

Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México

Revista Latinoamericana de Estudios educativos (México), vol. XXXI, núm. 2, pp. 69-96

Annette Santos del Real*
Enna Carvajal Cantillo**

CEE

INTRODUCCIÓN

La Telesecundaria es una modalidad escolarizada del sistema educativo mexicano que brinda educación secundaria a jóvenes que viven fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas, alejadas de los centros urbanos, en donde resulta incosteable establecer secundarias generales o técnicas. Si bien persigue los mismos objetivos educativos y ofrece el mismo currículo que las otras modalidades, difiere en la forma de operación, en su organización y en los recursos didácticos que utiliza.

La Telesecundaria reúne 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, éstos asisten obligatoriamente a la escuela, están sujetos a un horario, y cuentan con la presencia de un maestro responsable del proceso de enseñanza (SEP, 1999: 23). También se distingue de otras modalidades porque propone una vinculación estrecha con la comunidad a través de actividades productivas, socio-culturales, deportivas y de desarrollo comunitario.

Actualmente, casi una quinta parte de los estudiantes de secundaria se encuentra inscrita en Telesecundaria. El crecimiento que esta modalidad ha experimentado a raíz del establecimiento de la obligatoriedad de la secundaria ha sido considerablemente mayor que el de las escuelas técnicas y genera-

* E-mail: sanreal@hotmail.com

** E-mail: ecarvajal@panaseg.com.mx

CUADRO 1
Incremento de matrícula y de escuelas secundarias
por modalidad de atención, 1993-94/1999-00

<i>Modalidad</i>	<i>Matrícula</i>		<i>Dif. %</i>	<i>Escuelas</i>		<i>Dif. %</i>
	<i>1993-94</i>	<i>1999-00</i>		<i>1993-94</i>	<i>1999-00</i>	
General y P.T.	2 573 417	2 745 722	6.7	8 094	9 189	13.5
Técnica	1 209 728	1 470 596	21.6	3 362	3 903	16.1
Telesecundaria	558 779	992 585	77.6	9 339	14 420	54.4
Total nacional	4 341 924	5 208 903	20.0	20 795	27 512	32.3

les (véase cuadro 1), y se prevé que en los próximos años continuará participando de manera importante en la ampliación de las oportunidades de acceso al último tramo de la educación básica, sobre todo para los sectores más marginados de la población.

A principios del año 2000, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) encomendó al Centro de Estudios Educativos, la realización de un estudio sobre la Telesecundaria en zonas rurales marginadas del país, que permitiera identificar y dimensionar algunas de sus fortalezas y problemas, con el fin de fundamentar posibles estrategias o acciones para mejorar la calidad de la educación que ofrece.

El proyecto estableció dos criterios fundamentales para juzgar el desempeño de la Telesecundaria: a) su eficacia, entendida como el logro de los objetivos de permanencia en la escuela, conclusión del ciclo y aprendizaje escolar, y b) la equidad con la que opera, entendida como su capacidad para lograr que los objetivos anteriores sean alcanzados por todos sus alumnos, independientemente de sus desiguales condiciones de vida y puntos de partida.

Así, los objetivos generales que el proyecto se planteó fueron, por un lado, evaluar el aprovechamiento escolar de alumnos que asisten a escuelas ubicadas en localidades socioeconómicamente diferenciadas entre sí y, por otro, generar posibles hipótesis explicativas sobre los factores intra y extraescolares asociados con el nivel de logro de la Telesecundaria en esos diversos contextos.

El modelo de análisis previsto por el proyecto distingue cuatro grandes niveles: el alumno y su contexto familiar, el sistema, la escuela y el aula. Se pregunta por las condiciones y factores que se asocian al interior de cada uno

de estos niveles con el aprovechamiento escolar, la deserción y la reprobación, pero también por los procesos y las relaciones entre actores que posibilitan (u obstaculizan) las oportunidades de aprendizaje, especialmente aquellas que se dan entre el equipo docente, entre alumnos y maestros y entre escuela y comunidad.

El informe que ahora se presenta es de naturaleza descriptiva y se limita a atender a los dos primeros niveles del modelo. Ofrece una caracterización de las condiciones socioeconómicas y educacionales de los tres estratos de marginación considerados en la investigación, así como un análisis de algunas variables indicativas de la operación del sistema en estos diversos contextos. El criterio fundamental de valoración de los datos que aquí se exponen es, pues, la equidad con la que funciona el subsistema.

El documento se divide en cuatro grandes apartados. El primero expone asuntos relativos a la selección de la muestra de investigación y a la recolección de los datos. El segundo describe y compara las condiciones de vida, el clima educacional de los hogares y la trayectoria escolar de los alumnos pertenecientes a los diferentes grupos socioeconómicos. El tercero está dedicado al análisis de algunos rasgos esenciales del subsistema de Telesecundaria y su funcionamiento en los diversos estratos. El cuarto y último ofrece observaciones a manera de conclusiones provisionales.

I. DISEÑO, MUESTRA Y RECOLECCIÓN DE DATOS

El estudio se programó en dos fases: una extensiva de tipo descriptivo y otra extensiva de naturaleza más cualitativa.

Se seleccionó una muestra estratificada para representar diversos contextos socioeconómicos. Los estratos quedaron definidos por localidades con diferente nivel de desarrollo, los cuales fueron establecidos con base en los índices de marginación calculados por el Consejo Nacional de Población (1995).¹

En una primera etapa, se eligieron todos aquellos estados donde la proporción de matrícula de secundaria atendida por la modalidad de Telesecundaria fuese mayor al 10%, pues interesaba incluir entidades donde ésta tuviera una presencia cuantitativa relativamente importante y cierta tradición o antigüedad.

Se consideró conveniente seleccionar entidades que estuviesen ubicadas en distintas regiones tratando que, a la vez, no hubiera entre ellas una dispersión geográfica importante, pues ello permitiría eficientar los costos del

¹ El CONAPO distingue cinco grados de marginación: muy baja, baja, media, alta y muy alta. Para calcularlos, utiliza nueve indicadores relativos a educación, vivienda, dispersión de la población e ingresos monetarios.

trabajo de campo. Los estados seleccionados fueron: Guerrero, Morelos, Oaxaca, Sonora, Veracruz y Zacatecas.

A partir de la información contenida en las bases de inicio de cursos de los ciclos 1995-96 y 1997-98 de la SEP, en cada una de las seis entidades mencionadas se seleccionaron todas aquellas localidades donde hubiera telesecundarias que cumplieran con los criterios de inclusión, a saber: que tuvieran, cuando menos, tres años de antigüedad y que ofrecieran los tres grados del nivel. Las localidades se clasificaron de acuerdo con los índices de marginación del CONAPO. Puesto que la Telesecundaria atiende fundamentalmente a pequeñas poblaciones rurales donde resulta incosteable establecer secundarias técnicas o generales, se decidió trabajar únicamente con las escuelas ubicadas en localidades de marginación media, alta y muy alta, cuyo tamaño no excediera los 2, 500 habitantes (véase cuadro 2).

Se determinó trabajar con el 2.5% del total de telesecundarias en cada estrato independientemente del estado, distribuyéndose al interior de cada uno

CUADRO 2
Universo muestral. Ciclo escolar 1997-98

<i>Estado</i>	<i>Total telesecundarias</i>	<i>Niv. marg. localidad no identif.</i>	<i>Cumplían criterios inclusión</i>	<i>Estrato marginación localidad</i>		
				<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>
Guerrero	451	19 4.21	314 69.62	38	107	169
Morelos	123	13 10.57	81 65.85	37	42	2
Oaxaca	881	36 4.09	661 75.03	128	201	332
Sonora	293	46 15.70	123 41.98	42	39	42
Veracruz	1469	121 8.24	719 48.94	153	167	399
Zacatecas	798	19 2.38	561 70.30	279	208	74
Total	4015	254 6.33	2459 61.25	677	764	1018

de éstos de acuerdo con una afijación proporcional al tamaño del estrato en el estado (véase cuadro 3).

Se buscó la inclusión de seis escuelas que, de acuerdo con los puntajes obtenidos en la medición de estándares nacionales realizada por la Dirección General de Evaluación en octubre de 1998 y considerando los resultados de todas las secundarias evaluadas —técnicas, generales, telesecundarias y para trabajadores—, se ubicaran en los deciles extremos, pues estas escuelas constituirían la submuestra del estudio intensivo. El resto de las telesecundarias se seleccionó aleatoriamente.

En su fase extensiva, el estudio recogió información de 59 telesecundarias; la relativa a las variables independientes e intervinientes, se obtuvo por medio de cuestionarios aplicados a alumnos, maestros, directores con grupo a su cargo y directores técnicos o sin grupo. Se realizaron entrevistas a padres y madres de familia, representantes de la Mesa Directiva de la Asociación de Padres de Familia y alumnos desertores. En cada escuela se aplicó una Guía

CUADRO 3
Procedimiento de selección de la muestra

<i>Estado</i>	<i>Tamaño de estrato en estado</i>			<i>Afijac. prop. tamaño estr. en edo.</i>			<i>Total</i>
	<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	
Guerrero	5.61	14.01	16.60	0.95 1	2.66 3	4.15 4	8
Morelos	5.47	5.50	0.20	0.93 1	1.05 1	0.50 0	2
Oaxaca	18.91	26.31	32.61	3.21 3	5.00 5	8.15 8	16
Sonora	6.20	5.10	4.13	1.05 1	0.97 1	1.03 1	3
Veracruz	22.60	21.86	39.19	3.84 4	4.15 4	9.80 10	18
Zacatecas	41.21	27.23	7.27	7.01 7	5.17 5	1.82 2	14
Total	677 27.53	764 31.07	1018 41.40	17	19	25	61

de observación sobre la planta física, así como un registro para obtener datos estadísticos de la matrícula, la planta docente y el personal de apoyo.

El cuadro 4 presenta la distribución de la muestra por estrato de marginación y el total de instrumentos aplicados.

II. CARACTERIZACIÓN DE LOS ALUMNOS Y SUS FAMILIAS

En los siguientes párrafos se describen y contrastan algunas variables relativas a las condiciones socioeconómicas y educacionales de los alumnos de la muestra, especialmente aquellas que presentaron comportamientos marcadamente distintos entre los diversos estratos de marginación.

A. Condiciones de vida

En promedio, las familias de los alumnos están conformadas por 6.3 miembros. En el 17.5% de los hogares, el padre, la madre o ambos progenitores están ausentes. Esta proporción es significativamente mayor en el estrato medio (21%) que en los otros dos (16.2% alto y 13.6% muy alto).²

El 7.5% de los padres trabaja en otro país (principalmente en Estados Unidos). La proporción de padres migrantes es mayor en el estrato de alta marginación (10.8%) y menor en las comunidades más pobres (3.9%).

Siete de cada diez padres de familia trabajan la tierra y/o crían ganado. Un 12% trabaja por su cuenta como vendedor o en oficios tales como albañilería, carpintería o electricidad, y el 14% está empleado en un comercio, en una fábrica o en un taller. Sólo un 1.4% de los padres es profesionista técnico o universitario (maestro, médico, dentista, farmacéutico, técnico en exploración petrolera, entre otros).

La proporción de padres que trabajan la tierra y/o crían ganado en el estrato más pobre (84.4%) es significativamente mayor que la del de marginación media (54.7%). En este último grupo, el 23.2% trabaja como empleado y el 2.5% es profesionista.

La mayoría de las madres se ocupan principalmente del cuidado de la casa (85%); de ellas un 40% trabaja y contribuye con el ingreso familiar.³ La proporción de madres profesionistas es muy pequeña (1.4%). Se obser-

² El nivel de significancia aceptado es de .05. Para las variables continuas se realizó análisis de varianza (ANOVA) y T de Student; para las categóricas, la Chi cuadrada.

³ Algunos estudiantes afirman que sus madres lavan ropa ajena, crían animales, venden comida u otros productos o apoyan en las labores agrícolas.

CUADRO 4
Distribución de la muestra e instrumentos aplicados
(variables independientes)

<i>Instrumento</i>	<i>Participante</i>	<i>Estrato marginación localid</i>			<i>Total</i>
		<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy Alta</i>	
Cuestionario	Alumnos	1 469	963	980	3 412
	Maestros	66	40	34	140
	Directores con grupo	10	15	19	44
	Directores sin grupo	8	5	2	15
	Padres de familia	89	100	104	293
Entrevista	Desertores	32	25	27	84
	Mesa directiva de APDF	18	19	21	58
Guía de observación	Escuela	18	20	21	59
Registro estadístico	Escuela	18	20	21	59

van diferencias significativas entre las proporciones de madres empleadas y profesionistas de los tres estratos.

Respecto del acceso a algunos servicios básicos encontramos que, mientras el 90% de las viviendas de los alumnos pertenecientes al estrato medio cuenta con luz eléctrica, el 59% del estrato de marginación muy alta dispone de este servicio.

Dos terceras partes de las viviendas ubicadas en las comunidades de menor marginación disponen de gas para cocinar, pero el 60% o más de las de los otros dos estratos utilizan leña o carbón.

El promedio de habitantes por dormitorio es de 3.3. En los dos estratos más pobres, alrededor del 15% de los alumnos habita en viviendas donde cinco o más personas comparten un dormitorio. Lo anterior es cierto para el 9% de los jóvenes de las comunidades de marginación media. Las diferencias son estadísticamente significativas entre este último estrato y los otros dos.

Casi la mitad de los alumnos trabaja. La proporción de alumnos trabajadores es significativamente mayor en el estrato de muy alta marginación (58%) que en el de media (42%).

B. Etnicidad

El 8% de los estudiantes habla alguna lengua indígena; esta proporción es significativamente mayor en las comunidades de muy alta marginación (19%) que en los otros dos grupos socioeconómicos (alrededor del 3.3%).

En el 16% de las familias, aunque el estudiante no hable lengua indígena, otros de sus miembros nucleares (papá, mamá o hermanos) sí lo hacen. Lo anterior sucede en el 9.5% de las familias del estrato medio, en el 7.3% de las de alta marginación y en la sexta parte de las que habitan en las localidades más pobres.

C. Clima educacional del hogar

El promedio de escolaridad de las madres es de 4.1 grados y el de los padres, de 4.6. Las diferencias entre la escolaridad de los progenitores de los tres grupos socioeconómicos son significativas.

La situación más desfavorable se presenta en el grupo de muy alta marginación. Las madres han cursado, en promedio, 2.9 grados de escuela y los padres, 3.6. El 18% de las mamás y el 11% de los papás no tienen escolaridad alguna; alrededor de la quinta parte cuenta únicamente con la primaria completa y sólo el 3.6% de los padres y el 2.6% de las madres cursaron estudios más allá de la secundaria.

El clima educacional de los hogares se refiere al promedio de años de estudio con que cuenta el conjunto de las personas de 15 años o más que residen en el hogar.⁴ Respecto de este indicador las diferencias también son significativas entre estratos: mientras que el clima educacional de los hogares más marginados es de 4.4 años, en las familias del nivel medio es de 6.2.

Para las familias pertenecientes al estrato medio, el promedio de libros en casa —distintos de textos escolares o de tipo religioso— es de 19.6, cifra

⁴ En nuestro análisis, no consideramos los grados de escolaridad del alumno para calcular el promedio. De acuerdo con la CEPAL, esta variable es el factor del hogar que ejerce el mayor impacto en el desempeño educativo, seguido en importancia por la capacidad económica de las familias, por la infraestructura física de la vivienda y por la organización familiar (1996: 21).

CUADRO 5
Condiciones de vida y clima educacional de los hogares

<i>Indicadores</i>	<i>Estrato marginación localidad</i>			<i>Total</i>
	<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	
% padres trabajan tierra y/o crían ganado	54.7	77.4	84.4	69.9
% viviendas cuentan con electricidad	90.0	70.0	59.0	75.0
% viviendas utilizan gas para cocinar	69.0	40.0	28.0	49.0
% alumnos hablan lengua indígena	2.9	3.1	19.0	8.0
Escolaridad promedio de madres	5.0	3.9	2.9	4.1
Escolaridad promedio de padres	5.5	4.2	3.6	4.6
Promedio de libros en casa	20	14	11	15

significativamente mayor que la de los hogares de alta (13.6) y muy alta marginación (10.9). En este último grupo, el 36% de los hogares no tiene un solo libro.

D. Historia escolar

La media de edad de los alumnos de la muestra es de 14.3 años. Los estudiantes más jóvenes tienen 11 años y los mayores, 20. El promedio de edad de los alumnos de las escuelas ubicadas en comunidades de muy alta marginación es de 14.5 y en las de marginación media, de 14.1. En el primer grupo, cuatro de cada diez estudiantes tienen más de 15 años y en el segundo, esto es cierto sólo para dos de cada diez. Las diferencias son significativas entre los promedios de edad del estrato de muy alta marginación con respecto de los otros dos.

Tres de cada cuatro estudiantes asistieron al preescolar cuando menos un año. El promedio de edad de ingreso a la primaria es de 6.17 años; uno de cada cinco alumnos ingresó a este nivel educativo con siete o más años de edad. Lo anterior ocurre en uno de cada cuatro jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en comunidades de muy alta marginación.

La repetición en primaria representa un serio problema: el 39.4% de la muestra reporta haber repetido cuando menos un grado. La proporción de alumnos repetidores es significativamente mayor en el estrato de muy alta marginación (45.2%).⁵

Como efecto de la repetición en primaria, la mitad de los alumnos inició su secundaria con una edad mayor a los 12 años.⁶ Como era de esperarse, la extraedad es más frecuente entre los adolescentes del estrato de marginación muy alta, donde el promedio de edad al ingresar a secundaria es de 13 años y un 33% lo hace con 14 o más años.

El 42% de los hombres y el 33% de las mujeres inscritos en segundo y tercer grados han reprobado cuando menos una materia en secundaria. Hay diferencias significativas entre los tres estratos de marginación, pues mientras que en el más pobre el porcentaje de alumnos que han reprobado al menos una materia es de 48%, en el de marginación alta y media lo han hecho el 35% y 33% de los alumnos, respectivamente. Sólo el 1.6% de los estudiantes ha reprobado cinco o más asignaturas en un mismo grado, lo cual es motivo de repetición de año.

En promedio, los estudiantes le dedican 1.67 horas al estudio fuera de la escuela; la moda de respuesta es 1 (47% de los casos). Los jóvenes han leído, en promedio, 1.6 libros diferentes de los textos escolares durante el último año. El promedio de libros leídos en las comunidades de media y muy alta marginación es de 2.1 y 0.8, respectivamente. En este último grupo, el 77% de los alumnos declara que no ha leído un solo libro en el periodo mencionado. Hay diferencias significativas entre los tres estratos.

E. Ausentismo

Los alumnos de la muestra han faltado a la secundaria 3.7 días en promedio. El ausentismo de los varones (3.9) es significativamente mayor que el de las mujeres (3.4). Quienes asisten a las telesecundarias ubicadas en localidades de marginación media se distinguen significativamente de sus pares de los otros dos estratos por faltar más a la escuela (4.6).

El número promedio de inasistencias de los estudiantes que reciben apoyo del Programa de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA) es significativamente menor que el de quienes no lo reciben: 2.9 y 4.5, respectivamente.⁷

⁵ Algunas investigaciones han encontrado que la repetición en primaria tiene valor predictivo sobre los resultados en secundaria (Rama, 1992).

⁶ El 97.2% de los estudiantes ingresó a la secundaria inmediatamente después de haber concluido su primaria.

⁷ El 55% de los alumnos tiene beca educativa del PROGRESA. Este programa compromete a los jóvenes a cumplir con el 85% de asistencias durante el ciclo escolar.

Si bien el 77% de los alumnos menciona como causa de inasistencia el haber estado enfermo, el trabajo constituye, también, un motivo frecuente de ausentismo (30%). De hecho, el promedio de inasistencias entre los jóvenes que trabajan (3.9 días) es significativamente mayor que el de quienes no lo hacen (3.4). Los estudiantes trabajadores del grupo de marginación media faltan a clases un promedio de 5.2 días, condición que los distingue significativamente de los alumnos trabajadores de los otros dos grupos socioeconómicos.

El ausentismo escolar se correlaciona significativamente con el tiempo que invierten los jóvenes en trasladarse a la escuela. En promedio, los alumnos tardan 16.5 minutos en llegar a sus telesecundarias. Uno de cada cinco estudiantes invierte más de media hora en ir de su casa a la escuela, y de ellos el 2% tarda más de una hora. Dicho promedio es significativamente mayor para el estrato de alta marginación (18 min.), donde el 6% de los jóvenes tarda una hora o más en llegar a la escuela.

CUADRO 6
Historia escolar, ausentismo y lectura

<i>Indicadores</i>	<i>Estrato marginación localidad</i>			<i>Total</i>
	<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	
% alumnos repetidores en primaria	35.2	39.8	45.2	39.4
Edad promedio de ingreso a secundaria	12.6	12.8	13.1	12.8
% alumnos ingresaron con 14 años o más	5.4	8.0	13.4	8.5
% alumnos que han reprobado asignaturas	32.6	35.4	47.8	37.5
Promedio días ausentismo a clases	4.6	3.1	2.8	3.7
Promedio libros leídos en un año	2.1	1.6	0.8	1.6
% alumnos que no han leído un solo libro	54.1	62.0	77.4	62.9

III. SISTEMA, ESCUELAS, DOCENTES Y DIRECTIVOS

A. Tamaño y organización de las telesecundarias

El promedio de alumnos por escuela es de 62. El mínimo de estudiantes inscritos en una telesecundaria es de ocho y el máximo de 175. El 70% de las escuelas tiene un solo grupo para cada grado. El mayor número de grupos en una misma telesecundaria es de siete. En promedio, los grupos están confor-

mados por 16 estudiantes; los de tercer grado tienden a ser más pequeños (14 alumnos). Se observan diferencias significativas en el promedio de alumnos por escuela entre el estrato de marginación media (84), y los otros dos (51 y 52), no así entre el tamaño de los grupos.

Respecto de la organización de las telesecundarias, encontramos que diez son unitarias —un solo maestro atiende los tres grados—, cinco son bidocentes —dos maestros para los tres grados— y en las 44 restantes cada grupo cuenta con un docente. Lo anterior significa que la cuarta parte de las escuelas de la muestra son multigrado;⁸ de ellas, el 40% se ubica en localidades de marginación muy alta.

Aunque las telesecundarias unitarias y bidocentes son más pequeñas que el resto (con un promedio de 21, 36 y 74 alumnos, respectivamente), entre las primeras hay cuatro escuelas que tienen grupos de 20 o más alumnos, y en las que disponen de un maestro para cada grupo hay dos que tienen diez o menos alumnos en los tres grados. Parece, pues, que no hay un criterio nacional —cuya observancia sea estricta— que regule la asignación de maestros de acuerdo con el número de alumnos.

La presencia de multigrado en Telesecundaria constituye una sorpresa, pues el modelo no ha sido diseñado para que un profesor trabaje con alumnos de diversos grados al mismo tiempo.⁹ Tanto los programas de estudio como los componentes del modelo (programas de televisión, guías de aprendizaje y libros de conceptos básicos) están diferenciados por grado escolar. El modelo prevé que cada grado inicie sus sesiones de aprendizaje con un programa de televisión que dura aproximadamente 15 minutos, y trabaje durante 35 minutos más, con el profesor,¹⁰ las guías de aprendizaje y los libros de conceptos básicos.

En dos de cada tres telesecundarias completas, un docente es responsable de la dirección de la escuela.¹¹ La presencia de directores con grupo

⁸ El término "multigrado" se usa para describir una situación donde un maestro atiende más de un grupo/grado, no necesariamente de manera simultánea.

⁹ Cabe esperar que los maestros que atienden más de un grupo hayan generado sus propias estrategias para "adaptar" el modelo a las circunstancias. De hecho, es probable que algunos distribuyan su tiempo para atender individualmente a cada grado.

¹⁰ El modelo establece que "a cada grupo se le asigne un profesor responsable" (SEP, 2000: 137), cuyas funciones son orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, crear un ambiente propicio para el intercambio de conocimientos y experiencias, así como de aplicar la metodología y las estrategias didácticas señaladas en cada una de las materias del plan de estudios de acuerdo con las características y necesidades de sus alumnos (SEP, 1997:7).

¹¹ Téngase presente que en todas las telesecundarias unitarias, una misma persona atiende los tres grados y, además, cumple con tareas directivas.

a su cargo es significativamente mayor en las escuelas ubicadas en las localidades más pobres.

De acuerdo con la normatividad oficial, cuando una escuela tiene más de cuatro grupos se le asigna un director técnico. No obstante, mientras que cuatro de las 44 telesecundarias donde el director cumple con tareas docentes tienen cinco o seis grupos, cinco de las 15 escuelas con director técnico tienen sólo tres grupos.

CUADRO 7
Organización de telesecundarias por estrato de marginación

<i>Estrato de marginación</i>	<i>Dato</i>	<i>Organización de la escuela</i>				
		<i>Unitaria</i>	<i>Bidocente</i>	<i>Completa con D.c/gpo.</i>	<i>Completa con D.téc.</i>	<i>Total estrato</i>
Media	n	1	0	8	8	17
	%	5.9		47.1	47.1	29.3
Alta	n	4	3	8	6	21
	%	19.0	14.3	38.1	28.6	36.2
Muy alta	n	4	2	13	1	20
	%	20.0	10.0	65.0	5.0	34.5
Total organización	n	9	5	29	15	58
	%	15.5	8.6	50.0	25.9	100.0

Una de cada tres escuelas cuenta con auxiliar administrativo y el 22% con intendente. Aunque tales proporciones son mayores en las escuelas ubicadas en comunidades de marginación media, no hay diferencias significativas entre estratos. Sólo en dos de las 59 telesecundarias hay otro personal de apoyo.¹²

¹² En una de organización completa del estrato más pobre hay un bibliotecario; en la otra, bidocente, un practicante ayuda al director atender el tercer grado.

B. Selección, formación y capacitación de docentes y directivos

El 86% de los maestros y directores cuenta con estudios completos de Normal o de Licenciatura y el 6% con estudios de posgrado. De los 184 docentes entrevistados (maestros y directores con grupo), 29 declaran haber cursado la Licenciatura en Telesecundaria.¹³ En ocho de cada diez casos, la formación inicial recibida está relacionada con la función docente (estudios de Normal, licenciaturas en Educación o Pedagogía). Uno de cada cuatro maestros y directores se encuentra actualmente inscrito en algún programa formal de estudios superiores.

Casi la mitad de los maestros y directores afirman que la razón principal por la que eligieron trabajar en Telesecundaria se relaciona con aspectos tradicionalmente vinculados con la vocación profesional (“me gusta enseñar” o “me gusta trabajar con adolescentes”). Poco más de la tercera parte menciona que eligió la modalidad porque la considera una buena alternativa educativa y de desarrollo profesional. Uno de cada cinco entrevistados aduce, también, motivos económicos.¹⁴

A nivel nacional, el único requisito de ingreso oficial a Telesecundaria para un profesor es contar con estudios de Normal Superior o equivalentes. Las entidades federativas establecen sus propios lineamientos de reclutamiento (tales como exámenes de conocimientos, pruebas psicométricas y prácticas previas en una escuela) y conducen el proceso de selección.

El 68% de los docentes que participaron en el estudio informa que se le exigió un nivel mínimo de escolaridad para incorporarse como maestro a la modalidad. No obstante, de ellos, un 23% dice que fue suficiente contar con estudios incompletos de Normal Superior o de Licenciatura y un 5.5% afirma que se le exigió el bachillerato. Sólo la mitad de los directores técnicos dice que se le solicitó un nivel mínimo de estudios para ingresar a la modalidad. No hay diferencias significativas entre estratos de marginación.

El sistema prevé que a su ingreso los maestros se capaciten en el manejo de la metodología de enseñanza, a través del “Curso de Capacitación

¹³ En algunas entidades federativas se ofrece esta licenciatura desde hace varios años. A partir de septiembre de 1999, el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria incluye la enseñanza en Telesecundaria como una especialidad; no obstante, a nivel nacional la cantidad de estudiantes que la han elegido es muy pequeña (973 alumnos en primero y tercer semestres).

¹⁴ Desde el punto de vista económico, las plazas de Telesecundaria resultan sumamente atractivas dentro del ámbito magisterial, pues éstas son de 30 horas.

para profesores de nuevo ingreso a la Educación Telesecundaria”. También prevé que, durante el primer año de servicio, los docentes puedan intercambiar opiniones y experiencias con sus colegas respecto de su desempeño frente a grupo y cuenten con asesoría para el manejo de los contenidos programáticos y los enfoques de enseñanza.¹⁵

Sin embargo, el 46% de los docentes declara no haber tomado el “Curso de Capacitación para maestros de nuevo ingreso” al momento de incorporarse a la modalidad. Una proporción similar (44.3%) afirma que no recibió asesoría formal alguna durante su primer año de servicio en Telesecundaria. El 23.9% de los maestros y directores con grupo asegura que, a la fecha, no ha contado con ninguna capacitación o asesoría formal para trabajar con el modelo. No se observan diferencias estadísticas entre estratos.

Las oportunidades de capacitación y asesoría parecen estar relacionadas con la antigüedad en el subsistema¹⁶ pues, mientras el 88% de los docentes que tienen menos de dos años en Telesecundaria reporta haber recibido formación o asesoría específica para trabajar con el modelo, sólo el 57% de quienes tienen más de once años de experiencia en la modalidad, afirma lo anterior. Las diferencias son estadísticamente significativas. Ello podría ser indicador de que en la actualidad el sistema presta mayor atención a la capacitación de sus profesores que en el pasado.

Respecto de la capacitación de los directores con y sin grupo, sólo 15 (25%) aseguran haber recibido cursos formales y/o asesorías puntuales para desempeñar sus funciones directivas; la mitad de ellos, trabaja en telesecundarias ubicadas en el estrato de menor marginación, lo que los diferencia significativamente de los otros dos estratos. Las oportunidades de capacitación o asesoría en tales tareas son menores para los directores con grupo que para aquellos que no cumplen con funciones docentes (25% y 46%, respectivamente). Como hemos dicho, la presencia de los primeros es mayor en las localidades más pobres.

No se encuentra relación entre la antigüedad de los directores dentro del subsistema y las oportunidades de capacitación; tampoco la hay con la entidad federativa.¹⁷

¹⁵ Dicho curso se desarrolla en cinco sesiones de trabajo diario y tiene una duración total de 30 horas. La Unidad de Telesecundaria ofrece lineamientos generales para la capacitación de los maestros, pero los gobiernos estatales son responsables de llevar a cabo esta tarea.

¹⁶ Con base en la distribución de la información proporcionada por los maestros respecto de los “meses de experiencia en Telesecundaria”, se formaron cinco grupos (quintiles).

¹⁷ Habrá que cotejar con las autoridades correspondientes si existen lineamientos oficiales específicos respecto de la capacitación de los directores.

Siete de cada diez de los docentes que sí recibieron capacitación o asesoría juzga que ésta los preparó adecuadamente para trabajar con la metodología de Telesecundaria y para su práctica cotidiana en las aulas. Respecto de la formación para desempeñarse como promotores comunitarios, la tercera parte opina que ésta no fue adecuada.

En promedio, los docentes de Telesecundaria han recibido, durante los últimos dos años, 1.22 de los cursos ofrecidos por el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y 2.17 cursos estatales.¹⁸ Poco más de la cuarta parte de los profesores no ha tomado cursos nacionales en el periodo mencionado y un 18.5% no ha recibido actualización por parte de las autoridades estatales. Entre la oferta de cursos del PRONAP,¹⁹ los que se refieren a la enseñanza de Español y de Lenguas Extranjeras en secundaria han sido tomados por el 24% y el 22% de los docentes, respectivamente. En el extremo opuesto se encuentra el curso relativo a la enseñanza de la Física (5.4%).²⁰

Se aprecia relación estadística entre la antigüedad dentro de la modalidad y el número de cursos: los maestros con más años de experiencia han tomado, en promedio, un mayor número de cursos de actualización tanto nacionales como estatales.

C. Experiencia y estabilidad laboral

El 58% de los entrevistados son hombres y el 42%, mujeres. El promedio de edad de los maestros de Telesecundaria es de 34 años; los directores con grupo a su cargo tienen, en promedio, 35 años y los directores sin grupo, 42.5. Las edades mínima y máxima para quienes laboran en esta modalidad son de 22 y 58 años, respectivamente.

En promedio, los maestros tienen 6.9 años de experiencia docente en la modalidad. Hay diferencias significativas entre los estratos de media y muy alta marginación, cuyos valores promedio se muestran en el cuadro 8. Los

¹⁸ Cuyo contenido y duración se desconocen.

¹⁹ Los cursos ofrecidos por el PRONAP para profesores de educación secundaria son ocho y se refieren a la enseñanza de Español, Matemáticas, Biología, Química, Física, Geografía, Lenguas Extranjeras y Formación Cívica y Ética.

²⁰ El hecho de que el curso de Lenguas Extranjeras se encuentre entre los más "solicitados" es comprensible, pues tres de cada cuatro docentes entrevistados juzgan que la asignatura de Inglés es una de las dos materias más difíciles del currículo y, de ellos, la mitad asegura que tal dificultad está estrechamente asociada con la falta de preparación para impartirla.

directores con grupo han trabajado como docentes de Telesecundaria durante 7.4 años y han desempeñado funciones directivas por 4.6 años. Los directores sin grupo tienen, en promedio, un mayor número de años de experiencia docente (9.7) y directiva (5.7) dentro de la modalidad. Los directores hombres tienen un número de años de experiencia directiva dentro de Telesecundaria significativamente mayor que las mujeres que desempeñan este cargo (5.7 y 3.2, respectivamente).

CUADRO 8
Experiencia y estabilidad de docentes y directivos

<i>Indicadores</i>	<i>Estrato marginación localidad</i>			<i>Total</i>
	<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	
Promedio años exp. docente en Telesec.	8.1	6.4	5.7	6.9
% docentes con un año o menos en Telesec.	2.6	10.9	15.1	8.7
Promedio años exp. docente en escuela	4.0	1.9	2.7	3.0
Promedio años exp. directiva en escuela	5.4	1.9	2.8	3.3
% doc. nuevos en la escuela (1er. ciclo)	18.4	47.3	33.9	31.5
% doc. asignados tardíamente a escuela	10.5	34.5	32.1	23.9

Los datos revelan cierta tendencia a enviar a los maestros de nuevo ingreso a las escuelas más alejadas de los centros urbanos, pues en el estrato medio, el promedio de años de experiencia docente en Telesecundaria es mayor (8.1) que en los estratos de alta (6.4) y muy alta marginación (5.7).

Los docentes y directivos que laboran en localidades de marginación alta tienen un número significativamente menor de años trabajando en la escuela a la que están adscritos en la actualidad, que sus pares que laboran en escuelas de marginación media. De hecho, casi la mitad de los docentes (maestros y directores con grupo) de dicho estrato tienen menos de un año trabajando en

su telesecundaria actual, situación que los distingue claramente de los otros dos grupos socioeconómicos. Casi la mitad de los docentes de telesecundarias con organización multigrado son “nuevos” en la escuela.

La oportunidad con la que se realiza la adscripción de los docentes y directores a las escuelas (sea que se trate de cambios o de nuevos ingresos a la modalidad) no es satisfactoria, pues el 24% de los maestros ingresaron a la escuela en la que laboran actualmente una vez iniciado el ciclo escolar.²¹ Lo anterior ocurre con el 34.5% de los docentes del estrato de marginación alta y con el 42% de quienes laboran en telesecundarias multigrado.

El 23% de los docentes dice no haber cambiado de escuela desde su ingreso a la modalidad. Como era de esperarse, cuanto mayor es la antigüedad dentro del subsistema, mayor es la posibilidad de cambiar de centro de trabajo. Así, mientras que sólo el 28% de los maestros y directores que tienen menos de dos años trabajando en la modalidad han cambiado de escuela, entre quienes tienen una antigüedad de 11 o más años el 96% ha trabajado en más de una telesecundaria.

Dada esta relación entre antigüedad y rotación, se juzgó pertinente conocer qué proporción de los docentes y directores que tienen más de dos años trabajando en Telesecundaria se han mantenido estables en la escuela a la que fueron adscritos originalmente.

Como se observa en el cuadro 9, en el estrato de marginación alta todos los docentes y directivos con más de dos años de antigüedad en la modalidad han cambiado de escuela. La tendencia a mantenerse en las escuelas de origen parece ser mayor entre los directores con grupo.

La movilidad de los maestros y directores técnicos es notoria: sólo uno de cada diez se ha mantenido estable en el centro de trabajo en el que inició su servicio.

Adicionalmente, se preguntó a los maestros y directores si tenían previsto cambiarse de escuela en un futuro cercano. Sólo el 28% respondió que no; el 35% espera ser asignado a una escuela distinta para el siguiente ciclo escolar; la cuarta parte responde que buscará su cambio en dos o tres años más, y el 12% lo hará en más de tres años. De nuevo, se aprecia menor estabilidad en las comunidades de alta marginación, pues la proporción de quienes planean cambiar de adscripción (78%) es mayor que en los otros dos grupos socioeconómicos (media: 70%, muy alta: 67%).

²¹ El “ingreso tardío” se refiere a todos aquellos profesores y directores que, al momento de la entrevista (fines de mayo-principios de junio), declararon tener menos de nueve meses trabajando en la escuela. El mínimo de meses reportado es uno.

CUADRO 9
Estabilidad en la escuela de origen, por cargo, antigüedad y estrato de marginación

	<i>Estrato marg.</i>	<i>Más de 2 años en TVS</i>				<i>Total docentes y directivos en estrato</i>
		<i>Maes.</i>	<i>DCG</i>	<i>DSG</i>	<i>Total</i>	
Sin cambio de escuela	Media	3	3 30%	1	7 7.2%	10 11.9%
	Alta	0	0	0	0	13 21.7%
	Muy alta	6	4 25%	1	11 18.3%	23 41.8%
	Total	9 8%	7 20%	2 16.7%	18 11.2%	46 23.1%
Con cambio(s) de escuela	Media	54 94.7%	7 70%	6 85.7%	67 90.5%	74 88.1%
	Alta	31 100%	9 100%	4 100%	44 100%	47 78.3%
	Muy alta	19 61.3%	12 75%	0	31 73.8%	32 58.2%
	Total	104 92%	28 80%	10 83.3%	142 88.8%	153 76.9%
Total más de 2 años en TVS		113	35	12	160	199 100%

Resulta interesante que mientras un poco más de la mitad de los directores que no cumplen con funciones docentes manifiesta su deseo de permanecer en la telesecundaria en la que labora actualmente, sólo afirma lo anterior el 25% de quienes sí tienen grupo; de hecho, entre estos últimos, el 41% planea cambiarse de escuela al concluir el ciclo escolar 1999-2000.

El 30% de quienes hasta el momento se han mantenido estables en la telesecundaria a la que originalmente se les asignó, declara que no tiene planes de cambiarse. No se encuentra relación estadística entre la antigüedad dentro del subsistema o la organización de la escuela y las expectativas de cambio.

Uno de cada dos directores con grupo asegura que desearía dejar sus funciones directivas, fundamentalmente por razones de cansancio o porque prefiere la docencia y el 15% de los entrevistados afirma que le gustaría abandonar la modalidad. Las principales razones son la búsqueda de mejores oportunidades profesionales y económicas.

D. Condiciones laborales y supervisión escolar

El 98.9% de los docentes de la muestra cuenta con una plaza de Telesecundaria. Para el 79% dicha plaza está basificada, el 6% la cubre en interinato limitado y el 15% en ilimitado.

Mientras que el nombramiento como director de Telesecundaria ha sido dictaminado para casi la mitad de los directores sin grupo, únicamente el 13.6% de quienes cumplen además con funciones docentes tiene tal estatus. La gran mayoría de ellos desempeña el cargo por comisión y al 5% se le ha "encargado" la tarea. Las diferencias entre las proporciones de directores comisionados son significativas entre los estratos de marginación (media: 50%, alta: 60%, muy alta: 95.2%). El estatus del nombramiento es importante pues tiene implicaciones directas en el salario que se percibe: los directores dictaminados cobran como tales y los que asumen la tarea por comisión reciben sueldo de maestros.

El 41% de los maestros, el 54.5% de los directores con grupo y el 80% de los directores técnicos, están inscritos en el Programa Nacional de Carrera Magisterial. Las diferencias entre estos grupos son estadísticamente significativas. De nuevo, la asociación entre antigüedad dentro del subsistema y la inscripción en el Programa de Carrera Magisterial es clarísima: mientras que sólo uno de cada diez encuestados con menos de dos años en Telesecundaria cuenta con este estímulo, ocho de cada diez de quienes han laborado durante más de 11 años, lo hacen. Como era de esperarse, también se observa correlación estadística entre el número de cursos estatales tomados por los docentes y la incorporación a dicho Programa.

Los datos indican que el 83.4% de los maestros y directores no viven en la misma localidad donde se encuentra la escuela en la que laboran;²² de ellos, dos terceras partes declaran que "van y vienen todos los días". En promedio, los profesores invierten 1.18 horas en trasladarse desde su lugar de residencia hasta la escuela; la moda es de 30 minutos.

²² Este dato es especialmente interesante pues algunos aluden al "arraigo" de los profesores de Telesecundaria como una bondad del modelo (Véase Torres y Tenti, 2000: 56-57).

Hasta la fecha del levantamiento, las escuelas de la muestra han sido visitadas por los supervisores en 2.8 ocasiones. Once escuelas no han recibido una sola visita; el promedio es mayor en las telesecundarias del estrato medio (4.4) y menor en las del estrato de alta marginación (2).²³

De acuerdo con lo que reportan los directores, casi la mitad de las visitas se dedican a atender asuntos de carácter técnico-pedagógico (revisión de avances programáticos, asesorías académicas a maestros, visitas a aulas, seguimiento del aprovechamiento de los alumnos). El análisis por grupo socioeconómico indica que este tipo de actividades son más frecuentes en las escuelas más pobres (54%) y menos comunes en las del estrato de marginación media (42%), donde predominan las actividades administrativas.

E. Servicios y condiciones materiales para la enseñanza

De las 59 telesecundarias de la muestra, nueve carecen de antena parabólica y/o de decodificador para recibir la señal satelital. Cuatro de ellas se ubican en localidades de alta marginación y las otras cinco pertenecen al grupo más pobre. Una de las telesecundarias que sí cuentan con el equipo receptor necesario, no tiene monitores y poco más de la mitad informa que “de vez en cuando” tiene problemas con la recepción de la señal. En el 12% de las escuelas, los monitores son insuficientes para el número de grupos.

El 56% de las escuelas no tiene laboratorio y una tercera parte de las que sí lo tienen, lo utiliza cotidianamente como salón de clases para uno de los grupos. Tres de cada diez telesecundarias carecen de biblioteca; esto es cierto para el 48% de las escuelas ubicadas en las localidades de muy alta marginación. La tercera parte de las escuelas ubica su biblioteca dentro de una de las aulas de clase, el 50% dentro de la oficina del director y el 14% dispone de un espacio exclusivo para alojarla.

La tercera parte de las telesecundarias no dispone de agua entubada. La carencia es significativamente mayor entre las escuelas del estrato de muy alta marginación (57%). Cuatro de las telesecundarias pertenecientes a este último grupo carecen de servicios sanitarios.

En las escuelas ubicadas en comunidades de marginación media y muy alta, alrededor del 14% de los estudiantes carece de pupitre en buen estado; en el grupo de alta marginación, la proporción de alumnos sin mesabanco es significativamente mayor (25.1%).

²³ No obstante, en el primer caso la desviación estándar es de 5.2, lo que indica un comportamiento heterogéneo entre los supervisores del estrato. En el segundo caso, la desviación es de 1.4, cifra que revela una situación más homogénea al interior del grupo socioeconómico.

CUADRO 10
Condiciones materiales para el aprendizaje

<i>Indicadores</i>	<i>Estrato marginación localidad</i>			<i>Total</i>
	<i>Media</i>	<i>Alta</i>	<i>Muy alta</i>	
% esc. sin antena y/o decodificador	0	20.0	28.5	17.0
% esc. monitores insuficientes para número de grupos	5.6	10.0	14.3	10.2
% escuelas sin biblioteca	16.7	20.0	47.6	28.8
% escuelas sin laboratorio	55.6	45.0	66.7	55.9
% escuelas usan laboratorio como aula	25.0	45.5	28.6	34.6
% alumnos sin pupitre en buen estado	13.0	25.0	14.2	16.2

Respecto de la dotación de los textos básicos para alumnos y maestros, los mayores problemas se registran en la oportunidad con que se recibieron los libros correspondientes a la asignatura de Formación Cívica y Ética,²⁴ ya que ocho de cada diez escolar. En uno de cada tres casos se dice, además, que el número de ejemplares fue insuficiente para la cantidad de alumnos.

Casi la mitad de los directores afirma que la dotación de libros de conceptos básicos no fue suficiente y un 29% dice lo mismo respecto de las guías de aprendizaje. Las proporciones de alumnos que al momento de la encuesta no contaban con estos materiales son, en promedio, de 6.3 y 4%, respectivamente.

El 17% de los docentes asegura que no cuenta con las guías didácticas que requiere para atender a su(s) grupo(s). La gran mayoría de estos maestros dice que ello se debe a que "aún no han llegado a la escuela" y el 13% restante afirma que "se terminaron".

A la pregunta de "¿Cuáles son los dos mayores problemas de su escuela?", el 46% de los entrevistados alude a las carencias de infraestructura y una quinta parte a la falta de recursos y apoyos materiales. Para la mitad

²⁴ A partir del ciclo escolar 1999-2000, la Unidad de Telesecundaria comenzó a distribuir a los alumnos de primer y segundo grados textos elaborados específicamente para esta asignatura.

de quienes laboran en escuelas que no cuentan con el equipo receptor necesario (antena y/o decodificador), la operación del modelo constituye un problema grave.

F. Uso del tiempo escolar

Se entiende que una escuela efectiva aprovecha al máximo el tiempo destinado a la enseñanza para proveer a los alumnos de la mayor cantidad posible de oportunidades de aprendizaje académico, dentro y fuera de las aulas (Creemers, 1994). En los siguientes párrafos se describen algunos indicadores relacionados con el uso del tiempo en las escuelas: el ausentismo de los docentes y directivos, el número de días sin clase y la cobertura de los programas de estudio.

Hasta el momento en que se realizó la aplicación de las encuestas,²⁵ el promedio de días de ausentismo de los maestros era de 9.2, el de los directores con grupo de 12, y el de los directores sin grupo, de 9.6. Casi la cuarta parte de los docentes entrevistados reporta no haber faltado a clases un solo día, pero el 5% lo ha hecho en más de 30 ocasiones. Las mujeres tienden a ausentarse más que los hombres (10.9 y 9.1, respectivamente).²⁶

Mientras que en el estrato de marginación media el promedio de días de ausentismo docente es de 5.9, en los grupos con índices de marginación alto y muy alto dichas medias son de 12.1 y 13.2, respectivamente. Los directores con grupo que laboran en las comunidades más pobres, han faltado, en promedio, 15 días.

Para los maestros, la razón más importante de ausentismo es de tipo personal (enfermedad y/o compromisos familiares); sin embargo, la asistencia a actividades sindicales y a cursos de actualización constituye, con proporciones similares de respuesta (cerca del 36%), el segundo motivo por el cual faltan a sus labores. En el caso de los directores que cumplen con tareas docentes, la causa más importante de ausentismo es la asistencia a reuniones de tipo académico.

Contra lo que se hubiera esperado, el promedio de días de ausentismo para los docentes que viven en la misma comunidad donde se ubica su es-

²⁵ Cuando habían transcurrido entre 173 y 180 días de clase según el calendario oficial.

²⁶ Aunque las telesecundarias de Oaxaca suspendieron clases por razones de paro magisterial durante, cuando menos, tres semanas completas, el promedio de días de inasistencia reportado por sus maestros es de 18; más aún, hay seis docentes que aseguran no haberse ausentado un solo día a sus labores. En contraste, los alumnos de esta entidad afirman no haber tenido clases un promedio de 27 días y que la razón principal ha sido el ausentismo de sus profesores.

cuela (18.5), es significativamente mayor que el de quienes radican en otra localidad (8.2).²⁷ No se observan variaciones entre las razones de ausentismo de estos dos grupos.

A los profesores se les preguntó cuántos días de clase de los 200, según el calendario oficial, estimaban que no se tendrían en su escuela al finalizar el ciclo escolar. La media de respuesta fue de 19.5. Las estimaciones de quienes trabajan en las localidades más pobres —26 días sin clase en el estrato muy alto— son significativamente mayores que las del grupo de marginación media (15).

A los alumnos les pedimos que, sin contar sus propias inasistencias, nos dijeran cuántos días no habían tenido clase hasta el momento del levantamiento. La media es de 13.1 días. En este caso, los estudiantes del estrato alto declaran un promedio significativamente mayor de días sin clase (15.2) que sus pares de los grupos restantes.

El 22.3% de los docentes juzga que sus alumnos van atrasados en la cobertura de los programas de Español y una proporción ligeramente mayor opina lo mismo respecto de los de Matemáticas. Sólo un 1% afirma que sus pupilos van adelantados en ambas asignaturas y el resto considera que “van a la par”. Como era de esperarse, la correlación entre el ausentismo de los maestros y la cobertura de los programas resulta altamente significativa.

Contrario a lo que se esperaría, en las telesecundarias que no reciben la señal de televisión (porque carecen de antena y/o decodificador y/o monitores) la proporción de docentes que reconoció tener un retraso en términos de la cobertura de los programas (16.7%) es menor que la de los que trabajan en escuelas con la infraestructura necesaria para ver los programas (24%).

G. Proyectos de desarrollo comunitario

El modelo de Telesecundaria se propone que las escuelas promuevan un fuerte vínculo con las comunidades, a través del desarrollo de proyectos o actividades dirigidas a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes. Por esta razón, se indagó sobre el tipo y la cantidad de actividades que las escuelas desarrollan en beneficio de la comunidad.

Como puede observarse en el cuadro 11, las actividades más frecuentes resultan ser las de tipo cívico (celebración de efemérides) y deportivo (torneos),

²⁷ Torres y Tenti señalan que el hecho de que los educadores que laboran en Telesecundaria radiquen en la comunidad “... no es poca cosa si tenemos en cuenta que la falta de arraigo comunitario y el ausentismo son problemáticas severas y crónicas de la educación rural” (2000: 56-57).

CUADRO 11
Proyectos o actividades realizados por las
escuelas durante 1999-2000²⁸

	<i>Medio ambiente</i>	<i>Tecnológicos</i>	<i>Promoción social</i>	<i>Gestión servicios</i>	<i>Culturales</i>	<i>Cívicos</i>	<i>Deportivos</i>
N	195	195	195	194	192	194	194
Media	1.19	0.5	1.47	0.73	0.96	2.34	1.84
Mediana	1.00	0	1.0	0	1.0	2.00	1.0
Moda	0	0	1	0	0	0	1
Desv. est.	1.24	0.89	1.3	1.2	1.2	3.0	1.7
Mínimo	0	0	0	0	0	0	0
Máximo	8	5	5	8	6	20	10

seguidas por las de promoción social y medio ambiente. Téngase presente que la moda de respuesta en la mayoría de los casos es cero y que las desviaciones estándar suelen ser mayores que la media. No hay diferencias significativas entre el número de proyectos realizados por las escuelas de los diversos estratos.

El 29% de los entrevistados juzga que los proyectos que más impacto han tenido en la vida de sus comunidades están relacionados con la conservación del medio ambiente (en general se refieren a la siembra de árboles) y una quinta parte afirma lo mismo respecto de las actividades vinculadas con la gestión de servicios públicos. Un 8% opina que las tareas que más han beneficiado a la comunidad se relacionan con la construcción o mejoramiento de infraestructura escolar (bardeado y sanitarios, sobre todo).

²⁸ Los proyectos o actividades tipificados como “medio ambiente” se refieren a la siembra de árboles, recolección o reciclado de basura, cuidado del agua, etc. Los tecnológicos comprenden cursos de avicultura, horticultura, promoción de huertos familiares, de granjas productivas y conservación de alimentos. “Promoción social” se refiere a campañas de alfabetización, talleres de lectura, campañas de cuidado de la salud e higiene y fotcredencialización. El título “gestión de servicios” se refiere a las actividades de apoyo para conseguir servicios públicos como agua potable, para mejorar las vías de comunicación o la infraestructura. Las actividades o proyectos culturales comprenden cursos relacionados con las artes.

IV. CONCLUSIONES

Las siguientes reflexiones se exponen con el fin de sintetizar aquello que, a la luz del criterio de equidad, es relevante respecto de los indicadores que hemos presentado sobre la operación del subsistema.

Estamos conscientes de que la visión que nos ofrecen estos datos es limitada. En este informe parcial no proponemos —todavía— políticas o estrategias de solución a los problemas detectados. Esta tarea sólo podrá llevarse a cabo una vez que se tenga una mirada completa sobre los factores determinantes del aprovechamiento escolar de los alumnos y de las interrelaciones entre los diversos actores y elementos del sistema y sus escuelas.

1. De las 59 telesecundarias de la muestra, nueve carecen de antena y/o decodificador para recibir la señal satelital; todas pertenecen a los estratos más pobres. Es preocupante que esto ocurra en un modelo que tiene previsto el material televisivo como uno de sus componentes didácticos centrales y, más aún, que suceda precisamente en las escuelas que atienden a los sectores más desfavorecidos.

Igualmente preocupan otras carencias de infraestructura básica en tales sectores: el 48% de las telesecundarias ubicadas en localidades de muy alta marginación no cuenta con biblioteca y la cuarta parte de los alumnos del estrato de alta marginación no tiene mesabanco en buen estado.

2. El modelo educativo de Telesecundaria no ha sido diseñado para trabajar bajo organización multigrado. Sin embargo, el 25% de las escuelas de la muestra no tiene un maestro para cada grupo; la gran mayoría de ellas (87%) se ubica en las zonas de alta y muy alta marginación.

La literatura sobre enseñanza multigrado sostiene que la compleja tarea de atender varios grados a la vez, requiere que los maestros reciban una formación específica, así como materiales y apoyos didácticos apropiados. Entre otros aspectos, exige que se atiendan cuestiones tales como la selección de contenidos —pues no es posible cubrir el currículo completo para cada grado—, la articulación temática de los contenidos, así como la organización y la distribución del tiempo entre los grados.

Por ahora, no tenemos elementos suficientes para asegurar que, en sí misma, la estructura multigrado constituya un *déficit* para la enseñanza y el aprendizaje; no obstante, lo que parece claro es que implica un reto no previsto por el modelo de Telesecundaria y para el cual no han sido preparados los docentes.

3. La rotación de maestros y directores en Telesecundaria constituye un grave problema, especialmente en las escuelas de alta marginación, donde el 100% de los docentes con más de dos años de antigüedad ha cambiado de escuela, cuando menos una vez.
Podríamos decir que, en este momento, las telesecundarias rurales son escuelas sin memoria, pues su operación no favorece la consolidación de experiencias. Cabe preguntarse si una política de “arraigo” mediante incentivos es una solución adecuada, pues como se vio, los maestros que viven en la misma localidad donde trabajan tienden a ausentarse más de sus escuelas.
4. Encontramos, así mismo, dos indicadores de problemas en la gestión de las escuelas más pobres. Por un lado, casi todos los directores con grupo de las telesecundarias en las zonas más marginadas están comisionados; por otro, esas escuelas son menos visitadas por los supervisores.
5. Las telesecundarias ubicadas en localidades de mayor marginación socio-económica y las de organización multigrado tienen proporciones más altas de maestros sin experiencia. Un nuevo modelo debería establecer otras reglas de asignación de plazas y revertir esta tendencia. Habría que preguntarse si fórmulas tales como “pagarle más a los más experimentados” para que vayan a zonas más pobres o “mandar a los menos experimentados” a las zonas urbanas, resuelven por sí solas el problema. Creemos que no. El arraigo es indicador de un problema complejo en el que intervienen, entre otras cuestiones, la edad, las expectativas profesionales y de vida de los docentes y los vínculos con la comunidad. A esa complejidad habrá de referirse una política de arraigo que enriquezca profesionalmente al maestro y que promueva el desarrollo comunitario.
6. Aunque en general se observa que la adscripción de los docentes se realiza en forma tardía en todos los estratos, los maestros son asignados con mayor tardanza en las escuelas ubicadas en zonas de alta marginación y en las que el número de docentes es insuficiente para la cantidad de grupos.
7. Los maestros faltan más a sus labores en telesecundarias con mayor marginación y ello es motivo de suspensión de clases.
El análisis realizado hasta el momento revela, sin duda, que la Telesecundaria está reproduciendo las inequidades, en la medida en que los problemas señalados se concentran en las zonas más pobres. Su modelo no está operando con criterios que permitan dar atención preferencial a los alumnos y maestros de las escuelas más pobres.
Las respuestas a los problemas planteados no se antojan sencillas pues, si bien le exigen al sistema de Telesecundaria repensar los criterios que

regulan cuestiones tales como la asignación de plazas e incentivos, la promoción de maestros, la dotación oportuna y suficiente de recursos materiales, no debe perder de vista que los elementos de operación administrativa son fundamentales para que el modelo educativo funcione y los jóvenes logren los objetivos de aprendizaje propuestos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEPAL. *Rol estratégico de la educación media para el bienestar y la equidad.* Documento preparado para la Séptima Conferencia Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, División de Desarrollo Social de la CEPAL, Santiago de Chile, 1996.

CONAPO, Progres. *Índices de marginación, 1995,* México, CONAPO, 1998.

CREEMERS, Bert. "The history, value and purpose of school effectiveness studies", en Reynolds, David *et al.*, *Advances in school effectiveness research and practice,* Pergamon, Gran Bretaña, 1994.

RAMA, Germán. *¿Aprenden los estudiantes en el ciclo básico de educación media?,* Administración Nacional de Educación, CEPAL, Montevideo, 1992.

SEP. *Programa de Educación a Distancia, México, Telesecundaria,* México, SEP/ILCE, 1997.

_____. *Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso a la educación Telesecundaria,* Unidad de Telesecundaria, México, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 1999.

_____. *Perfil de la educación en México,* México, Subsecretaría de Planeación y Coordinación, SEP, 2000.

TORRES, Rosa María y Emilio Tenti. *Políticas educativas y equidad en México. La experiencia de la educación comunitaria, la Telesecundaria y los programas compensatorios,* México, Dirección General de Relaciones Internacionales, SEP, 2000.