
UN ACERCAMIENTO A LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DESDE LOS USOS Y PROPÓSITOS QUE LOS MAESTROS DE TELESECUNDARIA DAN A LOS RECURSOS PEDAGÓGICOS DEL MODELO DE 2006

MARÍA GUADALUPE FUENTES CARDONA / RAFAEL QUIROZ ESTRADA

RESUMEN:

Telesecundaria es una modalidad secundaria en México. Atiende a niños menores de 15 años, en su mayoría habitantes de poblaciones menores a 2,500 habitantes. Surge en 1968 para atender población joven que habitaba en lugares rurales y dispersos, en los que por su ubicación resultaba difícil establecer secundarias generales y técnicas. En el ciclo escolar 2004-2005, el 86.9% de las telesecundarias del país se asentaban en el medio rural (SEP, 2005). El crecimiento de telesecundaria manifiesta su importancia como una opción que contribuye a la equidad y al cumplimiento del mandato constitucional que hizo obligatorio este nivel educativo en 1993. En el ciclo escolar 2004-2005, la matrícula nacional de secundaria ascendía a 5'894,358 alumnos y 1'214,835 (21.17%), correspondían a telesecundaria. De las 31,208 secundarias del país, 16,424 (52.62%) eran telesecundarias (SEP, 2004). No obstante, como señala Quiroz (2003), la "creciente importancia de la telesecundaria no se ha reflejado significativamente en la investigación educativa". Son escasos los estudios que dan cuenta de sus fortalezas y debilidades, particularmente en lo referido a los usos y propósitos que los maestros dan a los recursos pedagógicos con los que apoyan su tarea de enseñanza. Desde la perspectiva etnográfica se puede pisar el terreno de cómo y para qué los maestros de telesecundaria están usando los recursos pedagógicos del modelo educativo impulsado en 2006, a fin de focalizar visiones y dar respuesta a interrogantes que den cuenta de lo que la reforma ha realizado en las prácticas de sus maestros.

PALABRAS CLAVE: telesecundaria, recursos pedagógicos, enseñanza, modelo de 2006, reforma secundaria.

CONTEXTO DE LA TELESECUNDARIA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Telesecundaria es una modalidad de la educación secundaria en México. Atiende a niños menores de 15 años, en su mayoría habitantes de poblaciones menores a 2,500 habitantes. Surgió en nuestro país en 1968 para dar atención a la población joven que habitaba en lugares rurales y dispersos, en los que por su ubicación resultaba difícil el establecimiento de secundarias generales y técnicas. En el Ciclo escolar 2004-2005, el 86.9% de las escuelas telesecundarias del país se asentaban en el medio rural (SEP, 2005).

Las cifras muestran que la telesecundaria es un servicio educativo que ha presentado a lo largo de más de veinte años, un ritmo acelerado en su crecimiento. En las décadas de los ochentas y noventas del siglo pasado se presentó su mayor expansión (Martínez, 2006: 15).

El crecimiento de la telesecundaria pone de manifiesto su importancia como una opción que contribuye a la equidad y al cumplimiento del mandato constitucional que hizo obligatorio este nivel educativo en 1993. En el ciclo escolar 2004-2005, la matrícula nacional de secundaria ascendía a 5'894,358 alumnos, de los cuales 1'214,835 (21.17%), correspondían a la modalidad de telesecundaria. De las 31 208 escuelas secundarias del país, las telesecundarias eran 16 424 (52.62%) (SEP, 2004).

Con esta ponencia se pretende reflexionar y dar cuenta de los hallazgos de un trabajo de maestría en torno de los usos y propósitos que algunos maestros de telesecundaria dan a los recursos pedagógicos que se encuentran insertos en la enseñanza, los cuales forman parte del modelo educativo que el gobierno federal impulsa desde 2006 en esta modalidad educativa.

LA TELESECUNDARIA EN EL MARCO DE LA REFORMA DE 2006

En el ciclo escolar 2006-2007 y como parte de la reforma al nivel de secundaria impulsado por la SEP, la modalidad de telesecundaria opera con un modelo pedagógico renovado en el que se consideraron cambios en su organización didáctica, en el papel del maestro, en el manejo del tiempo y en las actividades

que se proponen en sus materiales educativos, los cuales también se renovaron gradualmente.

El acercamiento a este objeto de estudio se realizó desde una perspectiva cualitativa cercana a la etnográfica Erickson, (1989); Rockwell, (1986, 1987) y Woods, (1986), dado que se indagó lo que sucedía en algunas aulas para documentar el trabajo de los maestros que laboran en estas escuelas y mediante la observación en aulas y entrevistas a los maestros observados.

Las siguientes fueron las preguntas de investigación que guiaron el trabajo:

- ¿Con qué propósitos los maestros usan los recursos pedagógicos con los que opera el modelo de 2006 en términos de enseñanza en las asignaturas de español y de ciencias de primero y segundo grados?
- ¿Cuáles son los usos que los maestros dan a cada uno de estos recursos, y
- ¿Cuál es la función de los recursos que se insertan en el modelo renovado de telesecundaria?
-

EL USO DE LOS RECURSOS Y LOS PROPÓSITOS DE LOS MAESTROS. LOS HALLAZGOS

Los usos y los propósitos que los maestros dan a los recursos del modelo de 2006, fueron inferidos a partir de observar su trabajo en las asignaturas estudiadas y de lo dicho por ellos en las entrevistas desde categorías y subcategorías analíticas que se originaron desde los propios recursos del modelo de 2006. En este sentido, pueden existir otros propósitos que no fueron revelados.

Los maestros de telesecundaria, dada su condición de maestros generalistas, que tienen que impartir diez asignaturas, siempre han sido usuarios intensivos y dependientes de los recursos que ofrece el modelo pedagógico de la modalidad.

La puesta en marcha del modelo 2006 para telesecundaria colocó a sus maestros en una posición en la que se vieron expuestos a varios cambios: se renovó el plan y los programas de estudio del nivel de secundaria; en el cambio curricular se renovaron también los materiales y recursos para el aprendizaje y la enseñanza en esta modalidad educativa lo cual demandó a los maestros nuevos estilos y prácticas de enseñanza.

Para los maestros de telesecundaria observados, los recursos pedagógicos con los que opera el modelo de 2006 son indispensables, pues sin su presencia, su trabajo de enseñanza difícilmente podría realizarse. Desde esta perspectiva, el ejercicio analítico de las observaciones y opiniones de los maestros, reveló un uso intensivo de los libros de los alumnos, la clase televisada y la libreta de trabajo. También se puede afirmar que los libros para el alumno son centrales, porque a partir de ellos, los maestros articulan el resto de los recursos del modelo de 2006.

Respecto de la libreta de trabajo, se puede afirmar que aunque el modelo de 2006, no lo concibe como un recurso; el análisis la ubicó como tal, pues sin ella, la propuesta didáctica que se plantea en cada asignatura y en el resto de los recursos estudiados, no podría concretarse. Desde el uso que los alumnos dan a sus libros y a sus libretas de trabajo, en términos de lo que registran en cada uno de ellos, se puede dar cuenta del trabajo que cada estudiante realiza, pero también del trabajo de enseñanza de los maestros y esto los convierte en la 'huella escrita' de su quehacer docente.

El análisis de los tres recursos, -clases televisadas, libreta de trabajo y libros de los alumnos- permitió documentar que desde su uso y de los propósitos que persiguen; los maestros acceden a la realización de expedientes no escritos de cada alumno y del grupo en su conjunto, los cuales desde la cotidianidad se convierten en insumos para evaluar el desempeño de cada estudiante y del grupo. Sin embargo, se observó que también estos expedientes funcionan como un dispositivo que etiqueta a los estudiantes como 'buenos' o 'malos', en virtud de la cantidad de páginas escritas en su libreta, o de los ejercicios que han

contestado y que cuentan con una firma o rúbrica en sus libretas de trabajo y en sus libros, así como la atención y 'compostura' que muestran ante la clase televisada o ante las exposiciones de sus compañeros o del maestro; o bien, por su capacidad de repetir lo dicho por la televisión o por un texto.

El análisis reveló que a través del uso que algunos maestros dan a los libros de los alumnos, a la libreta de trabajo y a la clase televisada; realizan su trabajo de enseñanza y persiguen los propósitos que se pueden observar en la tabla 1, los cuales hacen referencia a la *organización del trabajo*, a la *enseñanza* y a la *evaluación*.

No obstante que algunos de los propósitos inferidos se persiguen en más de uno de los recursos estudiados, el énfasis que los maestros dan a cada uno, mostró variaciones que dependen del recurso desde el cual se pretende alcanzar. Por ejemplo, desde el recurso de la clase televisada se da énfasis a la obtención de información para el desarrollo de los contenidos programáticos; mientras que desde el de la libreta de trabajo, a lo que se da prioridad es a la formalización de contenidos.

El análisis permitió apreciar que algunos de estos propósitos son inalcanzables o sólo se alcanzan de manera parcial. Por ejemplo en los referidos a la enseñanza, las habilidades y/ o competencias que se pretenden no se logran o se logran parcialmente porque algunos maestros dan énfasis a prácticas trilladas y tradicionales como el interrogatorio, el cual más que habilidades orales o de argumentación, lo que favorece son prácticas memorísticas que poco aportan al desarrollo de competencias; o bien, la lectura en voz alta y a coro, la cual no favorece la comprensión y la adquisición del gusto por la lectura.

En virtud de lo anterior, otro de los hallazgos, radica en que las prácticas docentes que se observaron durante el uso que los maestros dan a los tres recursos analizados, contribuyen poco al propósito de desarrollar habilidades y competencias en los alumnos, pues una pedagogía enfocada en desarrollar competencias exigiría que los maestros se conciban como acompañantes que facilitan el proceso de aprendizaje y crean situaciones problema cuya

complejidad es creciente; establezcan una relación pedagógica más simétrica en la que compartan y negocien el poder, y en la que la transposición didáctica se inspire en prácticas sociales y en saberes eruditos y tácitos que sirvan de base para la promoción de actitudes democráticas, para problematizar la vida cotidiana y para orientar el desarrollo de estrategias que promuevan la autonomía de los alumnos.(Perrenaud, 1999).

Es importante cuestionarse ¿por qué algunos maestros de telesecundaria no logran con el apoyo de los recursos del modelo de 2006 organizar su trabajo, enseñar y/o evaluar a sus alumnos? O bien ¿qué tendría que pasar para que logren los propósitos que su quehacer docente les plantea?

Un acercamiento a la respuesta de estos dos cuestionamientos tendría que pasar por la siguiente pregunta, ¿los maestros y las maestras de telesecundaria están preparados para participar en apropiarse de una reforma educativa que requiere una reconfiguración de su tarea docente? (Zigler, 2008).

Los maestros desde “la especificidad de sus acciones y sus juicios autorizados ante las situaciones de incertidumbre inevitable” (Schön, 1987, citado en Fullan y Hargreaves, 2001: 51) tratan de hacer frente a los cambios que la reforma del nivel y del modelo de 2006 los sometió; es decir, desde su hacer y con escasos apoyos informativos y formativos, le han dado significado a una propuesta de reforma que se basa en documentos escritos y materiales didácticos; la han traducido e interpretado, han buscado intersticios para realizar su tarea docente y dar cauce a sus propósitos.

En concordancia con Fullan y Hargreaves (2001), lo anterior no pretende ubicar a los maestros en un lugar ‘sagrado’ pero sí anteponer que sus labores las realizan bajo condiciones materiales e institucionales que no necesariamente coinciden con las que exige la reforma, –en este caso el modelo de 2006– y de acuerdo con suposiciones y creencias que fundamentan sus prácticas, pues “los docentes llegan a ser lo que son no sólo por hábito [o por una prescripción reformista]. La docencia está ligada con su vida, con su biografía con el tipo de

persona que cada uno ha llegado a ser” (Fullan y Hargreaves, 2001: 61) y con ese espacio particular que es su escuela y su aula de telesecundaria.

Cabe señalar que el escaso tiempo disponible para realizar el trabajo en cada asignatura (50 minutos por sesión) y la ausencia o insuficiencia de algunos recursos; tales como los informáticos, la conexión en las escuelas a la Internet y algunos materiales impresos; son factores que también contribuyen a que en ocasiones los maestros no alcancen los propósitos que en términos de la organización del trabajo, la enseñanza y la evaluación, se proponen.

Son loables los esfuerzos que estos profesores han realizado para conocer y trabajar bajo el esquema que se propone en el modelo de 2006; sin embargo, esto no es suficiente porque en ocasiones “la dinámica de la estabilidad y de las prácticas consolidadas se impone más frecuentemente que la dinámica del cambio en las escuelas y en los docentes” (Ziegler, 2008: 408).

Un ejemplo de lo anterior es el uso que los maestros dan al recurso de la clase televisada, pues lejos de darle el sentido que desde el modelo de 2006 se pretende, (ir más allá de transmitir información, apoyarlos a sensibilizar a sus alumnos y a movilizar sus saberes y experiencias previas, y a presentar problemas, o temas acordes al contexto de sus alumnos) lo siguen considerando como la ‘base y la identidad de la telesecundaria’.

Las habilidades docentes que se requieren para el manejo del modelo de 2006 no han sido abordadas mediante un programa de capacitación o de formación en servicio sistemático y de largo aliento que sensibilice, informe y prepare para desarrollar la enseñanza bajo los señalamientos que en ese sentido se hacen y esto ha dado lugar a que en el camino de ir conociendo el modelo y sus recursos, los maestros realicen resignificaciones que pueden alejarse de lo que los especialistas que lo diseñaron esperan de ellos, pues en ellas ponen en juego las concepciones y saberes con los que venían trabajando hasta antes de la puesta en marcha del modelo de 2006.

NECESIDAD DE NUEVOS CUESTIONAMIENTOS

Dos nuevas preguntas que podrían formularse son: *¿Qué hacer para que los maestros de telesecundaria modifiquen sus prácticas y promuevan entre sus alumnos el desarrollo de competencias?*, y *¿qué política de formación en servicio permitiría a los maestros desarrollar los rasgos y las habilidades de una pedagogía por competencias?*

BIBLIOGRAFÍA

- Erickson, Frederick (1989). "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en Wittrock, Merlin, C. comp., *La investigación de la enseñanza II, Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós Educador 88, cuadernos del M.E.C.
- Fullan, Michael y Hargreaves, A. (2001). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*, México: Biblioteca para la Actualización del Maestro.
- Martínez Rizo, Felipe (2006). *La telesecundaria mexicana. Desarrollo y problemática actual*. Colec. Cuadernos de investigación, núm. 16, México: INEE.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*, Santiago de Chile, Dolemen, citado en J. L., Gutiérrez (2007) *Educación. Formación Cívica y Ética* México: Cal y Arena.
- Quiroz, R. (2003). "Telesecundaria: Los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8, núm. 17, México: COMIE (enero-abril), pp. 221-243.
- Rockwell, E. (1986). "De huellas bardas y veredas" en *La escuela, lugar del trabajo docente*, E. Rockwell y R. Mercado. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*, Documento DIE núm.13, México, Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV-IPN.
- Schön, Donald A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos*, Temas de educación, 28, Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Estadísticas Históricas del Sistema Educativo Nacional, Ciclo escolar 2004-2005*, México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Diagnóstico sobre la Situación Actual de la Telesecundaria. Segunda Etapa, equipamiento electrónico*. México: SEP/DGME.
- Woods, Peter (1986). *La escuela por dentro; La etnografía en la investigación educativa*, Temas de Educación, Barcelona: Paidós/ M.E.C.
- Ziegler, S. (2008). "Los docentes y la política curricular argentina en los años '90", *Cuadernos de pesquisa*, vol. 38, núm. 134, Sao Paulo, Fundacao Carlos Chagas, pp. 393-409.

ANEXO

| Prop. | Recurso | | |
|---|---|---|--|
| | Libro para el alumno | Libreta de trabajo | Clase televisada |
| Organización del trabajo | <ul style="list-style-type: none"> - Articular los recursos del modelo de 2006 - Desarrollar las actividades de las secuencias de aprendizaje - Controlar y optimizar el tiempo de las sesiones - Controlar el orden y la disciplina del grupo. | <ul style="list-style-type: none"> - Organizar y dar secuencia al trabajo de enseñanza, mediante: <ul style="list-style-type: none"> - El registro de proyectos - Insumos para el desarrollo de proyectos - Controlar el trabajo | <ul style="list-style-type: none"> - Arrancar y concluir el proceso didáctico - Mantener el control y la disciplina del grupo - Aprovechar el tiempo de transmisión para realizar otras actividades |
| Enseñanza(saberes, habilidades y actitudes) | <ul style="list-style-type: none"> - Obtener información para abordar los contenidos - Formalizar contenidos - Desarrollar habilidades Lectoras y escritoras - Desarrollar habilidades de comprensión, de argumentación y de desarrollo del juicio crítico, y de discutir de manera informada - Desarrollar habilidades de expresión oral y escrita - Fomentar la solidaridad y el compañerismo - Reflexionar acerca de la importancia de lo que se aprende en la escuela. | <ul style="list-style-type: none"> - Formalizar contenidos, mediante: <ul style="list-style-type: none"> - Resolución de cuestionarios - Demanda de construir definiciones - El dictado - Las copias en las libretas de trabajo - Propósito de favorecer el desarrollo de competencias, mediante: <ul style="list-style-type: none"> - Los relatos - El desarrollo de reseñas - Las opiniones de los alumnos - Demanda de elaborar resúmenes - Demanda de reflexiones y argumentos - La crítica literaria | <ul style="list-style-type: none"> - Obtener información para apoyar la enseñanza - Obtener una base didáctica - Desarrollar habilidades argumentativas y de juicio crítico - Formalizar el contenido de aprendizaje |
| Evaluación | <p>Evaluar el desempeño de los alumnos y del grupo en su conjunto, mediante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La práctica del interrogatorio - La exposición oral de los alumnos - La resolución de ejercicios | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el trabajo | <ul style="list-style-type: none"> - Evaluar la actitud y el desempeño de los alumnos |