambio social, así como el papel y el peso que se le asigna a la participación de estudiantes y maestros y la de otros protagonistas locales y regionales en la generación y la conducción de dicho cambio, tanto al interior de los propios sistemas educativo, como en la sociedad. En estas propuestas alternativas pedagógicas generales se atina a identificar que se formule una política de educación que incorpore las aspiraciones y parta de las propias comunidades locales para articularse con los objetivos y planes nacionales de desarrollo. Pero no se analiza esta participación en el campo problemático específico, la reforma de la educación como parte de un problema de la reforma del Estado,⁸ tal vez debido al afán de proponer una reforma que trascienda lo que las estructuras institucionales del propio Estado ofrecen. Por eso no se identifica, por ejemplo, el papel que el propio municipio pudiera tener en alternativas pedagógicas distintas y en nuevas organizaciones y estructuras institucionales de educación básica. Esto es muy importante para no dejar de manera tan abstracta y solamente analítica el papel que verdaderamente pueden desarrollar los maestros, los estudiantes, las telesecundarias y los habitantes de las comunidades rurales en producir alternativas pedagógicas con una mayor pertinencia para sus problemas de desarrollo.

⁸ Como se ha tratado por protagonistas y especialistas de este problema: Aguilar (1996: 142); Jesús Reyes Heróles, *Educación para construir una sociedad mejor*, p. 94, citado por Yolanda de los Reyes (1986: 165).

Aunque también omiten de manera notable el problema de las alternativas educativas como un problema de la reforma del Estado mexicano, algunas alternativas pedagógicas específicas para telesecundaria propuestas (Berlanga, 1996: 159-174) y/o llevadas a la práctica, que se han expandido y han sido reconocidas como ejemplares (Salom, 1996), nos muestran el horizonte en cuanto a la participación de maestros y alumnos, así como la forma en que enfrentan el vínculo con la comunidad para colaborar en la solución de sus problemas de desarrollo social más amplio.

Se requiere un paradigma comunicacional distinto⁹ que descentralice y desterritorialice la producción cultural en el modelo pedagógico de telesecundaria, que con la federalización de la educación ha abierto nuevas posibilidades pero ha quedado sujeto al papel protagónico que asuman las propias entidades federativas y los municipios. La puesta en práctica sobre la base de una alternativa de participación distinta de maestros y alumnos en el modelo de telesecundaria ha permitido, en seis telesecundarias de dos municipios de Puebla, duplicar el número de alumnos y que se experimente, según lo refieren los participantes, en otros estados de la república. También ha permitido observar efectos en la comunidad en aspectos tales como: promoción de diversas actividades productivas, atención de problemas de abasto de agua, alfabetización de adultos, servir de intermediarios para la gestión ante otras autoridades y “recuperación de [diversos] elementos de la cultura tradicional” (Salom, 1996: 71-75).

Esto es parte del horizonte de posibilidades que ofrecen las alternativas regionales de la educación telesecundaria. Sin embargo, quisiéramos señalar que es posible pensar el mismo modelo de enseñanza televisada para ofrecerlo en otros niveles, especialmente en educación media superior y superior, donde no sólo las puertas parecen haberse cerrado para los jóvenes, sino también las alternativas para nuestros responsables de la educación, tanto federales como estatales.

⁹ Esto que propone Berlanga (1996: 168) también se plantea para el problema de la producción cultural desde los espacios íntimos y como parte del proceso de apropiación por Tapia Uribe (1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR Villanueva, Luis. "El federalismo mexicano: funcionamiento y tareas pendientes", en Alicia Hernández Chávez (coord.). *Hacia un nuevo federalismo*, México, Fondo de Cultura Económica-El Colegio de México, 1996.

ARENAS, Eduardo y otros. "Análisis económico de la Televisión Educativa en Maranhao, Brasil", en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. VIII, No. 2, 1978, pp. 121-140.

BERLANGA Gallardo, Benjamín. "La telesecundaria: algunas consideraciones y aportes para su discusión", en Instituto de Educación Pública de Oaxaca (coord.). *La educación secundaria, cambios y perspectivas*, Oaxaca, Coordinación General de Educación Básica y Normal, Instituto de Educación Pública de Oaxaca, Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca, 1996, pp. 159-174.

BOURDIEU, Pierre. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*, Barcelona, Anagrama, 1995.

_____. *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI, 1997.

GENEVAL. *Informe de resultados 1996-1997*, México, 1997.

DARLING-HAMMOND. "Performance-Based Assessment and Educational Equity", en *Harvard Educational Review*, Vol. 64, No. 1, 1994.

DÍAZ Covarrubias, José. *La instrucción pública en México. Estado que guardan la instrucción primaria, la secundaria y la profesional en la República. Progresos realizados, mejoras que deben introducirse. Impresión facsimilar de la publicada en México en 1875 en la Imprenta del Gobierno en Palacio*, México, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología-Miguel Ángel Porrúa, 1993.

DIRECCIÓN GENERAL DE PROGRAMACIÓN, SUBSECRETARÍA DE PLANEACIÓN EDUCATIVA DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, "La enseñanza media básica en México y el sistema nacional de telesecundaria/SEP", citado en Alberto Montoya Martín del Campo y María Antonieta Rebeil Corella (coords.). "Evaluación de la telesecundaria", en *Educación*, Vol. VII, No. 38, octubre-noviembre-diciembre, 1981, pp. 113-120.

ENCINAS, Rosario *et al.* *Televisión y enseñanza media en México: El caso de la telesecundaria*, México, Consejo Nacional Técnico de la Educación-Centro de Estudios sobre la Universidad, 1983.

GARZA, Yolanda de la. “Las asignaturas del plan de estudios”, en Instituto de Educación Pública de Oaxaca (coord.). *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*, *op. cit.*

GÓMEZ Campo, Víctor Manuel, Catalina R. Turbay, Guillermo Acosta M. y Elvia María Acuña. “El valor social, ocupacional y formativo de la educación técnica secundaria: estudio cualitativo de instituciones en cuatro áreas urbanas del país”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIII, No. 4, 1993, pp. 45-86. (**Nota:** Este trabajo habla de educación media superior en Colombia y no de educación media básica).

IBARROLA, María de. “Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas”, en Instituto de Educación Pública de Oaxaca (coord.), *op. cit.*, 1996, pp. 15-47.

LOMNITZ, Claudio. *Las salidas del laberinto*, México, Joaquín Mortiz-Planeta, 1995.

MONTOYA M. del C., Alberto y Ma. Antonieta Rebeil C. “El impacto educativo de la televisión en los estudiantes del sistema nacional de telesecundaria”, México, Taller de Investigación para la Comunicación Masiva, Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, Clasific. LB1044.7 M65, CISE, 1983.

NOGUEZ, Antonio. “La telesecundaria”, México, Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación-ILCE. LB1044.7 T44, CISE, 1983.

PUIGGRÓS, Adriana. “Prospectiva educativa para América Latina”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez (coords.). *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectiva de la educación Latinoamericana*, México, UNAM, 1992a, pp. 157-164.

_____. “Recaudos metodológicos”, en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez (coords.), *op. cit.*, 1992b, pp. 217-237.

_____. "Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexión crítica sobre el marco teórico de APPEAL", en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez (coords.), *op. cit.*, 1992c, pp. 67-85.

PUIGGRÓS, Adriana, Susana José y discusiones del equipo APPEAL, "Sobre las alternativas pedagógicas", en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez (coords.), *op. cit.*, 1992d, pp. 197-216.

QUIROZ, Rafael. "Del plan de estudios a las aulas", en Instituto de Educación Pública de Oaxaca (coord.), *op. cit.*, 1996, pp. 89-109.

REYES, Yolanda de los. "Descentralización de la educación", en Blanca Torres (comp.). *Descentralización y democracia en México*, México, El Colegio de México, 1986.

ROSAS C., Lesvia Oliva. "El modelo alternativo de educación secundaria para zonas rurales. Una experiencia de investigación-acción", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XV, No. 4, 1985, pp. 85-104.

SALOM F., Gabriel E. "Telesecundaria rural vinculada a la comunidad", en Fundación SNTE para la Cultura del Maestro (ed.). *Obra premiada experiencias y propuestas educativas*, México, Fundación SNTE, 1996, pp. 10-77.

SANTOS del Real, Anette. "La secundaria: modalidades y tendencias", en Instituto de Educación Pública de Oaxaca (coord.), *op. cit.*, 1996, pp. 113-126.

SUPOVITZ, Jonathan A. y Robert T. Brennan. "Mirror, Mirror on the Wall, Which Is the Fairest Test of All? An Examination of the Equitability of Portfolio Assessment Relative to Standardized Tests", en *Harvard Educational Review*, Vol. 67, No. 3, 1997, pp. 472-506.

TAPIA Uribe, Medardo. *Mujer campesina y apropiación cultural*, Cuernavaca, Morelos, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1994.

_____. "El espacio íntimo en la construcción de subjetividad", en Emma León y Hugo Zemelman (coords.). *Subjetividad: los umbrales del pensamiento social*, Barcelona, Anthropos y Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, 1997.

TOURAINÉ, Alain. *Producción de la sociedad*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM e Instituto Francés de América Latina, Embajada de Francia, 1995.

UNIDAD DE TELESECUNDARIA. *Guía didáctica 2. Libro del Maestro*, México, SEP, 1993.

UNIDAD DE TELESECUNDARIA, COORDINACIÓN GENERAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN, SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso, conceptos básicos*, México, SEP, 1994.

ZEMELMAN, Hugo. *Conocimiento y sujetos sociales*, México, El Colegio de México, 1989.

