

Marco Antonio Salas Luévano
Elena Anatolievna Zhizhko

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA
EN TELESECUNDARIAS

UN ESTUDIO EN EL ESTADO DE ZACATECAS



tle
taberna libraria
editores

Colección Tópicos Educativos: «Cultura, Políticas y Diversificación Educativa»

Este libro fue dictaminado y avalado por pares de los expertos en el tema

Agradecimientos especiales:

*CA «Políticas Educativas», Unidad Académica de Docencia Superior
de la Universidad Autónoma de Zacatecas*

Primera Edición 2011

*Práctica de la enseñanza
en telesecundarias.*

Un estudio en el estado de Zacatecas

DR © Taberna Librería Editores
DR © Marco Antonio Salas Luévano
DR © Elena Anatolievna Zhizhko
DR © Universidad Autónoma de Zacatecas

Edición y diseño: Juan José Macías
Ilustración de portada: Omar Lemus
"El viento del desierto". Esmalte, acrílico y óleo/lona.
1.50 mtros x 1.50 mtros. Serie: *La maquinaria*, 2010.
Taller *La nochería*.

ISBN: 978-607-9165-20-8

Hecho en México
Made in Mexico

Marco Antonio Salas Luévano
Elena Anatolievna Zhizhko
(coordinadores)

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA
EN TELESECUNDARIAS

UN ESTUDIO EN EL ESTADO DE ZACATECAS



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS
UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Colección Tópicos Educativos: Políticas, Cultura y Diversidad Educativa

CONTENIDO

PRÓLOGO	9
BENITO JUÁREZ GARCÍA	
Presentación	13
INTRODUCCIÓN	17
CAPÍTULO I.	
REFERENTES HISTÓRICO, CONTEXTUAL Y TEÓRICO	
Evolución de la telesecundaria	23
Desarrollo del sistema mexicano de formación docente	39
Políticas educativas sobre la práctica docente	51
Conceptos clave: formación, práctica docente y práctica de la enseñanza	55
Formación docente	55
Práctica docente y práctica de la enseñanza	63
Experiencia docente como factor determinante para la práctica de la enseñanza	66
CAPÍTULO II.	
FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE TELESECUNDARIA	
Formación	69
Formación normalista contra la universitaria	72
Saberes de los docentes de telesecundaria	73
Disciplinarios	73
Didáctico-pedagógicos	75
Contenidos	76
Funciones	80
Necesidades profesionales	85
Práctica de la enseñanza	85
Fase preactiva	86
Fase interactiva	87
Fase postactiva	89

CAPÍTULO III.

LO INSTITUYENTE CONTRA LO INSTITUIDO

Contradicciones de las principales categorías educativas desde la práctica de la enseñanza	91
Calidad educativa	92
Formación profesional	99
Rol del docente	101
Complejidad de la tarea docente	102
Métodos y contenidos	104
Apoyos a la educación	113
Reflexiones finales	123
ANEXO 1	135
ACERCA DE LOS AUTORES	137

PRÓLOGO

ESTE LIBRO es el resultado de una investigación, promovida y realizada, como parte del trabajo cotidiano y del cumplimiento responsable de los programas de investigación, con los que cuenta la Universidad Autónoma de Zacatecas. En este caso, la Unidad Académica de Docencia Superior muestra un profundo interés por el modelo educativo de telesecundaria y, en el marco del programa de Maestría en Ciencias de la Educación, ha dedicado muchas horas de trabajo y un gran esfuerzo de alumnos y docentes para determinar origen, desarrollo, carencias, limitaciones, debilidades, pero también fortalezas y bondades de esta noble y generosa modalidad de la educación básica.

Creada de manera oficial en el año 1966, por el Lic. Agustín Yáñez, entonces Secretario de Educación Pública, gracias a la firma del acuerdo que, con plena validez, incluía dentro del Sistema Educativo Federal la Enseñanza Telesecundaria, esta alternativa pedagógica atravesó sus primeros dos años como una etapa experimental, al ponerse al servicio de los propios trabajadores de las oficinas centrales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quienes carecían de dicho nivel educativo. Posteriormente se dio el establecimiento formal en diferentes regiones del país y desde ahí la telesecundaria ha estado sujeta a un proceso permanente de evolución, poniendo en marcha diversos programas diseñados por la SEP, cuyo propósito fundamental siempre fue ampliar la cobertura de atención, cubrir la demanda y elevar la calidad del servicio educativo.

En cuanto al primer propósito, es decir, en lo referente a la ampliación de la cobertura, no hay duda de que la escuela telesecundaria ha cumplido a cabalidad, pues ha llegado hasta las regiones más apartadas del territorio nacional. Sus servicios se han establecido en miles de localidades en condiciones de pobreza, muy dispersas entre sí, alejadas de los grandes centros urbanos y con una mínima población escolar. En este sentido

se convirtió en vanguardia de la educación secundaria en el campo mexicano, sin dejar de resaltar su presencia en múltiples colonias urbanas marginadas o en proceso de desarrollo.

El estado de Zacatecas es un fiel reflejo del desarrollo cuantitativo de este subsistema, pues desde sus inicios, en el año de 1980, cuando se establecieron las primeras 73 escuelas atendidas por los primeros 75 maestros, su crecimiento ha sido permanente, de tal manera que 12 años después ya existían 659 centros educativos y para el ciclo escolar 1999-2000, nuestra entidad ya contaba, como bien se registra en esta obra, con 840 escuelas, dos mil 216 grupos, atendidos por mil 917 docentes, con una inscripción de 33 mil 795 alumnos.

Es importante destacar que en el presente ejercicio escolar 2010-2011, la cobertura de atención en telesecundaria cubre prácticamente el territorio de los 58 municipios de la entidad, al contar con tres mil 056 grupos, dos mil 201 maestros y 34 mil 038 alumnos, que representan el 41.24 por ciento del total de estudiantes inscritos en secundaria. El trabajo de los docentes es apoyado por 74 directivos sin grupo y 144 administrativos o personal de apoyo y asistencia a la educación. Así, esta modalidad es la que atiende a la mayor población escolar de este nivel educativo, lo que significa que la telesecundaria en Zacatecas ha incrementado su confianza entre la comunidad escolar. Existe un conocimiento pleno de la calidad de sus servicios y cada vez atrae más alumnos a sus aulas, pues ya no resulta sorprendente que por informes oficiales o a través de los medios de comunicación, nos enteremos de que en los diversos exámenes o concursos aplicados y convocados por la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), los estudiantes de telesecundaria se ubiquen, con frecuencia, en los primeros lugares.

El trabajo de investigación que plantean los autores de la *Práctica de la enseñanza en telesecundarias. Un estudio en el estado de Zacatecas*, Marco Antonio Salas Luévano, Elena Anatolievna Zhizhko y Martín Beltrán Saucedo, adquiere mayor relevancia al concentrar su atención, de manera prioritaria, en un campo del quehacer educativo muy poco explorado, en este modelo de educación secundaria que es su campo metodológico, el cual guarda una estrecha relación con una serie de factores que

influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje y consecuentemente pueden determinar la calidad de la educación.

Por ello, la profundidad de este estudio de campo, respaldado por una amplísima y valiosa obra bibliográfica, no deja sin respuesta a las múltiples interrogantes que en esta obra se plantean sus autores, todas ellas relacionadas con aspectos tan trascendentes como el pleno conocimiento y dominio del método de enseñanza, aplicado de conformidad con el perfil académico de los docentes, el perfil del egresado de la Licenciatura en Educación Telesecundaria como formadora de maestros capaces de enfrentar profesionalmente los retos de este modelo educativo. También se consideran las condiciones físicas y pedagógicas del edificio escolar, sus aulas y anexos, las guías de estudio de maestros y alumnos, la eficiencia o deficiencia de la señal televisiva, los apoyos didácticos que proporcionan algunos materiales y equipos de comunicación, como la computadora, el Internet, la enciclopedia y la biblioteca, sin soslayar el respaldo de la autoridad educativa, la participación o involucramiento de los padres de familia y de la sociedad en general, todos ellos como factores determinantes de una práctica de la enseñanza responsable, facilitadores y promotores de un servicio educativo de calidad.

Los temas comprendidos en esta obra son abordados de manera ordenada, didáctica y sistematizada en tres capítulos, precedidos por la presentación y la introducción, enriquecidos por las reflexiones finales. En la primera parte se analizan los referentes históricos, la evolución de la telesecundaria, la práctica y la experiencia docentes como factores determinantes para el desarrollo y la formación del maestro mexicano y su influencia en la impartición de la enseñanza, aplicada en las cuatro modalidades que, en este nivel, tradicionalmente han existido: secundaria general, secundaria técnica, secundaria para trabajadores y telesecundaria.

La segunda parte está dedicada a los profesores de telesecundaria a partir de su formación normalista o universitaria, tomando en consideración sus saberes o conocimientos disciplinares, didáctico-pedagógicos y sus necesidades profesionales para garantizar una práctica de la enseñanza basada en

sus fases preactiva, interactiva y postactiva. El tercer capítulo aborda las contradicciones de las categorías educativas y en él se vuelve imprescindible tocar temas tan torales como la calidad educativa a partir del rol del docente, la complejidad de su tarea, los métodos que aplica y los contenidos de los programas, tomando como base primordial su formación profesional y la influencia de los apoyos asignados a la educación.

Por su vasta experiencia en el campo de la pedagogía, por sus estudios de postgrado en la materia, por el método y la estrategia aplicados en la investigación educativa, los autores de este libro conducen de manera ágil, fluida y amena al descubrimiento, paso a paso, de este y otros estudios relacionados con la escuela telesecundaria, porque registran la opinión y el sentir de los propios maestros, de aquellos que enfrentan los problemas cotidianos, al ubicarse frente a su grupo para impartir los contenidos programáticos de todas las áreas o asignaturas, en muchos casos no sólo de un grado sino de dos o hasta tres de la inscripción escolar, pues se trata de escuelas unidocentes, con un número de alumnos por grupo tan reducido que apenas justifica la presencia de un maestro, quien quizá no cuenta aún con un método o técnica didáctica diseñada para atender simultáneamente, y con resultados óptimos, los tres grados de su escuela.

Con un alto contenido pedagógico y una valiosa aportación al modelo de telesecundaria y al sistema educativo nacional, este libro se traduce en un documento imprescindible en las manos de los maestros y en parte del acervo bibliográfico necesario en todas las escuelas secundarias de México.

BENITO JUÁREZ GARCÍA

PRESENTACIÓN

Al contar historias acerca de la enseñanza, hacemos algo más que registrar el surgimiento de las prácticas; potencialmente estamos alterándolas.

HUNTER MCEWAN

EL PRESENTE trabajo se basa en los resultados de investigaciones realizadas en el transcurso de los años 2004-2010, en el Programa de Maestría en Ciencias de la Educación (PMCE) de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Fueron múltiples las cuestiones que propiciaron este estudio: ¿Cuentan los profesores de telesecundaria, maestrantes del PMCE, con los saberes suficientes para promover el aprendizaje exitoso de los alumnos? ¿Utilizan o no en su práctica docente los conocimientos adquiridos durante sus estudios? ¿Cómo lo hacen? ¿Saben aplicar los principios teóricos? ¿De qué manera llevan a cabo el proceso pre, inter y postactivo en su práctica de la enseñanza? ¿Corresponden estos procesos a su formación?

El estudio buscó develar, y a la vez construir, un complejo entrecruzamiento entre formación (docente en servicio y/o ejercicio) y asesoramiento pedagógico o intervención. El diseño metodológico adoptó explícitamente dicho cruce, en tanto «escuchó» las quejas y los reclamos de «soluciones rápidas» y «recetas», con las cuales se acercan gran parte de los docentes a su carrera. Por otro lado, se logró la «devolución», a través de los encuentros acotados en las sesiones de grupo, las observaciones y las temáticas puntuales abordadas. Lo anterior permitió conceptualizar la práctica de la enseñanza de los profesores de telesecundaria, y crear, de manera concomitante, las soluciones propias de los docentes implicados en las tareas de formación.

Así, se analizó el nivel de formación profesional de los maestros de telesecundaria, se desglosó el proceso pre, inter y postactivo de la práctica de la enseñanza, a partir de la formación multivariada del maestrante que es docente en activo. También se trazó un retrato cualitativo de la práctica de la enseñanza, en sus fases pre, inter y postactiva; se abordó de manera crítica el proceso de la práctica de la enseñanza, se analizó a qué preguntas incisivas responde la práctica de la enseñanza en el contexto específico del estado de Zacatecas.

En México, las investigaciones sobre telesecundaria son escasas. Una de las primeras publicaciones importantes aparece en 1982, bajo el título *Televisión y enseñanza media en México: el sistema nacional de telesecundaria* y contiene varios trabajos realizados por el Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación. En los años noventa aparecen estudios sobre la secundaria, que abordan los temas descritos a continuación, sin embargo, ninguno trata los problemas de telesecundaria:

- » Estudios etnográficos enfocados a los procesos escolares dentro de las aulas (Quiroz, 1991, 1994, 1996, 1998, 2000); Hernández (1995); Díaz (1996), Canedo (1998), Rodríguez (1999), Nieva (1999).
- » Estudios sobre las perspectivas de la demanda de la educación secundaria (Santos, 1999).
- » Investigación sobre la gestión del subsistema y las escuelas, así como de las relaciones entre la institución, los sujetos y sus prácticas (Sandoval, 1998).

A inicios del siglo XXI, existen dos trabajos dedicados a modalidad pedagógica que ahora ocupa, una es de Santos y Carvajal (2001) sobre la operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas y otra de Santos (2001) sobre las oportunidades educativas en telesecundaria y los factores que las condicionan (Quiroz Estrada, 2003, pp.223-224).

En 2003 dentro de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* aparece el artículo de Quiroz, «Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico», y en 2008 en la *Revista Iberoamericana de*

Educación, el trabajo de Calixto y Rebollar «La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento».

En el estado de Zacatecas, sobre el tema de la telesecundaria destaca el trabajo de Benito Juárez García (2005) *Origen y desarrollo de la telesecundaria en Zacatecas*, así como varias tesis de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas: De los Santos Martínez (2001) *Causas de la no continuidad de estudios de los egresados de telesecundaria. Zona escolar 33 de telesecundaria*; Ma. Guadalupe Santos Mayorga: (2006) *Deserción escolar y emigración: caso telesecundaria «Padre de la patria» de la Capilla, Ojocaliente, Zac.*; Benito Saucedo Chávez (2006) *Evaluación de la estructura e intencionalidad institucional de la telesecundaria «El porvenir» de Trancoso, Zac. Ciclo escolar 2005-2006.*

Asimismo, vale la pena destacar que a nivel nacional, hay varios trabajos que dan cuenta de la conjunción de categorías interrelacionadas, como es el caso del proceso enseñanza-aprendizaje. Del aprendizaje desde un punto de vista psicológico y la perspectiva de la pedagogía experimental, así como sobre interacciones de los sujetos, relaciones sociales dentro del espacio áulico y vida cotidiana, analizados a partir de las teorías de aprendizaje.

Por otro lado, es frecuente encontrar estudios que tratan el proceso de aprender a aprender, siguiendo las pautas de los organismos internacionales y nacionales, rectores de la educación. Sin embargo, hablar de los procesos de aprendizaje, sin situarlos en un contexto específico, y sin tomar en cuenta al docente, su formación, la enseñanza que efectúa y sus prácticas dentro de los escenarios cotidianos, difícilmente ayuda a elevar la eficacia educativa.

Es relevante señalar que la práctica de la enseñanza ha sido un tema poco explorado por los estudiosos mexicanos, lo cual puede explicarse por el auge, en las últimas décadas, de las ideas del constructivismo, aprendizaje significativo y concentración de la atención principalmente en el alumno. No obstante, resulta básico elaborar trabajos de investigación desde la mirada de la práctica educativa, acercándose, asimismo, a la realidad que se vive en las instituciones de diferentes niveles educati-

vos (preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior), particularmente, en el estado de Zacatecas. En efecto, la investigación sobre la práctica de la enseñanza se convierte en una rica veta que permite explorar y desentrañar los procesos que transcurren en el aula día a día. La práctica docente puede explicar qué sucede, qué significado tienen las acciones y los procesos que se dan en ese espacio.

Ciertamente, no se puede hablar de calidad en educación sin reflexionar primero en la figura del docente, como señala el Informe a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors: «Ninguna reforma de la educación ha tenido nunca éxito contra el profesorado o sin su concurso» (Delors, 1996, p.161). El problema que se aborda en este libro es trascendente, actual y novedoso, lo que justifica el estudio realizado.

INTRODUCCIÓN

LA EDUCACIÓN es un proceso que implica prácticas y actores diversos. Por medio de las prácticas educativas, los sujetos concretos adquieren nuevas significaciones que interjuegan en el proceso de conformación de su identidad. Los procesos educativos se dan en todos los grupos y clases sociales, se concretan en prácticas, y pueden ser promovidos en forma intencional para favorecer intereses de una clase o grupo sobre otros.

Las prácticas educativas no se dan aisladas, se inscriben en las formas culturales de las sociedades concretas. Su adecuado estudio implica desentrañar lo implícito, llegar al campo de lo simbólico. Al considerar al sujeto concreto y la formación de su conciencia, se alude tanto a lo consciente como a lo inconsciente. La reflexión sobre estas prácticas es la base de las disciplinas educativas; un adecuado tratamiento implica considerar los espacios sociales en que se generan, ya que éstos imprimen especificidad a las formas de manifestación y a sus intencionalidades (Pansza, 1992, p.27).

De tal manera, la práctica docente es el elemento esencial para el análisis de los procesos educativos. Los sujetos de este estudio fueron los maestrantes de la décima generación del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación, que se desempeñan como docentes en activo en las telesecundarias de distintos municipios de Zacatecas. El objeto fue la práctica de su enseñanza, su desempeño en la vida laboral cotidiana, su hacer y sus saberes como dos elementos indisolubles que determinan el proceso educativo.

Este trabajo es el intento de responder las siguientes preguntas: ¿Existe diferencia entre la práctica docente y práctica de la enseñanza? ¿Qué se entiende por la práctica de la enseñanza? ¿Cuál es la experiencia docente y profesional? ¿Qué deben saber los docentes acerca de la enseñanza? ¿Cuál es su formación disciplinar, pedagógica, didáctica y psicológica? ¿Cuáles son sus características y limitaciones, sus intereses, su

grado de arraigo en la institución educativa? ¿Planea el docente sus clases? ¿La planificación del docente se lleva a cabo en su justa dimensión? ¿Existe improvisación por parte del docente durante su práctica de la enseñanza? ¿En qué condiciones transcurre esta etapa? ¿Se interpreta y se analiza la práctica de la enseñanza? ¿Cuál es la práctica de la enseñanza (efectiva) de los docentes?

El trabajo se realizó apoyado en la metodología cuanti-cualitativa, centrando la atención, durante la primera fase, en concentrar los datos en cuadros de doble entrada, las herramientas de apoyo e incorporar posteriormente los aspectos cualitativos mediante el proceso de categorización e interpretación de la información, a fin de buscar los significados más profundos. El estudio se realizó a través de la participación activa de los profesores en las entrevistas, debates, trabajos grupales e interpretación de su propia práctica docente. Fueron recuperadas las experiencias de los participantes mediante las narrativas.

La investigación biográfica y narrativa en educación, en lugar del modo de cientificidad dominante en la modernidad, reclama otros criterios, superadores del contraste que se establece entre objetividad y subjetividad, basándose, de ese modo, en las evidencias originarias del mundo, de la vida. Como vía de conocimiento, el relato capta la riqueza y los detalles de los significados en los asuntos humanos: motivaciones, sentimientos, deseos y propósitos que, por lo tanto, no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal. Las narrativas se proponen como un modo especial de contar la historia, una alternativa que busca provocar en los alumnos interés, activar su curiosidad, atraparlos en redes que viajan por el tiempo y el espacio, porque como sostiene el pedagogo Hunter McEwan, las prácticas humanas tienen lugar en el tiempo y a lo largo del tiempo, y tienen historias. Las narrativas se convierten, de esta manera, en un modo de comprensión de los fenómenos sociales (McEwan, 1998, pp.236-259).

La información recopilada a través de los métodos cualitativos, fue interpretada a partir del marco teórico que sustenta la práctica de la enseñanza. La perspectiva adoptada fue la del

propio investigador, descriptiva y comprensiva, pero además reflexiva, con aportaciones sustantivas.

Los dos aspectos que caracterizan al profesor, la formación y la práctica de la enseñanza, se interrelacionan bajo la lupa de la interpretación y el análisis de investigación realizados. Los procesos de la práctica de la enseñanza que implican planeación sucesiva de sus fases, fueron analizados a partir del criterio de Weiss, quien sostiene:

El proceso de interpretación hermenéutica no tiene un final preestablecido. El proceso se considera terminado solamente cuando se ha logrado un patrón explicativo en el que todos los elementos analizados encuentran su lugar; es decir, cuando podemos entender los elementos particulares como partes específicas de un todo organizado [...] Este proceso, aunque objetivo, es a la vez una experiencia personal (Weiss, 1979, s/p).

Para obtener la información se diseñaron dos cuestionarios con preguntas abiertas, que fueron aplicados a 56 estudiantes del PMCE del primer semestre (ciclo escolar 2006-2007), abarcando de este modo el 77.7 por ciento de la población total.

CUADRO 1. POBLACIÓN TOTAL DE LA DÉCIMA GENERACIÓN DEL PMCE

GRUPO	ESTUDIANTES	M	F	Total	%
Primer Sem. A	16	9	7	16	22.2
Primer Sem. B	16	11	5	16	22.2
Primer Sem. C	20	8	12	20	27.7
Primer Sem. D	20	16	4	20	27.7
Total	72	44	28	72	99.8

Fuente. Departamento escolar PMCE, diciembre de 2006.

Por otro lado, fueron entrevistados nueve profesores de telesecundaria, mismos que trabajan en diversos municipios y comunidades de Zacatecas: Noria de Ángeles, Fresnillo, Pinos, Villa de Cos, Sombrerete, San Jerónimo, La Pimienta (véase cuadro 2 y anexo 1).

CUADRO 2. ESTUDIANTES POR NIVEL EDUCATIVO ENTREVISTADOS DEL PMCE

ESTUDIANTES/NIVEL	ENTREVISTADOS	TOTAL	%
Preescolar	4	4	7.1
Primaria*	19	19	33.9
Secundaria	8	8	14.2
Telesecundaria	9	9	16.0
Nivel medio superior	5	5	8.9
Superior	11	11	19.6
Total	56	56	99.7

Fuente: Entrevista directa, diciembre de 2007.

* Corresponde a primaria y educación especial.

Los cuestionarios se diseñaron con preguntas en torno a la formación pedagógica, didáctica, disciplinar y al uso de nuevas tecnologías para la educación, así como los procesos pre, inter y postactivo de la práctica de la enseñanza de los profesores. Por otro lado, se llevó a cabo un debate organizado por los estudiantes sobre aspectos de la cotidianidad en la educación, a partir de la exposición de cuatro puntos fundamentales: ¿A qué preguntas mordaces o debates conduce la práctica de la enseñanza? ¿El docente está formado para la enseñanza? ¿Requiere formación disciplinaria, psicopedagógica o didáctica? Esto, a fin de conocer la experiencia que tienen en estos temas los actores principales en su espacio laboral.

En el tratamiento de la información, se procedió conforme al proceso de *categorización*¹ (como una función necesaria capaz de pensar en lo nuevo, lo devenido, lo virtual) y de interpretación, con el apoyo de los propios estudiantes, para que las aportaciones fueran sustantivas y sin agregados por parte de los investigadores. Este trabajo presenta sólo una parte de los resultados y su interpretación.

A partir de lo ya expuesto, el libro se compone de tres capítulos, reflexiones finales, bibliografía y anexos. El primer capí-

1 Categorización es un proceso de inclusión, de potencialidad para pensar los rasgos y tendencias de los recortes de la realidad, para traducirlos e interpretarlos a partir de la teoría.

tulo «Referentes histórico, contextual y teórico», aborda el proceso de desarrollo del sistema mexicano de formación docente, evolución de la telesecundaria, así como las políticas educativas internacionales respecto a la práctica docente. Asimismo, se desarrollan en este apartado los conceptos de formación, práctica docente y práctica de la enseñanza que permearon el estudio, y a partir de los que se llevó a cabo el análisis de la problemática señalada.

En el segundo capítulo «Formación y práctica de la enseñanza de los profesores de telesecundaria» se exponen los hallazgos en el campo empírico desde las experiencias de los docentes, observaciones e interpretación del material recopilado durante las entrevistas y actividades realizadas, mientras que el último apartado «Instituyente contra instituido» revela las contradicciones de las principales categorías educativas desde la práctica de la enseñanza. Posteriormente, se presentan las reflexiones finales, la lista de autores añadidos a la bibliografía y los anexos.

CAPÍTULO I. REFERENTES HISTÓRICO, CONTEXTUAL Y TEÓRICO

EVOLUCIÓN DE LA TELESECUNDARIA

EN El Sistema Educativo Mexicano, el nivel de secundaria está representado por cuatro modalidades: secundaria general, secundaria técnica, secundaria para trabajadores y la telesecundaria, cada una de las cuales tiene sus propias características (Quiroz Estrada, 2003, p.222). En cuanto a la telesecundaria, su propósito es preparar a los alumnos para que continúen estudiando en un nivel superior y proporcionarles los conocimientos básicos científico-tecnológicos, para que se integren a la planta productiva, en caso de que no sigan estudiando.

Así, esta modalidad se enfoca en la capacitación tecnológica de los estudiantes (por ejemplo, en las tecnologías agrícolas o pecuarias), a través de la asignatura Educación Tecnológica, brindándoles una educación integral y dotándolos de las habilidades de producción industrial o agrícola. Por otro lado, se promueve una formación social y se estimula al alumno para que ayude a su comunidad, contribuyendo al desarrollo de las localidades rurales y urbanas marginadas, donde básicamente se ubican las escuelas telesecundarias.

En lo que concierne al desarrollo histórico de esta alternativa pedagógica, es pertinente señalar que inició sus actividades en circuito abierto, cuando, en el 1966, Agustín Yáñez, secretario General de la SEP, firmó el acuerdo estableciendo que dentro del Sistema Educativo Mexicano quedaba incluida la enseñanza telesecundaria, contando con plena validez oficial. Comenzó con 304 maestros adscritos a igual número de tele aulas, en las que se atendió a seis mil 569 alumnos en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz y el Distrito Federal.

El aumento de la matrícula fue muy notorio, pasó a 23 mil

762 estudiantes para 1970. Esto significó, desde el punto de vista cuantitativo, un crecimiento importante que permitió establecer grupos no mayores a 30 alumnos ni menores de 15, con la finalidad de lograr un mayor control por parte del coordinador (Calixto Flores, Rebollar Albarrán, 2008, p.5).

En 1981 ya había 101 mil 218 alumnos; para 1987 los números llegaron a 408 mil 797 estudiantes, 17 mil 991 maestros y seis mil 740 escuelas distribuidas en 24 estados de la República Mexicana (Guevara Niebla, 1990, p.306). Es importante señalar que la variante de la telesecundaria se creó basada en el modelo Italiano, de dónde se toma su soporte pedagógico, y poco a poco ésta modalidad fue incorporando sus propias experiencias (González Zárate, s/a).

En los años ochenta, gracias al buen funcionamiento y calidad de las telesecundarias, la eficiencia terminal general en las secundarias llegó a ser hasta de un 70 por ciento en 1981 y del 75 por ciento en 1990. Desde su aparición, esta modalidad ha atraído cada vez mayor número de alumnos y se ha distinguido por una buena calidad. No obstante, hay pocas investigaciones sobre esta variante de estudios secundarios, sus características, estructura, sujetos, estilos de trabajo, etc.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado el 18 de mayo de 1992, estableció para la secundaria tres líneas fundamentales de acción:

- » La descentralización de la educación con una activa participación de la sociedad.
- » Creación de un nuevo plan de estudios a partir del ciclo 1992-1993 (véase cuadro 3).
- » Revaloración de la función magisterial, tomando en cuenta la formación del maestro, actualización y salario profesional.

En el mismo Acuerdo se enfatizó la necesidad de estructuración de las sesiones de clase, de manera que el alumno logre un aprendizaje sistemático. Por tanto, se sugirió organizar el trabajo en el aula siguiendo tales pasos, como la motivación, la información, el análisis, la síntesis, la aplicación y la evaluación.

CUADRO 3. MATERIAS DEL NUEVO PLAN DE ESTUDIOS DE 1993

	PRIMERO	SEGUNDO	TERCERO
ASIGNATURAS ACADÉMICAS	Español	Español	Español
	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
	Historia Universal I	Historia Universal II	Historia de México
	Geografía General	Geografía de México	Formación Cívica y Ética
	Formación Cívica y Ética	Formación Cívica y Ética	Física
	Biología	Biología	Química
	Introducción a la Física y	Introducción a	Lengua extranjera III
	Química	la Física y Química	Asignatura opcional (decidida en
	Lengua extranjera I	Lengua extranjera II	cada entidad)
		Expresión y apreciación	Expresión y apreciación
ACTIVIDADES A DESARROLLAR	Artística	Artística	Artística
	Educación Física	Educación Física	Educación Física
	Educación Tecnológica	Educación Tecnológica	Educación Tecnológica
TOTAL	35 horas semanales	35 horas semanales	35 horas semanales

Fuente: SEP (1993) Plan y programas de estudios. Secundaria, p.15.

Es importante destacar que, para las tres modalidades de la secundaria, general, técnica y telesecundaria, fueron programadas las mismas materias (con algunas diferencias en Educación Física, Educación Artística y Educación Tecnológica). No obstante, hay que considerar que las formas de impartir cada asignatura difieren considerablemente, dependiendo de cada subsistema y caso particular de las escuelas.

A partir de la reforma del Artículo 3° de la Constitución, promulgada en 1993, se estableció el carácter obligatorio de la secundaria. Fue un cambio fundamental que determinó las características de la educación básica. El nuevo marco jurídico comprometió al Gobierno Federal y a las autoridades educativas de las entidades federativas, a emprender las acciones y realizar un importante esfuerzo para que toda la población de la edad correspondiente tuviera acceso a la secundaria (Meneses Morales, 1999, pp.69-81). Se impulsaron diversos subsis-

temas de secundaria, incluso la telesecundaria. Para el ciclo escolar 1993-1994, la telesecundaria ya contaba con 12.86 por ciento del total de los alumnos adscritos en dicho nivel (véase cuadro 4) (Meneses Morales, 1999, pp.299-311).

CUADRO 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS EN LOS SUBSISTEMAS DE LA SECUNDARIA EN EL AÑO ESCOLAR 1992-1993

MODALIDAD	ALUMNOS	PORCENTAJE
Secundaria General	2 488 448	57.31 %
Secundaria Técnica	1 209 728	27.86 %
Telesecundaria	558 779	12.86 %

En el ciclo escolar 1999-2000, sólo el estado de Zacatecas contaba con mil 006 escuelas secundarias (véase cuadro 5).

CUADRO 5. INDICADORES DEL NIVEL DE LA SECUNDARIA. CICLO ESCOLAR 1999-2000

ESTADO	ALUMNOS	DOCENTES	ESCUELAS
E.U.M	5 208 903	299 999	27 512
Aguascalientes	52 561	3 586	291
Durango	79 320	5 575	754
Jalisco	333 071	19 192	1 458
N. León	193 643	12 789	736
S.L.P.	136 940	9 101	1 437
Distrito Federal	489 594	34 743	1 339
Zacatecas	76 570	4 520	1 006

Fuente: INEGI (2001). Cuaderno de estadísticas de educación. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

El desarrollo de la telesecundaria dentro de la política educativa actual, cuenta con una importante infraestructura de medios, donde el elemento central es la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), con el propósito de ofrecer nuevas propuestas audiovisuales. Es importante señalar que, para reducir

el rezago educativo en los adultos, en el nivel de secundaria se propuso la utilización del equipo receptor EDUSAT ya instalado, y la participación de los canales estatales y privados, con la intención de ofrecer más opciones para cursar este nivel. En el aspecto cuantitativo, desde 1990 la señal del servicio se recibe en toda la República Mexicana y, durante 1996, se transmitió simultáneamente a través de dos vías de difusión: en la mañana para el área metropolitana de la Ciudad de México por Canal 9 de TELEvisa, otorgado en tiempos oficiales, y por la señal digital comprimida del Canal 11 de la Red EDUSAT del satélite Solidaridad en todo el país y América Latina. En la actualidad el servicio se transmite por el satélite SATMEX 5. Por su parte, la demanda educativa de la telesecundaria ha creado otras expectativas, tanto a nivel nacional como internacional. En 1998, se registró que en el país egresan anualmente alrededor de 200 mil alumnos, de los cuales un 90 por ciento se rezaga para el siguiente nivel, lo que significa la necesidad de crear un telebachillerato, en su modalidad escolarizada, que permita asegurar la preparación en estudios superiores (Calixto Flores, Rebollar Albarrán, 2008, p.6).

A finales de los años noventa, la secundaria, en sus diferentes modalidades, incrementó los indicadores de la eficiencia terminal, rebasando a la primaria y a la educación media superior, lo que resulta de mucho halago, no obstante, es un fenómeno que requiere ser estudiado y analizado. En 1998-1999 la cantidad de los alumnos inscritos en la telesecundaria disminuyó y fue sólo el 18.02 por ciento del total de los estudiantes de secundaria (la secundaria general contaba con el 53.62 por ciento y la secundaria técnica con el 28.36 por ciento²). Esta situación de baja población estudiantil en telesecundaria aseguró una eficiencia terminal bastante alta.

Es importante destacar que la aparición de las telesecundarias resolvió varios problemas del subsistema de la secundaria, especialmente en el medio rural. En la década de los años ochenta (1982-1988) se observaba una disminución drástica de la matrícula en este nivel. Lo anterior se debió,

² Datos tomados de: <http://www.tabla.normalista.ilce.gob.mx>.

entre otras cosas, a los limitantes presupuestales, sobre todo en infraestructura, deficiente planeación por microrregiones y abandono de la escuela en el campo (Guevara Niebla, 1990, pp. 22-80). La implementación de las telesecundarias permitió subsanar estos vacíos, ya que fue pensada a partir de las necesidades particulares de los sectores desprotegidos de la sociedad. Aquí, el responsable del proceso educativo es un solo maestro, la enseñanza se realiza con el apoyo de un programa de televisión y libros, tanto del maestro como del alumno. De tal suerte, este tipo de escuela se enfoca en el medio rural o urbano marginado.

Para el año de 1998, la telesecundaria atendía el 17 por ciento de los alumnos inscritos en secundaria a nivel nacional, con el más alto valor de retención y con el más alto valor agregado. Había 13 mil 054 escuelas con 817 mil 200 alumnos y 38 mil 690 maestros. En promedio se contaba con tres profesores por escuela y 22 alumnos por grado, que asistían a clases 200 días al año, con un total de 30 horas por semana³

Respecto a los objetivos, contenidos y estrategias de la enseñanza, el Artículo 27 de la Ley General de Educación, establece que la educación secundaria incluye las escuelas generales, técnicas y telesecundarias, que tienen como propósito alentar el proceso de madurez de la personalidad del educando, para orientar sus opciones vocacionales y favorecer su superación académica (De los Santos Martínez, 2001, p. 27).

De tal modo, los tres subsistemas de educación secundaria buscan los mismos objetivos, sin embargo, difieren por sus formas de trabajo. La educación que proporciona la telesecundaria tiene un propósito propedéutico y además favorece la formación armónica e integral del educando y orienta el proceso educativo hacia la promoción social. La meta es que el alumno sienta un deber solidario de permanecer en la comunidad, para mejorar las condiciones de vida de sus habitantes, se eduque en una relación estrecha entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos y sea capaz de saber aplicar lo aprendido cuando las circunstancias así lo exijan.

3 Datos tomados de: <http://www.ida.org.sds.doc.12edu.tecn.pdf>

También se busca un aprendizaje significativo y funcional (lo aprendido permanece en el sujeto, quien lo podrá aplicar cuando se necesite). Se aspira a que el alumno asimile los elementos culturales, científicos y sociales, identifique valores y tradiciones nacionales y tenga actitudes orientadas a favorecer su arraigo en la localidad, cumpla con los requisitos de evaluación establecidos en el Artículo 38 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, el 46 y el 47 de la Ley Federal de Educación, y el 2° y el 5° del Reglamento Interior de la SEP, los cuales fundamentan las normas de evaluación del aprendizaje determinadas por el acuerdo 200 (Buenfild Baños, 2000, pp.1-24).

Por otro lado, se planea cultivar en los estudiantes valores como la responsabilidad, la libertad, la justicia, la igualdad, la tolerancia, el respeto a los derechos humanos y al estado de derecho, el amor a la patria y la democracia como forma de vida; prepararlos para que enfrenten los retos personales y sociales, fortalezcan su capacidad de análisis, de trabajo en grupo y participación en los procesos de toma de decisiones individuales y colectivas (Buenfild Baños, 2000, pp.5-8). En particular, se pretende que el alumno:

- » desarrolle la capacidad de expresar ideas y opiniones con claridad; entienda, valore y seleccione el material de lectura, en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias;
- » aprenda a plantear y resolver problemas de la actividad cotidiana; entienda y organice la información cuantitativa;
- » fortalezca la formación científica con su entorno natural, enfocado a la protección de los recursos naturales y del medio ambiente, la preservación de la salud y la comprensión de los procesos de intenso cambio que caracterizan a la adolescencia;
- » entienda los procesos de las culturas humanas; participe en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y defensa de la soberanía nacional;

- » aprenda una lengua extranjera destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación;
- » ejercite las capacidades de comunicación, diálogo, expresión y juicio crítico;
- » fortalezca la práctica del deporte estudiantil, tanto de carácter recreativo como competitivo, así como de las creaciones artísticas; desarrolle una actividad tecnológica para ayudar al ingreso familiar y de la comunidad (SEP, 1993, pp.9-15).

En cuanto a los actores del proceso educativo, los documentos rectores del nivel de secundaria establecen que el alumno constituye el centro de la acción educativa y recibe directamente los efectos que se producen en la institución. Asimismo, plantean que el grupo es el factor de unión y socialización, que permite a los alumnos intercambiar ideas y compartir esfuerzos y logros. A su vez, el maestro es el responsable de la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje y promotor de actitudes solidarias, comprometidas con el desarrollo económico y social de la comunidad. En relación a la escuela, esbozan que es la institución que ayuda a promover el desarrollo del educando y su integración a la sociedad, con el compromiso de mejorar su nivel de vida. Visualizan el papel de los padres de familia como proporcionadores de su punto de vista, acerca de los proyectos de promoción comunitaria de los alumnos. Finalmente, la comunidad es el entorno social inmediato que recibe los beneficios del aprendizaje logrado por los alumnos.

De tal suerte que la telesecundaria, desde sus inicios y hasta la fecha, ha tenido un desarrollo significativo. La cantidad de alumnos inscritos en esta modalidad se incrementa año con año. En consecuencia, el número de profesores se eleva también y su capacitación requiere más calidad y amplitud. El docente debe poseer los conocimientos psicopedagógicos, metodológicos y disciplinares, y además saber las condiciones particulares socio-económicas y culturales de la comunidad o región donde trabaja.

Respecto a la formación de los maestros de telesecundaria,

las estadísticas marcan que el 78 por ciento de ellos son profesionistas diversos y solo el 20 por ciento tiene preparación pedagógica. Estos datos dan lugar a dudas respecto a la efectividad del sistema y sus resultados (González Zárate, s/a, p.10). Por tanto, es vital que se realicen los estudios sobre todos estos aspectos de la enseñanza telesecundaria, pues hasta hoy han sido muy escasos.

En Zacatecas, la telesecundaria se estableció en el ciclo escolar 1980-1981, con 75 maestros en 75 escuelas, atendiendo a dos mil 374 alumnos. Es importante destacar que la creación del sistema de la enseñanza telesecundaria en el estado tenía, entre sus principales propósitos, la disminución de la emigración de los jóvenes de las comunidades. Al respecto, el profesor Benito Juárez García, quien estaba a cargo de la oficina de estudios de la factibilidad de instrumentación de las telesecundarias en la entidad y más tarde fue director del Departamento de Telesecundaria de la SEC, afirma: «Los jóvenes de las comunidades rurales, al terminar la primaria y teniendo la edad de doce años, sólo esperaban cumplir los catorce o quince años para irse a trabajar a los Estados Unidos. Había escuelas secundarias técnicas en las ciudades cercanas, sin embargo, pocos niños de las comunidades las asistían, ya que los papás no querían que sus hijos fueran a la escuela cinco o diez kilómetros. En general, había 80 por ciento de jóvenes en el Estado que no acudía a la secundaria [...] Al abrirse las telesecundarias en 1980, la emigración se redujo notablemente [...] sin importar múltiples problemas que ha enfrentado esta modalidad en sus inicios: los profesores trabajaron por contrato sin plazas ni prestaciones; los salarios llegaban retroactivos; no había edificios propios; los pronósticos en general respecto al funcionamiento de esta variante de la secundaria eran muy pesimistas, etc., los resultados que se presentaron desde la primera generación, en el 1983, fueron halagadores. Esta generación fue la "prueba de fuego": no hubo alumno que solicitara el ingreso a la Normal y fuera rechazado; el primer lugar a nivel estatal en los exámenes de ingreso lo obtuvo un estudiante de la telesecundaria "Emiliano Zapata" de Río Grande. Después, en 1989 se

llevó a cabo la basificación de todos los profesores y en 1992 la SEP homologó los salarios de todos los maestros de la educación básica»⁴.

No obstante, después del triunfo de los primeros años, empezaron a percibirse los problemas. En los años noventa se creó la carrera magisterial, a través de la cual los profesores podían incrementar sus ingresos participando en los cursos de capacitación o posgrados, de tal suerte que al dedicarse a los estudios, los maestros empezaron a descuidar sus clases. Esto fue un detonador de la disminución de la calidad educativa. Por otro lado, desde los años ochenta han estallado varias huelgas del magisterio, federales y estatales, por tanto, se ha desatendido a la docencia, a los alumnos. En palabras del profesor Benito Juárez, «se ha perdido el misticismo, el apostolado del maestro, la entrega a la docencia, la dedicación a su trabajo por vocación»⁵ Sin duda, la desatención del maestro de su trabajo provoca, a su vez, el desinterés y la apatía de los alumnos, su deserción y emigración en búsqueda de empleo.

Entre 1999-2000 el estado de Zacatecas contaba con 33 mil 795 alumnos, mil 917 maestros, 840 escuelas, dos mil 616 grupos (De los Santos Martínez, 2001, p.39). En los años 2001-2002, se registran 38 mil 911 alumnos, dos mil 147 docentes, 74 administrativos, 48 directores técnicos y 876 escuelas (SEP, 2002, s/p). Se observa un incremento tanto de alumnos, como de maestros, administrativos y de infraestructura. Sin embargo, es necesaria una revisión exhaustiva del proceso educativo, del cumplimiento de los planes y programas de estudio y de lo establecido en los documentos rectores de la educación (la Ley General de Educación y el Artículo 3°). Asimismo, hace falta estudiar las incongruencias entre relativamente alta eficiencia terminal de las telesecundarias, y las deficiencias detectadas en los alumnos que cursan niveles superiores.

En lo que concierne a la infraestructura y las condiciones de trabajo que enfrentan los profesores de telesecundaria, el estudio realizado reveló, en particular, que los edificios están hechos con materiales de la región y son de poca calidad, los

⁴ Material de la entrevista realizada el 18 de noviembre de 2010

⁵ Material de la entrevista realizada el 18 de noviembre de 2010

salones son fríos y húmedos, tienen mínima iluminación, baños antihigiénicos, a menudo suceden cortos circuitos. Esto demuestra que las estructuras gubernamentales, responsables de este nivel de estudios, no dedican la atención ni los recursos necesarios para el buen funcionamiento de las telesecundarias.

Lo anterior se confirma con datos estadísticos: en 1996 los gastos por alumno en secundaria técnica fueron de 535 dólares por año, en telesecundaria 471 dólares. De tal suerte, el costo de las instalaciones físicas para la secundaria técnica es más alto que para la telesecundaria, la cual está dirigida a los pobres y ubicada predominantemente en el medio rural, donde la capacidad de la escuela para impedir la deserción de los estudiantes es mínima y disminuye más a merced a la situación descrita. La condición baja de los estudiantes y las localidades donde viven hacen que la telesecundaria no sea el centro de atención pública. Por otro lado, en estas escuelas los estudiantes se atienden de manera más individualizada, y el personal hace un mejor seguimiento de los estudiantes. Un ejemplo de lo anterior es que en las telesecundarias los alumnos leen hasta 14 páginas por día, lo que no sucede en otras modalidades de este nivel educativo (De Moura Castro, 1998, s/p).

Hay que considerar que las opiniones que fueron encontradas en escasos trabajos sobre la educación secundaria, en ocasiones no tienen fundamentos, o provienen de las personas que se encuentran en el exterior del sistema y no tienen información precisa de las condiciones en que cada institución trabaja. Sin duda, el subsistema de telesecundaria tiene sus características muy particulares y, con todas sus deficiencias, ha alcanzado en los últimos años muchos logros. No obstante, estos éxitos no satisfacen del todo los requerimientos de organismos internacionales o nacionales, por tanto no se le otorgan a las telesecundarias los recursos materiales ni humanos necesarios para su desarrollo.

En cuanto a la práctica de la enseñanza en telesecundaria, puede afirmarse que existe una diversidad de estilos de trabajo, por la variedad en la preparación profesional de los maestros. Para ello, a nivel nacional (inclusive en el estado de Zacatecas), la SEP ha implementado diversas modalidades de formación,

actualización y capacitación para los docentes, y ha distribuido textos que ayudan a unificar y sistematizar la enseñanza en estas escuelas.

En Zacatecas, en el ciclo escolar 2001-2002, el sistema de telesecundaria atendía a 38 mil 911 alumnos de un total de 87 mil 615 estudiantes inscritos en los tres subsistemas de secundaria (SEC, 2002, s/p). De tal manera que dicha modalidad presta su servicio a más del 40 por ciento de los jóvenes que cursan secundaria en el Estado. La mayor parte de esta matrícula se encuentra en los medios rural y urbano marginado, en muchos casos en desventaja social y económica. Lo anterior, compromete a los sistemas nacional y estatal rectores de la educación, a proporcionar las facilidades para mejorar el servicio de las telesecundarias.

Sin embargo, la atención que brindan las autoridades al desarrollo de estas escuelas, es mínima. Faltan edificios adecuados y los espacios deportivos. Hay poco personal, escasea el apoyo para la adquisición del material didáctico. Esta situación contradice lo establecido en la Ley General de Educación, Capítulo III, que trata sobre la equidad en la educación. En particular, en su Artículo 33, Apartado Primero se plantea que «Las autoridades educativas [...] atenderán de manera especial las escuelas en que, por estar en localidades aisladas o en zonas urbanas marginadas, sea considerablemente mayor la posibilidad de atrasos o deserciones, mediante la asignación de elementos de mejor calidad para enfrentar los problemas educativos de dichas localidades».

La necesidad de una atención especial para las escuelas telesecundarias, se justifica, además, por las particularidades de la organización de la enseñanza en esta vertiente:

- » el uso de un programa televisado por cada clase que dura 15 minutos;
- » el uso por los alumnos y maestros de los libros específicos para la enseñanza telesecundaria, que se proporcionan de manera gratuita (la guía de aprendizaje, conceptos básicos y la guía didáctica para el profesor);
- » la impartición de todas las clases de cada grado por un

solo maestro (aquí la figura del docente deja de entenderse en el sentido tradicional, el maestro se convierte en un coordinador del proceso de aprendizaje del alumno, en el gestor del diálogo y las relaciones docente-estudiante democráticas, críticas, reflexivas, analíticas y libres);

- » el apoyo de poco personal, predominando la categoría de maestro frente a grupo (es un rasgo distintivo de la telesecundaria que la hace diferente y la pone en desventaja frente a las secundarias técnicas y generales, que cuentan con maestros, director, subdirector, secretarías, intendentes, psicólogos, prefecto, etc., ya que se desvían las funciones a otras que no son propias de un maestro, para cubrir la deficiencia de personal);
- » la preparación de cada maestro es muy diversa (por ejemplo en Zacatecas predomina la carrera universitaria).

El objetivo general de la telesecundaria es favorecer la formación armónica e integral del educando y orientar el proceso educativo hacia la promoción social. La enseñanza entonces se visualiza como un proceso formativo, democrático, participativo e interactivo entre alumnos, grupos, maestros, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad. Metodológicamente la enseñanza se organiza con el apoyo de un programa de televisión y materiales impresos (para alumnos es *Guía de aprendizaje* y el libro *Conceptos Básicos*; para el maestro se prevé una guía didáctica). El profesor cumple básicamente dos funciones: la de educador y la de promotor de la comunidad.

El apoyo de los gobiernos federal y estatal a las telesecundarias es urgente e indispensable por varias razones, entre ellas que el 70 por ciento de estas escuelas está en el medio rural y el 30 por ciento en zonas urbanas marginadas, que no cuentan con suficientes servicios públicos. Muchas comunidades se encuentran apartadas e incomunicadas. Las características particulares de los alumnos que conforman este subsistema, demandan una atención especial de las autoridades y una formación determinada de los profesores. Los educandos de te-

lesecundaria son poco comunicativos, desconfiados y tímidos con las personas extrañas; viven en casa con siete u ocho personas; el 43 por ciento de los padres son campesinos, el 11 por ciento obreros, el siete por ciento albañiles, mientras que el 78 por ciento de las madres se dedica al hogar y el 3.5 por ciento trabaja en servicios domésticos. El grado máximo de estudios en los padres es el 4º grado de primaria (SEP, 1997, pp.29-30).

Los problemas que viven las telesecundarias, no sólo se deben a la desatención del Gobierno Federal, sino además al poco interés de las autoridades estatales y locales. En este sentido, nuevamente se observa la incongruencia del discurso de los documentos oficiales con los hechos. En el Artículo 12, de la Ley General de Educación, Capítulo II, Federalismo educativo, se establece «determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria y la normal y demás para la formación de maestros de educación básica, a cuyo efecto se considera la opinión de las autoridades educativas locales y de los diversos sectores sociales involucrados en la educación en los términos del Artículo 48. Las autoridades educativas locales propondrán para consideración y, en su caso, autorización de la Secretaría, contenidos regionales que sin mengua del carácter nacional de los planes y programas citados, permitan que los educandos adquieran un mejor conocimiento de la historia, la geografía, las costumbres, las tradiciones, los ecosistemas y demás aspectos propios de la entidad y municipios respectivos».

De este modo se plantea que es pertinente realizar las adaptaciones a los planes y programas en regiones, según los contextos y requerimientos específicos. Hace falta llevarlas a cabo de forma sistematizada y enfocarlas a los cambios benéficos para la educación básica y, en particular, para la telesecundaria.

La directora de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico en el país (OCDE) Gabriela Ramos, indica «como la educación en México es un buque sin rumbo que está a merced de las olas, es necesario reformar las secundarias, aprovechar el bono educativo derivado del bono demográfico, ya que el gasto público en educación está asociado al desem-

peño de los estudiantes. México está atado al gasto corriente y hay muy poco para inversión en infraestructura, lo bueno es que México, ante las evaluaciones que han hecho organismos internacionales, tiene una actitud positiva, ya que se han tomado algunas acciones que otros países miembros no han hecho, por ejemplo, la creación del INEE, Escuelas de Calidad, y continuar participando en PISA» (Gómez Mena, 2005, s/p).

La gran diversidad de regiones que se presentan en la educación básica, hace una notoria distinción entre las escuelas rurales y las urbanas. Es más difícil que se otorguen los apoyos económicos para las zonas rurales, es obvia la diferencia de condiciones materiales y humanas entre las instituciones educativas ubicadas en el campo y en la ciudad. En hogares estables acomodados, donde existen libros y otros instrumentos culturales que permiten a los padres hablar de sus haberes intelectuales, los hijos desarrollan más rápidamente los mismos hábitos, además de tener mayor habilidad verbal, motivación para el trabajo intelectual, artístico y profesional.

Por el contrario, en hogares pobres cuyos padres tienen baja escolaridad, donde no hay libros ni tradiciones intelectuales, se reproducen los atributos contrarios. La escuela de la ciudad es completa, está mejor equipada, quizá tenga maestros con más experiencia, y el currículo les puede ser más familiar a los niños. Por tanto, la igualdad de oportunidades educativas resulta arbitraria en términos de justicia social y de distribución de bienes intelectuales, habilidades cognoscitivas y la asimilación de rasgos personales necesarios para una vida más plena, así como de mayor solidaridad social (SEP, 1997, pp.44-46).

En este sentido, es pertinente señalar que si a una sociedad se le considera igual, sin distinción de las características que la hacen especial, habrá injusticia social, ya que los más pobres y marginados son los que llevarán las consecuencias, no sólo económicas sino también en cuanto a calidad educativa. Es necesario hacer una diferenciación de los problemas para tratarlos de manera precisa.

Aquí es oportuno dirigirse nuevamente a la Ley General de Educación. En su Capítulo I, Disposiciones generales, en el

Artículo 7°, se establece «fomentar actitudes que estimulen la investigación y la innovación científica y tecnológica». Más adelante, en el Artículo 14 se sugiere «promover permanentemente la investigación que sirva como base de la innovación educativa». No obstante, la práctica educativa muestra que estos principios fundamentales, rara vez se llevan a cabo, y menos desde una base crítica, con una desvinculación política o institucional.

Otro factor que no puede erradicarse de la problemática de las telesecundarias, es que sus egresados tienden a emigrar hacia las ciudades o el extranjero, ya que se les ha formado para integrarse a la planta productiva; olvidan los problemas de su comunidad, de tal manera que se observa una contradicción entre lo que se propone en el currículo de la telesecundaria y la vida real.

Según su estructura, la escuela telesecundaria tiene mucho en común con la primaria. Este hecho ayuda a los niños a adaptarse más fácilmente a la escuela secundaria, además se encuentran en su misma comunidad y muy cerca de sus familiares. Ya que un solo maestro es el responsable de llevar a cabo el proceso educativo, la relación entre él y el alumno es muy íntima, se establece una afectividad que coadyuva al desarrollo más eficaz del estudiante. Cuando este binomio enfoca sus esfuerzos en unos mismos objetivos, se logran superar todas las deficiencias que se tienen en la escuela (SEP, 1997, p.12).

El momento esencial en cualquier proceso de la enseñanza, incluso la telesecundaria, es la integración de las asignaturas para que el alumno logre dominar las áreas de conocimiento, relacionándolas e interpretándolas. Dilthey llama «círculo hermenéutico» al proceso interpretativo, movimiento del todo a las partes y de las partes al todo, tratando de darle sentido. Hegel escribió, refiriéndose al principio de su fenomenología del espíritu, que «lo verdadero es el todo» ya que cada entidad es un subsistema del todo (Martínez Migueles, 1996, s/p). Puede afirmarse que el sistema de la telesecundaria funciona a partir de estos principios teóricos, integrando las acciones hechas para el beneficio del alumno de manera holística y profesional.

El sistema mexicano de formación docente tiene sus raíces en la época de la lucha por la Independencia. A principios del siglo XIX inicia en la Nueva España el proceso revolucionario dirigido por los criollos, que derivó en la guerra de Independencia. Casi al mismo tiempo se promulgaba en las Cortes de Cádiz la Constitución de 1812, que establecía en su Artículo 366, la creación de escuelas de primeras letras, para enseñar a los niños a leer, escribir y contar, además del catequismo. El Artículo 369 dispone la instauración de una Dirección General de Estudios, con el encargo de inspeccionar la enseñanza pública; y a través del Artículo 368 ordena que el plan general de enseñanza sea uniforme en todo el Reino, inclusive en las Colonias. Se puede afirmar que es la primera búsqueda hacia la dirección centralizada de la educación en México. La primera escuela para la formación de maestros fue la Escuela Nacional Lancasteriana, que en 1822 fue fundada por la iniciativa privada vía la Compañía Lancasteriana. Esta escuela formaba y capacitaba maestros a través del sistema de enseñanza mutua.

Tres años después de la consumación de la Independencia, aparece la primera Constitución Política de México (1824). La Fracción I del Artículo 50 ordenaba «promover la ilustración [...] erigiendo uno o más establecimientos en que se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales, nobles artes y lengua, sin perjudicar la libertad que tienen las legislaturas para el arreglo de la educación pública de los respectivos estados» (Solana, 1981, p.19). Es evidente que la educación fue uno de los elementos centrales de la nueva política del México soberano.

A partir de la Independencia tienen su origen las escuelas normales y lo que actualmente se denomina *normalismo*. El 18 de diciembre de 1823 se presenta el Proyecto del Reglamento Provisional del Imperio Mexicano, en el cual el problema educativo es tomado en cuenta por primera vez y se reconoce la necesidad de crear establecimientos de instrucción con ideologías en consonancia al sistema político. Entre las primeras escuelas creadas se encuentran la Escuela Normal de Enseñanza Mutua

de Oaxaca (1824), la Normal de Zacatecas, la Escuela Normal Mixta de San Luis Potosí (1849), la Normal de Guadalajara (1881) y la Escuela Normal para Profesores de Instrucción Primaria (1887). Para 1900 funcionaban 45 escuelas normales. En 1908 se decretó la Ley Constitutiva de las Escuelas Normales, que tuvo como propósito normar y sustentar la política de formación de maestros (UNESCO, 2007, p.2).

La educación pública mexicana nace con el Liberalismo. En octubre de 1833, el Presidente Valentín Gómez Farías expide las leyes que crean la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales. Dichas normas declaraban libre la enseñanza y establecían el control del Estado sobre la educación —con lo cual se arrebatava de las manos del clero—, promulgaban la fundación de escuelas normales, así como el fomento de la instrucción elemental para niños y adultos (Solana, 1981, p.1). Aunque la Constitución de 1857 ordena en su Artículo 3° que la enseñanza será libre, la enseñanza laica quedó establecida en el Decreto del 10 de diciembre de 1874 por el Presidente Sebastián Lerdo de Tejada —en los Artículos 1° y 4° (Solana, 1981, pp.235-237).

Durante la Revolución, Venustiano Carranza dirigió el movimiento constitucionalista contra el gobierno de Victoriano Huerta, y con su impulso se promulgó la Constitución del cinco de febrero de 1917. En su Artículo 3° se instauran los principios del Sistema Educativo Mexicano, hoy vigentes:

- » Enseñanza laica en todos los establecimientos oficiales, así como en los de educación primaria superior.
- » Prohibición a toda corporación religiosa y a ministros de cualquier culto para establecer o dirigir escuelas de instrucción primaria.
- » Las primarias particulares quedan sujetas a la vigilancia oficial.
- » Enseñanza gratuita en los establecimientos oficiales (Solana, 1981, pp.246-248).

La actual Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, establece en su Artículo 3° que la educación impartida por

el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor por la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. La Fracción I del Artículo establece su laicidad, y la II su carácter democrático y nacional (SEP, 2000, p.15).

Entre 1924 y 1925 se fundó la Escuela Nacional de Maestros, a partir de la década siguiente surgieron el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria (1936), actual Escuela Normal Superior de México, la Escuela Normal de Educación Física (1936), la Escuela Normal de Especialización (1943) y la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (1947) (UNESCO, 2007, p.3).

Sin duda, los hechos antes descritos testimonian el proceso de conformación del sistema nacional de educación, que transcurría acorde a las tendencias mundiales de centralización de la educación en manos del Estado, durante el período de finales del siglo XIX a principios del siglo XX. Los mismos acontecimientos sentaron las bases para la conformación y consolidación del sistema de formación de profesores de México.

Hay que destacar que los procesos de industrialización y urbanización, propios del siglo XX, promovieron el surgimiento de sistemas ocupacionales muy específicos, rigurosos y extensos. En respuesta a ello se crearon estudios sistematizados y sancionados para la difusión del conocimiento, además de la integración de asociaciones profesionales —que establecen normas y disciplinas para garantizar la calidad de los servicios—; los procesos de certificación y acreditación de los conocimientos, que aportan la regulación del mercado de los servicios profesionales. Lo anterior fue determinante para la nueva orientación de las escuelas superiores mexicanas (incluso aquellas que preparaban a los profesores), a saber, la profesionalización (Richard, 1993, p.32).

Como consecuencia paradójica, estas instituciones aún tienen un marcado retraso en el aspecto de la interdisciplinariedad, se caracterizan por una especialización exagerada. Según los investigadores mexicanos Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga, la universidad mexicana se define como «un congreso

secundaria y de profesional. Surge como expresión de un proyecto político-cultural que integra las aspiraciones de la época en materia educativa: la organización y homogeneización de un sistema de formación de profesores, que contribuyera a garantizar la ruptura con los postulados y símbolos del régimen colonial, los cuales habrían de ser suplantados por otros: la unidad, la científicidad, el pragmatismo y la secularidad -entre otros-; del Departamento de nuevos métodos de enseñanza en el 1966, del Centro de Didáctica y de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en los años setenta, entre otros.

El período comprendido desde finales de los años sesenta a inicios de los ochenta se conoce como la época del dominio del modelo desarrollista. Con Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970) y Luis Echeverría (1970-1976) se proyectó modernizar la industria, aumentar la productividad y lograr la competitividad internacional, incorporando tecnología moderna. Echeverría buscó reordenar el régimen mixto constitucional a través de la inversión pública, como la fuerza clave para dirigir el crecimiento. Se combatió la falsa ideología basada en los puros indicadores económicos y no en los sociales. Se orientó hacia un neopopulismo que se vio alentado, en el período del Presidente José López Portillo, por la riqueza petrolera. La exportación del petróleo le otorgaría una autodeterminación financiera a México. Con la rectoría del Estado, para el año 2000 México sería otro, porque se desarrollarían las áreas estratégicas: el acero, la química, la petroquímica, los fertilizantes, la electricidad y el petróleo como la punta de lanza de este modelo desarrollista (Sheahan, s/a).

En el campo educativo, en los años setenta, las tendencias internacionales por modernizar la educación, así como el interés de expansión de la tecnología educativa como teoría pedagógica de los Estados Unidos —portadora de la ideología de sociedad *democrática y en progreso*— promueven la conformación de los Proyectos Multinacionales de Tecnología Educativa. El vehículo de esta corriente fue el Departamento de Asuntos Educativos de la OEA en sus sedes latinoamericanas y la revista *Tecnología Educativa*. Este hecho es el antecedente externo de la política educativa de modernización de la educación en nuestro

país. Para la misma década inician los programas de formación de profesores universitarios. Varias fueron las causas que los impulsaron: la necesidad de recuperar la legitimidad social que el Estado había perdido a raíz de los sucesos de 1968; la generación de mano de obra capacitada para apoyar la política de inversión de capital extranjero en el país; la expansión del sistema de educación superior, así como el estancamiento productivo de conocimientos en el área. Al respecto, comenta Díaz Barriga:

Ante la crisis del pensamiento educativo en México [...] que se manifestaba tanto en la producción intelectual como en la formación que propiciaban las escuelas normales y las universitarias vinculadas al pensamiento educativo, la incorporación de la pedagogía industrial norteamericana fue uno de los aspectos focales en los que se desarrolló la capacitación de docentes (Barriga, 1996, p.17).

En los años setenta se crearon en México los primeros programas universitarios de formación de profesores, a fin de atender la necesidad de superación profesional de los docentes. Estos programas tuvieron tres fases de evolución: centros especializados (de didáctica, tecnología educativa, servicios educativos, nuevos métodos de enseñanza); programas de especialización en docencia; programas de postgrado (maestrías en educación). Los tres modelos coexisten actualmente y sus paradigmas pedagógicos se basan en diversos conceptos: psicología conductual, tecnología de la educación y sistematización de la enseñanza, humanismo y el rescate del sentido nacionalista y latinoamericano. En los años noventa y principios del siglo XXI se observa un crecimiento notable de los programas de postgrado dedicados a la formación de los docentes.

En 1979 inicia sus funciones la UPN en la Unidad central de Ajusco con cinco licenciaturas: Pedagogía, Psicología Educativa, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Educación Básica. Posteriormente se diseñó la Licenciatura en Educación Básica, Plan 1979 (LEB'79), en la modalidad a

distancia, para ser impartida en las 74 Unidades creadas en los estados y coordinadas a nivel central mediante el Sistema de Educación a Distancia (SEAD); después se diseñan la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, Plan 1985 (LEPy LEP'85), y las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, Plan 1990 (LEP y LEPMI'90) en la modalidad semi escolarizada, abriéndose como posibilidades para docentes del medio indígena.

Respecto a la preparación profesional de los maestros de las telesecundarias, ésta existía hasta los años ochenta sólo en forma de capacitación mediante cursos cortos y cursos de verano. Para tal efecto se elaboró una guía para la planeación y el desarrollo de los cursos de actualización de esta modalidad en la asignatura de español y mediante la Red EDUSAT, se transmitieron los programas correspondientes a cada taller.

Hay que destacar que a principios de los años ochenta inicia la primera licenciatura en educación telesecundaria en la Escuela Normal de Tlaxcala. La razón de que los estudios superiores especializados en la enseñanza telesecundaria aparecen después de casi veinte años de la implementación de la modalidad a nivel nacional, es que el fortalecimiento que requería este modelo pedagógico a través de preparación profesional de los docentes, no se podía asegurar desde el principio, ya que no se creaban las plazas para los maestros, no había seguridad de que el modelo funcionase (Benito Juárez, 2005, p.145).

Desde 1982 en México se detecta el modelo económico neoliberal, pretendiendo la reducción del gasto público, el combate a la inflación, la estabilidad financiera y el fortalecimiento del ahorro interno. Se propuso reemplazar al Estado obeso y sustituirlo por uno fuerte y eficiente. En adelante, el empresario nacional sería el encargado de reactivar y llevar a cabo el nuevo impulso económico del país. Esta reorientación consolidó la posición del gobierno para una radical apertura comercial y el establecimiento del tratado de integración económica con los Estados Unidos y Canadá. Este modelo ha sido fuertemente criticado porque presenta buenas perspectivas macroeconómicas, pero es fatal a niveles microeconómicos. Se pasó, pues, de un Estado obeso, a uno inoperante (Meyer, s/a).

En lo que concierne al ámbito de la educación de este lapso temporal, fue suscrito, en 1992, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y en 1993 se promulgó la Ley General de Educación. Ambas reformas dieron pie a la federalización de la educación básica y normal, así como a un nuevo planteamiento de contenidos y materiales educativos de la educación primaria, secundaria y normal. Se instauró un sistema nacional de actualización de profesores en servicio, otro para la promoción laboral, y uno de evaluación educativa (SEP, 2000, pp.119-120). También en 1993, el Presidente Carlos Salinas de Gortari promovió una reforma al Artículo 3°, para ampliar la obligatoriedad de la educación desde preescolar hasta secundaria. Hoy el sistema educativo comprende tres niveles: educación básica —preescolar, primaria y secundaria—, media superior y superior.

Sobre el subsistema de la telesecundaria, a partir de los noventa se dio mayor énfasis al aprovechamiento de los medios de comunicación, se integró el uso de computadoras y aumentó el número de videocasetas, considerados todos, elementos insustituibles relacionados directamente con el alumno (Calixto Flores, Rebollar Albarrán, 2008, p.6).

Actualmente, la educación normal, que es la encargada de preparar a los profesores que imparten clases en el nivel básico (inclusive el nivel de secundaria con su subsistema de telesecundaria), es dirigida por la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública, que recibe apoyo de otros organismos gubernamentales, sociales y mixtos.⁷

Destacan el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) que centra su atención en la educación a poblaciones indígenas; el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), dedicado a fortalecer la educación y formación de personas y grupos sociales vulnerables; la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), cuya tarea es apoyar los proyectos de desarrollo de las organizaciones que atienden a los sectores sociales con bajos recursos; el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVIT) apoya los programas de capacitación de los trabajadores orientados a la competitividad económica; el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE) analiza los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la educación; la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (CONALITEG) elabora los materiales educativos que se utilizan en los distintos niveles de la educación primaria y secundaria; Dirección General de Planeación, Programación y Presupuestación (DGPPP), desarrolla las políticas presupuestales para la educación pública; Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE); Programa

Hoy las escuelas formadoras de docentes en su etapa inicial son 462, de las cuales 284 (61 por ciento) son públicas y 178 particulares (39 por ciento) (SEP, 1998, pp.14-15).

Es pertinente señalar que los estudios superiores especializados en educación telesecundaria en el estado de Zacatecas, iniciaron en 1987. Su mapa curricular contenía 33 materias, distribuidas en seis años, correspondientes a seis cursos intensivos de verano. La sede de la licenciatura fue la Escuela Normal «Manuel Ávila Camacho». La primera generación se graduó en 1992 con 200 egresados (Benito Juárez, 2005, pp.145-147).

En 1999 se implementa en las Escuelas Normales la Licenciatura en Educación Secundaria, Especialidad en Telesecundaria, con un nuevo plan de estudios. Este programa tenía como misión mejorar las finalidades educativas de las escuelas telesecundarias a través de la formación de profesores, para que logren identificar sus prácticas rutinarias y habituales; analizar acciones que sean pertinentes para hacer más eficaces los procesos de enseñanza; reconocer en éstos los efectos sobre el aprendizaje de los adolescentes.

A partir del 2007, inició en el Estado de México el programa Microsoft a través de la iniciativa Alianza por la Educación, tanto para docentes como para estudiantes, a fin de que aprovechen las tecnologías de información y alcancen su máximo potencial. En este sentido, la compañía capacitó a profesores del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM) a través del programa Educando Contigo, en el que se fomentan habilidades tecnológicas en la modalidad de autoaprendizaje. El programa de capacitación tecnológica Educando Contigo, que incluye tres módulos de 40 horas cada uno, permite a los profesores el desarrollo de sus conocimientos en informática, en aplicaciones de escritorio y en proyectos de aprendizaje. Éste último precisamente es el que les permitirá enriquecer el contenido de sus cursos, al fomentar habilidades de información y comunicación, además de mostrarles caminos en los que la tecnología puede ser un soporte para la labor educativa (Calixto Flores, Rebollar Albarrán, 2008, p.7).

de Educación, Salud y Alimentación (PROGRESA); Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB); Asociaciones de padres de familia.

Siguiendo la trayectoria del desarrollo del sistema mexicano de formación docente, en 1994 se crea en UPN la Licenciatura en Educación, Plan 94 (LE'94), reconociendo la necesidad de que los procesos de profesionalización de la práctica docente, contemplen los cambios sociales que le plantean a la escuela las nuevas demandas de especialización y calificación técnico-científica que confrontan prácticas escolares tradicionales. Su objetivo es transformar la práctica docente de los profesores en servicio, a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción.

Es importante distinguir entre la formación normalista y la preparación universitaria de los especialistas en educación (o ciencias de la educación). Los objetivos de las Normales son:

- » formación de profesionales de educación (enseñanza) primaria, preescolar, educación especial, etc.; la superación académica y la actualización de los maestros en servicio y de los formadores de docentes;
- » dominio de los contenidos de enseñanza, competencias didácticas, identidad profesional y ética, y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela;
- » desarrollo de habilidades intelectuales básicas; la comprensión de la estructura y la lógica de las disciplinas.

Las licenciaturas universitarias en educación, por su parte, se proponen formar educadores con orientación social y en el conocimiento y desarrollo de las nuevas tendencias pedagógicas, que diseñen, instrumenten, ejecuten, evalúen e investiguen procesos educativos; expliquen la realidad educativa desde una perspectiva integradora de los saberes psicopedagógicos, sociopolíticos y socioculturales, a partir de la cual fundamenten su intervención en las prácticas, los procesos y los hechos educativos.

En resumen, el proceso de conformación del sistema mexicano de formación docente, ha transcurrido en concordancia

con el desarrollo general del país y es un fiel reflejo de su evolución. Destaca que la preparación de los profesores fue una de las prioridades del gobierno del México independiente, que formaliza las escuelas normales desde los años veinte del siglo XIX. Sin embargo, el Instituto de Preparación del Profesorado de Enseñanza Secundaria aparece cien años después, en 1936. A partir de esta fecha, el sistema de formación de los profesores de educación básica presenta un crecimiento constante.

En 1944 se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, que brinda otra opción de formación docente: cursos por correspondencia y escolarizados. También se establece el sistema de educación a distancia. A finales de los años setenta abre sus puertas la Universidad Pedagógica Nacional, ofreciendo la Licenciatura en Educación Básica; asimismo, inician los cursos universitarios para los profesores (de didáctica y tecnología educativa). En los años ochenta se instauran las especialidades y maestrías en pedagogía y educación, así como las primeras licenciaturas en educación telesecundaria en las Normales.

La educación básica y normal se federalizan hasta 1992 y en 1993 los estudios secundarios se convierten en obligatorios. A partir de este momento, la demanda para la formación de los maestros de este nivel creció significativamente, lo cual se refleja en la aparición, en los años noventa, de varias opciones de licenciaturas en las Normales Superiores, Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones de educación superior. En 1999 se implementa en las Normales la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, a partir de un nuevo plan de estudios.

Hasta los años noventa, la formación de docentes de telesecundaria, ha sido de poco interés por parte de las autoridades educativas. En uno de los estudios realizados por Weitzner de Shwedel y Fonseca (1981) sobre la *Evaluación del aprovechamiento escolar en la Telesecundaria*, se reveló que la influencia que tienen los maestros coordinadores en el aprovechamiento escolar, tiene que ver, en la mayoría de los casos, con su experiencia y preparación docente y no con los estudios pedagógicos formales (Calixto Flores, Rebollar Albarrán, 2008, p.8).

Los estudios especializados para impartir clases en la modalidad de telesecundaria, se establecieron en la década de los ochenta. Es pertinente realizar un análisis cualitativo del currículo de este programa, para averiguar si su contenido corresponde a las necesidades de los profesores que se desempeñan en este subsistema. No obstante, esta tarea no fue prevista para el presente trabajo y se planea para futuras investigaciones.

POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

En las políticas educativas internacionales y nacionales, la práctica de la enseñanza se visualiza como uno de los problemas primordiales y se le brinda una atención especial.

El análisis del discurso textual traza un panorama de formación de profesores y la práctica docente, desde la perspectiva de los documentos internacionales y la atención que éstos brindan al tema. Aquí se examinan las políticas de los organismos rectores de la educación, a través de los siguientes documentos: el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, UNESCO, 1996; Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación* que organiza la UNESCO en 2008-2009; la *Declaración de Bonn de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible*, celebrada en Bonn, Alemania, en abril-marzo de 2009.

Los dos primeros textos referidos se crearon a finales del siglo XX y marcaron las pautas del desarrollo de la educación para el siglo XXI: aprender a conocer, hacer, vivir juntos y ser. Los dos últimos, elaborados a finales de la primera década del siglo XXI, reflejan el seguimiento de las políticas internacionales establecidas para el tercer milenio y fijan los nuevos desafíos para los sistemas educativos del mundo. En cuanto a las condiciones laborales de los profesores se apunta en el *Informe*:

Para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación social y las condi-

ciones de trabajo del personal docente, porque éste no podrá responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requieren (Delors, 1996, p.158).

Más adelante se aborda la tarea y formación del profesor:

El trabajo del docente no consiste tan sólo en transmitir información, ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otras interrogantes de mayor alcance. [...] Para obtener buenos resultados, éste debe poder ejercer competencias pedagógicas muy variadas y poseer cualidades humanas, no sólo de autoridad sino también de empatía, paciencia y humildad. [...] La Comisión estima que la formación del personal docente tiene que ser revisada para cultivar en los futuros maestros y profesores precisamente las cualidades humanas e intelectuales adecuadas para propiciar un nuevo enfoque de la enseñanza [...] El equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente [...] La formación del personal docente debe, además, inculcarle una concepción de la pedagogía que vaya más allá de lo útil para fomentar la crítica, la interacción y el examen de diferentes hipótesis (Delors, 1996, pp.161-166).

Queda claro que el tema que se aborda —la preparación de docentes— se trata con detalle en este documento fundamental de la UNESCO, que desafía al maestro del siglo XXI con exigencias de alto grado: ser especialista calificado en su área de conocimiento, psicopedagogo y educador-formador, investigador, dominador de los conceptos teóricos, poseedor de conocimientos socioculturales y humanísticos.

Al cumplir con los objetivos establecidos en el texto rector, se celebraron múltiples conferencias y reuniones internacionales, regionales y subregionales para propiciar el diálogo en torno a las prioridades de la enseñanza y la formación de profesores, y proporcionar orientaciones a los encargados de

formular las políticas, así como a otras partes interesadas en las vías que transformarían los sistemas educativos. Estas actividades culminaron con la organización, por la UNESCO, de las cuatro grandes conferencias sobre la educación en el transcurso 2008-2009: La 48 Conferencia Internacional de Educación: «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro» (25-28 de noviembre de 2008, Ginebra, Suiza); la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible: «El paso a la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas» (31 de marzo-2 de abril de 2009, Bonn, Alemania); la sexta Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): «Vivir y aprender para un futuro viable: El poder del aprendizaje de adultos» (19-22 de mayo de 2009, Belem, Brasil) y la Conferencia Mundial 2009: «La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para la transformación social y el desarrollo» (5-8 de julio de 2009, París, Francia).

La información acerca de estos cuatro eventos internacionales se aborda en el documento *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación* que organiza la UNESCO en 2008-2009, donde, evaluando la trayectoria de desarrollo de la educación desde 1996, se sostiene que «más de diez años después de que se publicara el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, coordinado por Jacques Delors, [...] el aprendizaje sigue teniendo tendencia a centrarse principalmente en el desarrollo de las aptitudes cognitivas y la asimilación del conocimiento. Estos elementos son esenciales, pero al mismo tiempo los programas y contextos docentes deberían promover mejor la comprensión de sí mismo, de los demás y del entorno. [...] Si bien las evaluaciones internacionales, regionales y, en número cada vez mayor, nacionales realizadas desde mediados del decenio de 1990, demuestran que los resultados deficientes en lenguas, matemáticas y otras materias siguen siendo característicos de muchos países del mundo, se necesita con urgencia más reflexión e investigación sobre cómo abordar y enseñar estas importantes asignaturas en el sistema educativo formal sin sobrecargar los planes de estudios, y cómo hacerlo también en

los contextos no formales e informales, para alumnos de todas las edades y condiciones sociales» (UNESCO, 2008, pp.19-27). Asimismo, al evaluar el estado actual de la enseñanza formal, en el texto se proponen los nuevos retos para la educación, enfatizando los cambios en la formación de los profesores y las prácticas pedagógicas:

Educación para el desarrollo sostenible (EDS) significa aprendizaje a lo largo de toda la vida para adquirir valores, conocimientos y competencias que ayuden a niños, jóvenes y adultos a hallar nuevas soluciones para los problemas sociales, económicos y medioambientales que les afectan. [...] es necesario que las prácticas pedagógicas y las funciones de los docentes puedan evolucionar: la educación sólo puede cambiar si los maestros y los educadores también cambian (UNESCO, 2008, pp.19-27).

El producto de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible *El paso a la segunda mitad del Decenio de las Naciones Unidas*, celebrada del 31 de marzo al 2 de abril de 2009 en Bonn, Alemania, fue la *Declaración de Bonn*. Respecto a la formación de profesores, las metas fijadas en la *Declaración de Bonn* son entre otras, las siguientes:

Reorientar los programas de elaboración de planes de estudio y formación de docentes, con miras a integrar la EDS en los programas de formación inicial y de perfeccionamiento para docentes en funciones. Alentar a las instituciones de formación de docentes, los maestros y los profesores a crear redes y a elaborar e investigar las prácticas pedagógicas idóneas. En particular, ayudar a los docentes a formular estrategias de EDS aplicables a clases numerosas y a evaluar los procesos de aprendizaje de la EDS [...] (UNESCO, 2009, pp.1-7).

Es trascendental la atención que prestan los documentos rectores de la educación a nivel internacional, a los aspectos de formación docente. Las autoridades reconocen que la formación, actualización y capacitación del docente deben ser permanentes y continuas, ya que en este mundo con futuro incierto, el

docente influye a través de su práctica cotidiana en sus alumnos, formándolos para la vida social que afrontarán.

CONCEPTOS CLAVE: FORMACIÓN, PRÁCTICA DOCENTE Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

Formación docente

La práctica de la enseñanza que fue objeto de este estudio, se relaciona estrechamente con la formación y práctica docente. Honore la define «como el conjunto de los hechos que concierne a la formación, considerada como función evolutiva del Hombre» (Honore, 1980, p.125). Es vista como una propiedad evolutiva de los seres conscientes en su historia individual y colectiva; de los saberes acumulados durante su proceso formativo; el capital cultural acumulado durante la historia de su propia existencia-vida. Es decir, la formación, desde esta perspectiva, es discurrida como un proceso que inicia en el momento en que el individuo empieza a socializar y acaba cuando muere.

Desde el punto de exterioridad, Honore y Ferry consideran que la formación es «una función social de transmisión del saber, como suele decirse del *saber-hacer* o del *saber-ser*, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, más generalmente, de la cultura dominante» (Ferry, 1989, p.50). Idea por demás irrelevante y carente de sentido social. El *saber hacer* o *saber ser*, deben estar a disposición de la sociedad en su conjunto, sin limitarse a una clase social determinada, y menos a la clase socialmente dominante y que ejerce el poder.

Bajo esta mirada, la formación se concibe como un proceso que tiene relación con la idea (de idealizar lo máximo, desenvolverse en el plus-ultra), depositada en el *deber ser*, pensado de manera crítica, deliberativa, creativa, constructiva, que tiende al proceso formativo, no del individuo que ostenta el poder económico-social, sino para toda la sociedad.

De ahí la pertinencia de incluir en el análisis el concepto de *campo de producción simbólica* de Pierre Bourdieu, que se consti-

tuye por un conjunto de agentes e instancias, cuyas relaciones pueden ser definidas independientemente de los sujetos concretos que ocupan las posiciones objetivas. Son espacios donde el conjunto de intelectuales adquiere cierto prestigio y accede a los campos. Tenti Fanfani retomando a Bourdieu plantea:

Cada campo científico es un espacio de juego que incluye a sujetos e instituciones especializadas en la producción, la difusión y consagración de conocimientos (Tenti Fanfani, s/a, p.379).

La ciencia se organiza a través de la unión de esfuerzos en torno a la consolidación y constitución en agrupaciones, asociaciones, academias y centros de investigación, por parte de los hombres que buscan los saberes y producen conocimiento nuevo. En este sentido se puede hablar además sobre los campos, desde el punto de vista de los investigadores, grupos de individuos selectos por el sistema que ostentan un capital cultural amplio.

En este orden de ideas, la formación es considerada como un concepto general, y el campo como un conjunto de espacios, que se deben abordar particularizando en aquel que es de interés del investigador. Cada campo (lo artístico, médico, educativo, sociológico, filosófico, etc.) posee una estructura, donde existen diferentes sujetos comprometidos en su lucha, unos por continuar, otros por acceder a mejores espacios laborales. De tal suerte que existe una lucha interna por su permanencia, por transitar hacia niveles de excelencia superiores, conformándose en comunidades científicas con la intencionalidad de intercambiar ideas, trabajos, de utilizar un lenguaje similar y compartir estilos, estrategias, paradigmas, aspectos que llevan a concebir la formación como un proceso desarrollado en el propio campo.

Honore plantea que la formación es generalmente pensada desde el punto de vista de la exterioridad, como «algo para» o «algo que se tiene» o «es adquirido». Así, cuando se habla de formación se alude a diferentes campos: formación docente, formación pedagógica, formación interdisciplinaria, formación odontológica, etc. Esta postura remite a una cosmovisión

polifacética, multivariada de la idea de formación. En este espectro encuentra auge lo expuesto por Carrizales:

A la formación generalmente se le caracteriza a partir de apellidos estelares, ya sean de: Docentes, Profesionistas, Investigadores, etcétera» (Carrizales, s/a, p.1).

Lo anterior responde a la concepción propuesta por Honore, quien plantea que es frecuente pensar la formación bajo la lupa de ciertos apodos: capacitación, actualización y perfeccionamiento.

Las ideas sobre la formación y el campo de Honore, Ferry, Bourdieu y Fanfani, fueron retomadas y desarrolladas en México en los centros de formación de maestros, los programas de especialización en docencia y los posgrados,⁸ en los trabajos de Ángel Díaz Barriga (1996), Teresa Pacheco Méndez (1993), Patricia Ducoing Watty (2003), María Guadalupe Moreno Bayardo (2003), Ricardo Sánchez Puentes (2003), Víctor Martiniano Arredondo Galván (2003), Graciela Pérez Rivera (2003), Cynthia Klingler Kaufman (2003), entre otros.

Para estos investigadores, la formación es un proceso complejo y permanente del diseño de estrategias y respuestas situadas ante el cambio social, el diálogo con las ciencias, la adquisición de las destrezas de comunicación e interacción en la clase, el desarrollo del aprendizaje armónico, adaptación, a nivel de los estudiantes, de los conocimientos sin perder su complejidad pero con claridad y precisión. A decir de Díaz Barriga:

La formación pedagógica [...] es ante todo una formación social. [...] La formación en ciencias sociales supone una formación tanto en las teorías que dan cuenta de los distintos debates sobre lo social (y lo educativo), como en las distintas lógicas y metodologías en las que se apoyan las categorías que permiten una explicación del objeto de lo social [...] la estructuración de un pensamiento propio y fundamentado en el ámbito de lo social

8 Hay que aclarar que el objetivo de este trabajo no fue el análisis detallado y a fondo de la investigación en el área de formación de profesores. En este apartado se presentan algunos conceptos y definiciones en los cuales se apoyó el estudio.

[...] no sólo reproducir las posiciones de diversos autores, sino entenderlas en la estructura conceptual en la que son formuladas, debatir con ellas desde su propia lógica o desde una teoría diferente [...] integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original [...] la producción intelectual del sujeto (Díaz Barriga, 1996, pp.37-42).

A diferencia de la instrumentación o capacitación, la formación implica un proceso más integral y complejo en el sujeto, se refiere a la adquisición de destrezas, la asunción de un conjunto de valores, el acceso a la cultura en un sentido muy amplio y la reconstrucción histórica de la misma: «Lo que somos hoy es resultado de lo que ha sucedido con la humanidad en su conjunto» (Díaz Barriga, 1996, p.58). Esto envuelve prácticas y actores diversos; los formadores intervienen como mediadores, su quehacer académico consiste en promover y facilitar —preferentemente de manera sistemática y no por obligación escolarizada— el acceso a los conocimientos, así como el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes. También promueve la internalización de valores requeridos para la ejecución de una práctica determinada (Moreno Bayardo, 2003, pp.52-53).

Así, la formación alude a la función mediadora que consiste en dinamizar la transformación de la persona, para cumplir con cierta función social. Este cambio se produce en términos de evolución de sus potencialidades e involucra los fines asignados a la enseñanza y profesionalización. Esta última refiere las tareas en la división social y técnica del trabajo en la modernidad industrial, dentro del contexto de diferenciación y especialización excesiva del saber. La idea de profesión⁹ surge en el siglo XI en condiciones de dinamización y diversificación de las estructuras sociales de Europa, aumento de los conocimientos y su difusión a través de los contactos bélicos y comerciales y, como consecuencia, el surgimiento de las primeras universidades. La profesionalización implicaba la acreditación de estudios por medio de la entrega de títulos académicos (*licentia*

° Esta idea es valorada como la primacía del mérito personal por sobre la herencia (Arnold, 2000, pp.3-6).

ubique docenti) y creaba la distribución de posiciones sociales que escapaban a la herencia.

Actualmente, la profesionalización constituye una herramienta de gestión y de adaptación del personal, es parte de una lógica de competencia, se convierte en una alternativa frente a los antiguos modos de gestión del empleo (capacitación, instrucción, formación); responde a una exigencia de educación permanente (educación continua), formación de expertos, solución eficiente de problemas en contextos laborales muy complejos e inserción estratégica en el campo profesional. La profesionalización no es una cuestión meramente de política educativa, pues tiene que ver directamente con la expectativa y experiencia de los sujetos implicados, con un Estado comprometido con la formación de una ciudadanía activa y la construcción de una sociedad (Lang, 2006, p.108).

La necesidad de identificar la naturaleza del conocimiento profesional y cómo éste condiciona la práctica de los profesores, explica el interés de los científicos en el estudio de los modelos de formación. Ernesto Menchaca Arredondo, con apoyo en los trabajos de Díaz Barriga, Pacheco Méndez, de Lella, López Llerenas, Chehaybar y Kury, distingue los siguientes modelos que permiten comprender las funciones y exigencias que se asignan a los profesores: práctico-artesanal, academicista, práctico-tecnista y práctico-reflexivo (Menchaca, 2008, pp. VIII, 56-57).

Sobre el objeto de este estudio, fue importante encontrar la descripción del modelo tecnista-eficientista que «plantea una racionalidad tecnológica para economizar esfuerzos y lograr una mayor eficiencia en los procesos y en los productos. Al profesor se le ve como un técnico que tiene que cumplir el currículum formal y determinado y, además, cumplir con los objetivos y con una medición de su rendimiento. Este modelo condujo a un vasto número de cursos basados en el neoconductismo de Skinner; aquí el profesor jamás será un intelectual, sino sólo un instrumento más para cumplir los objetivos educacionales» (Menchaca, 2008, p.57).

Las formas de este tipo de preparación docente son la capacitación y la instrucción a través de los cursos, diplomados y

talleres. El concepto de capacitación se maneja vinculado a las empresas, la administración, las organizaciones productivas y, a su vez, al entrenamiento del personal, a las actividades que enseñan a los empleados la forma de ejercer su puesto actual, el desarrollo de las capacidades, la preservación de la competitividad, el incremento en los índices de productividad, calidad y excelencia en el desempeño de las tareas laborales.

En el campo de formación docente, el término capacitación tiene que ver con la idea de mejoramiento del desempeño laboral de los maestros no certificados en servicio, con la ayuda de los cursos por correspondencia o semi escolarizados, talleres, seminarios. Estas actividades brindaban al profesor algún conocimiento sobre la materia que imparte y algunas herramientas pedagógicas.

A partir de los noventa, con la nueva concepción de formación docente (Díaz Barriga, Pacheco Méndez y otros), el término capacitación se usa para referirse a cursos específicos, de corta duración o bien a oportunidades de adquisición de conocimientos que el maestro puede recibir, principalmente en el lugar de trabajo, a fin de aprender una destreza específica (Villegas-Reimers, 2003, pp.12-13). De esta manera, la capacitación se relaciona con la educación no formal, que es la actividad educativa, organizada y sistemática realizada fuera del marco del ámbito oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población. Su acreditación no corresponde a niveles, modalidades, carreras ni grados académicos.

Se propone la definición del concepto de capacitación en la enseñanza: Actividad de adquisición de conocimientos planeada y basada en las necesidades reales de un grupo de profesores, y orientada hacia el entrenamiento e instrucción, sobre todo de carácter técnico-instrumental, para que los docentes cuenten con las herramientas y así cumplir con ciertas tareas de enseñanza (ejecución de técnicas de enseñanza, uso del material didáctico específico, elaboración del material didáctico, uso de programas computacionales en la clase). El documento que ratifica la participación de los maestros en dicha actividad, no avala ningún grado de estudios (Zhizhko, 2010, p.45).

Como se observa, la instrucción es parte del proceso de capacitación. El concepto de instrucción (del latín *instruo* -construir en, edificar en) se define como la interiorización de un contenido que va de una persona (el maestro) a otra (el educando), apropiación de saberes que otros poseen; el proceso transitivo que tiene como resultado la ilustración o la adquisición del saber por el sujeto, el cual no implica la participación de un enseñante (Saavedra, 2001, p.92). Se concluye, pues, que la capacitación y la instrucción (dentro de la disciplina que se imparte en la didáctica) son algunos de los componentes de formación del profesor, que tomados aisladamente, no resuelven la problemática del aula.

La formación de los maestros debe ir más allá del simple adiestramiento en técnicas de enseñanza, debe contemplar actos, elecciones de cada sujeto, sus proyecciones, sus prácticas y discursos, ya que esto permite la subjetivación de la constelación de relaciones entre poder y deseos, su interpretación y elaboración constantes. Hablar de formación nos remite a la idea que tiene Menchaca:

Formación de los procesos cognoscitivos que operan en la transmisión de información, construcción de conocimientos y desarrollo del pensamiento, sino también a la interpretación que el profesor hace de todos ellos y de sus significaciones imaginarias, los estilos, los discursos y las prácticas que le son cercanas cuando está dentro del proceso de formación. La formación, entonces, se convierte en un proceso donde se elaboran significados de los valores, ideas y fantasías, soportados por el entorno social del profesor (Menchaca, 2008, p.43).

Este estudio también se apoyó en los lineamientos para la formación de docentes, propuestos por Hernández Madrigal. Él señala que debe hacerse uso de análisis y marcos de interpretación inéditos —o por lo menos, no convencionales— que respondan a la complejidad del proceso educativo; la enseñanza de los valores debe ser inherente a la formación del profesor; el postgrado debe orientarse a la formación de investigadores en los distintos campos del conocimiento y que al mismo tiempo

se les permita capacitarse por medio de cursos-talleres, diplomados o especialidades en el ámbito del desarrollo académico; el programa de formación docente se debe centrar en un modelo de reflexión en torno a la práctica —en equipos de profesores, participativos, con la posibilidad de ofrecer elementos de análisis basados en las teorías, modelos y explicaciones que provienen de la investigación educativa, y que posibiliten la dimensión de intervención psicoeducativa en nuevas estrategias de enseñanza (Hernández Madrigal, 2005, pp.1-3).

El autor expone las características del perfil deseable del docente:

- » Ser un profesional en su área, con elevada preparación, competencia y especialización.
- » Tener una actitud cognitiva de progreso y de apertura, es decir, tener capacidad de aprender a aprender, y cierto grado de sociabilidad —pues el trabajo requiere el trato con personas.
- » Considerar la enseñanza como un proceso de toma de decisiones y ser el profesional encargado de asumirlas.
- » Tener capacidad de observación y reflexión sobre la propia actuación.
- » Ser facilitador, un guía que conduzca los esfuerzos individuales y grupales del autoaprendizaje, motivador. Ayudar a los alumnos en el proceso donde los métodos educativos y las técnicas posibiliten el desarrollo de habilidades intelectuales.
- » Dar prioridad a la creatividad, al aprendizaje por descubrimiento y al uso intensivo de las nuevas tecnologías de información y comunicación.
- » Ser práctico, reflexivo, innovador, responsable, empático.
- » Capaz de elaborar sus propias estrategias, con el propósito de ejercer una constante auto-observación y autoevaluación de su práctica, bajo un marco de referencia de carácter multidisciplinario, de conceptos referentes al desarrollo, aprendizaje, cultura y educación (Hernández Madrigal, 2005, pp.1-3).

La fundamentación teórica de la preparación de profesores que maneja la ciencia nacional, incluye varios aspectos: adquisición de conocimientos científicos que habrán de ser impartidos, dominio de procedimientos didácticos, tecnológicos, y de psicología que se requieren para enseñar, manejo de destrezas, técnicas y procedimientos para la transmisión de contenidos, generación de una conciencia y un espíritu que impulsen su desempeño, incursión en el conocimiento socio-cultural, histórico y filosófico, desarrollo de capacidades, de análisis crítico, creatividad, expresión personal y de comunicación verbal y gráfica, reflexión y autorreflexión, aprendizaje autónomo, favorecimiento de la manifestación estética, del crecimiento socioafectivo y los valores éticos, estimulación de hábitos de integración social, colaboración, solidaridad, cooperación y conservación del medio ambiente.

Se desprenden varios tipos de preparación de profesores respecto a los trabajos analizados: capacitación, instrucción, profesionalización y formación, entre otros. El trabajo realizado demostró que la preparación de la mayoría de los profesores de telesecundaria estudiados, puede calificarse como capacitación y se ubica en el modelo funcional práctico-tecnicista (según Menchaca). Formación docente, tal y como se entiende este término en la ciencia moderna, los maestros no poseen y se apoyan en sus clases en la experiencia y saberes profesionales y disciplinares.

Práctica docente y práctica de la enseñanza

La práctica docente y práctica de la enseñanza son conceptos interpretados de manera indistinta por algunos autores que abordan los aspectos de trabajo áulico. Sin embargo, dada la característica particular de los sujetos analizados, la mayoría de los cuales son profesionistas diversos que imparten clases en telesecundarias, en el presente estudio se hace una diferenciación de estos términos. El primero comprende todas las acciones y discursos del docente, no sólo en el aula (clase), sino también en otras situaciones en relación con su campo profe-

sional. El segundo es un conjunto de las actividades docentes gestuales y de discursos operatorios singulares y complejos (constituidos de numerosas dimensiones enmarañadas), afe-rrados en la cotidianidad y que se realizan en tres fases:

- » la fase preactiva (se caracteriza por la intención inicial de la acción y la planificación de la actividad, antes de la acción como proyecto (motivos con *objeto de...*);
- » la fase interactiva llevada a cabo en la aula, donde la intención de acciones se manifiesta en la acción misma (lo que es observado) y requiere de análisis de la estructura del progreso realizado (sucesión de las se-cuencias);
- » la fase postactiva, de retroacción, interpretación del plan, del acto posé, y de las intenciones consideradas como *post hoc* (se caracteriza por una legitimación que conduce a expresar una argumentación justificadora: *motivos -porque*).

De tal modo, la práctica de la enseñanza se entiende como el conjunto de procesos que se desarrollan en el aula, en la labor cotidiana del maestro. En este proceso intervienen múltiples variables que conforman y caracterizan el quehacer de cada profesor. Tales variables son el código lingüístico, la forma de abordar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las interaccio-nes. El análisis de la práctica implica, según Dewey «una acción reflexiva que entraña una revisión activa, persistente y cuida-dosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Jackson, 1991, p.13).

El análisis de la práctica de la enseñanza permite alcanzar las suposiciones, creencias y valoraciones implicadas, que se encuentran en toda acción práctica. Las investigaciones sobre los procesos del aula se realizan desde la década de los años sesenta en los Estados Unidos, Inglaterra, Francia y Australia. Los estudios de Flanders, Hughes, Postic, Traian Pop, estable-cieron las pautas para el análisis de las formas de enseñanza de los profesores (Carmona, s/a, p.1).

En México, a partir de los años ochenta, se han intensifi-cando las investigaciones que buscan conocer qué sucede en el interior del aula y qué relación tienen estos procesos con el contexto social e institucional. La preocupación por investigar los sucesos del aula, como las habilidades del profesor, el cli-ma de la clase, la motivación, las formas en que enseñan los profesores, las estructuras, segmentos y formatos instruccio-nales de las actividades emprendidas, han sido una constante durante las tres últimas décadas. Destacan los trabajos de Elsie Rockwell, así como los estudios sobre el perfil del docente de Eduardo Remedi.

En esta línea de investigación se han realizado fundamen-talmente cuatro tipos de estudios. El primero se ocupó en de-terminar los procesos de enseñanza con ayuda de categorías, a fin de conocer lo que sucede en el aula. «Estas investigaciones elaboran las pautas de observación que tratan de ceñir todas las actividades y todos los comportamientos de los enseñan-tes» (Dupont, 1984, p.32). Los representantes de éste primer tipo de estudios son Flanders, Postic, Hughues.

El segundo tipo de análisis se preocupó por la formación profesional y específicamente por los componentes de dicha formación, los conocimientos que debe poseer un profesor. El tercer grupo de investigadores estudió las características de los profesores, asociadas a la eficacia de la práctica docente: las actitudes, la personalidad y los años en función. El cuarto tipo de investigaciones buscó la información de la eficiencia del profesor por mediación de los alumnos, evaluando los efectos, influencia e impacto del profesor en los mismos.

Como puede apreciarse en los párrafos anteriores, la aten-ción principal de los investigadores se ha centrado en los proces-os de enseñanza-aprendizaje y la formación de los maestros. Aunque el objeto de este estudio también fue la práctica de la enseñanza, el propósito principal fue lograr el *feed back* o re-troalimentación a través de las experiencias de los docentes en relación a su práctica, así como respecto a la problemática educativa más amplia (calidad educativa, formación, políticas educativas, etc.).

El trabajo se llevó a cabo a partir de la consideración de

que el análisis de las prácticas de la enseñanza de los profesores en activo es esencial, ya que durante este proceso los docentes pueden entender los señalamientos y sugerencias pedagógicas, al contar con un bagaje pedagógico superador del sentido común y del sentido escolar de que son portadores.

Experiencia docente como factor determinante para la práctica de la enseñanza

Además de sus estudios formales, no formales e informales, con el transcurso del tiempo el docente alcanza mayor experiencia, producto del quehacer cotidiano dentro del aula y la interacción con los alumnos, colegas, padres de familia, intercambio de conocimientos, estrategias, ideas, etc. La combinación de aspectos de diferentes campos, disciplinas, modelos educativos, didácticas, llevan al docente a construir su práctica de la enseñanza. La mayoría de los profesores maestrantes entrevistados expresan que ellos planifican su curso, y además describen el desarrollo de la clase con estrategias que aplican y el uso de diversos materiales de apoyo, a partir de su formación y la experiencia docente, sin embargo, el 40 por ciento de los estudiantes entrevistados, aseveran que no planean sus actividades y que estas son propuestas por la Secretaría de Educación Pública. Entonces, la interrogante sigue en pie: ¿Es necesaria la experiencia para la práctica de la enseñanza o es suficiente poseer una formación sólida para planear y llevar a cabo con éxito las clases?

Sin duda, la experiencia de cada maestro es irreplicable, acumulativa y necesaria, se adquiere en la vida laboral cotidiana y se manifiesta mediante la relación con los contenidos y sujetos del proceso educativo. Aquí, los hilos que tejen la experiencia docente son las palabras. De tal suerte que el lenguaje es el componente principal para el análisis de la práctica educativa.

La experiencia docente adquiere su irrefutable valor en especial en el ámbito del subsistema de telesecundaria, ya que muchos de sus alumnos llegan a la escuela con fuertes proble-

mas emocionales, limitaciones alimentarias, carencias de recursos para adquirir lo básico para sus estudios, una serie de preocupaciones que emanan del fenómeno de la migración. La toma de conciencia por parte del profesor, es fundamental. El maestro no sólo es la persona que transmite el conocimiento, sino que se convierte en gestor de apoyos, psicoterapeuta, coordinador de las actividades extracurriculares: el ejemplo a seguir para sus alumnos y para toda la comunidad.

La experiencia docente adquirida a partir de la reflexión crítica sobre la situación actual de la educación, adquiere una importancia fundamental para la práctica de la enseñanza, ya que la escuela contemporánea ya no cumple con las aspiraciones político-culturales burguesas —propias de la modernidad— de formar a los nuevos ciudadanos bajo las ideas de libertad, fraternidad, igualdad, ilustración y emancipación de la razón. En la posmodernidad la escuela oculta y deforma la cultura, bajo el postulado de mantener el control sobre la ideología del hombre. De ser un instrumento de liberación, devino en promotora del enajenamiento de la razón, de la imposibilidad del pensamiento propio; se convirtió de hecho en una institución que legitima la desigualdad social. Para Althusser es un aparato ideológico al servicio del Estado que tiende a reproducir las concepciones y valores de la clase en el poder; para Illich es la «vaca sagrada» de la sociedad; para Foucault es una de las instituciones cuya tarea es la normalización del sujeto para las condiciones de la sociedad actual (Díaz Barriga, 1995, pp.207, 208).

Las últimas décadas del siglo pasado se caracterizaron por una extensa escolarización, y por el surgimiento de políticas educativas que obedecen a las necesidades de la economía de libre mercado. Se concibió a la educación no como un servicio público sino como una mercancía de alto valor —sometida, lógicamente, a la regulación de las relaciones entre la oferta y la demanda. Esta escuela mercantil sopesa la formación de los maestros desde el punto de vista de su utilidad inmediata.

En este sentido, la preparación pedagógica normalista del profesor de telesecundaria, no es suficiente. Al salir de sus estudios formales, el maestro inicia la construcción de su expe-

riencia docente que transcurre con más éxito si acude a cursos, diplomados, opta por los estudios de una maestría, incluso se autoforma y se actualiza de manera permanente. Asimismo, el docente adquiere los conocimientos variados y complejos: toma de conciencia, cambio de actitudes, análisis de valores y compromisos éticos, conocimiento de teorías, manejo de metodología, dominio de técnicas, conocimiento o terminología más o menos especializada y análisis de la información, lo que le ayuda a transformar su práctica de la enseñanza.

CAPÍTULO II. FORMACIÓN Y PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA DE LOS PROFESORES DE TELESECUNDARIA

FORMACIÓN

EN LOS diversos campos, el *saber hacer* (que se desprende del concepto de formación propuesto por Ferry) está imbricado con discursos sobre la formación con referencia a la autoestructuración, al desarrollo de la persona, a su interioridad. Cada individuo debe contribuir a su propio desarrollo, realizar acciones que constituyen su identidad y su formación.

No es suficiente que el individuo adquiera ciertas habilidades o conocimientos, es necesario que además transforme sus actitudes, cambie su propia práctica, desarrolle una visión crítica, reflexiva sobre la problemática social. Ferry considera la formación como una institución, es decir como un aparato integrado por proyectos, programas, certificaciones, prácticas, extensionismo, encargados de llevar a cabo la formación, de modo que esta se considera una institución ante las demandas de calidad, eficiencia, pertinencia, relevancia y adecuación de la educación a las exigencias sociales.

Esta visión de formación se percibe en dos planos: el interno y el externo. El interno remite a múltiples problemas institucionales, tales como el tipo del hombre que se requiere formar, los contenidos que debe dominar este hombre, las formas de enseñar estos contenidos, etc. El plano externo está relacionado con la política implementada por el Estado sobre las instituciones educativas, expresada por el estrangulamiento y la limitación de gestión ante esta instancia, desenfrenada carrera credencialista para acceder a programas como el de carrera magisterial. De ahí surgen las preguntas ¿Cuántos docentes tienen acceso al programa de carrera magisterial? ¿Qué se requiere para la permanencia en ella? La respuesta lleva a la exigencia de la mejor y mayor preparación de los docentes.

Se requiere revisar y actualizar permanentemente el currículo, abrir nuevas formas de hacer y pensar, innovar, nuevas experiencias, mirar el propio hacer con la intención del cambio, pero un cambio sin negar el miedo y la resistencia a la ruptura.

Sin embargo, la formación docente, ¿debe ocurrir en la institución o fuera de ella? La formación es un proceso permanente y transcurre tanto en condiciones formales como informales. La formación fuera de la institución implica riesgos de un proceso escindido de las condiciones concretas de las necesidades de la propia institución.

De tal manera, las autoridades educativas exigen que los profesores superen su nivel de formación a través de la incursión en los estudios de maestrías en educación o áreas afines. No obstante, hay que señalar que la mayoría de los docentes que imparten clases en distintos niveles, son profesionistas diversos, sin previa formación pedagógica. Es también el caso de los maestros de telesecundarias.

Los profesores maestrantes en Ciencias de la Educación que se desempeñan en las telesecundarias, son egresados de diversas instituciones de formación profesional (véase cuadro 6). Dentro de este subsistema se encuentran además los egresados de licenciaturas en contaduría y agronomía, médicos cirujanos dentistas, entre otros.

CUADRO 6. FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ESTUDIANTES DEL PMCE

Formación profesional

Lic. en Derecho y Lic. en Telesecundaria

Licenciatura en Derecho

Licenciatura en Administración de Empresas

Licenciatura Químico Farmacobiólogo

Licenciatura en Educación

Telesecundaria (5)

Fuente: Entrevista directa a estudiantes del PMCE. Noviembre de 2006

De este modo, los profesores de las telesecundarias optan, en primer lugar, por los estudios en instituciones que ofertan formación con el perfil deseable (Licenciado en Telesecundaria),

y en segundo lugar, por los estudios en otras áreas afines. Esta situación requiere de la voluntad institucional, del compromiso de docentes y administrativos con un campo, lo cual provoca una cantidad de intereses en común vinculados con la existencia misma del campo.

Los docentes responden a la preparación adecuada y permanente para dedicarse a la enseñanza y desarrollar su actividad profesional, pero en los últimos años la profesión del maestro se ha desvalorizado en demasía. Los profesores entrevistados dicen que eligieron su trabajo por accidente, tradición, comodidad o facilidad, pues hay vacaciones, prestaciones, etc., situación más que preocupante, ya que trabajar con seres humanos que razonan y sienten, que exigen y demandan, es una labor por demás compleja que no se puede tomar a la ligera. Tanto de los docentes como de las escuelas dependen los destinos de la sociedad; la escuela es el espacio instituido para asegurar el desarrollo social.

En opinión de varios docentes, la profesión que ejercen es equivocada. Pero aquellos que piensan que eligieron bien, ¿están formados para la enseñanza? Es interesante averiguarlo analizando el discurso de los propios maestros de telesecundaria: «en el caso de profesores de telesecundaria, obviamente no fuimos formados en el aspecto pedagógico-didáctico (con formación diferente a la de mi trabajo actual, entré a ésta por necesidad, accidente o por puertas cerradas en mi campo laboral). Hace dos años mandaron maestras de preescolar a espacios de nivel primaria y secundaria, esto como consecuencia de la falta de espacios laborales».

Otro docente expone: «me parece esta pregunta muy delicada porque a nivel general, la planta docente no está formada para la enseñanza, y menos en mi caso que no tengo el perfil, pero aún así, las personas que se preparan para la enseñanza no salen formados, más bien salen informados que es muy diferente a estar preparados y más bien uno se va formando y convirtiéndose en maestro en la práctica».

Uno más señala: «¿Qué tipo de conocimiento nos hace falta a los docentes? Curriculares, pedagógicos, por qué hay maestros que salen de las escuelas normales y licenciaturas muy

bien preparados, con muchas herramientas, pero a la hora de abordar un contenido no dominan bien el tema y hay otra gente que maneja bien los contenidos pero su práctica de enseñanza es deficiente. Habría que preguntarse ¿Qué nos falta? ¿Nos faltan conocimientos pedagógicos, conocimientos curriculares o dominio de contenidos?»

FORMACIÓN NORMALISTA CONTRA LA UNIVERSITARIA

Como se ha detallado en el apartado anterior, la formación normalista difiere de la formación pedagógica universitaria. Esta diferencia se expresa, a grandes rasgos, en que las normales ponen énfasis en los procedimientos prácticos didáctico-pedagógicos de la enseñanza, sin profundizar en los aspectos del dominio de material de la asignatura que se impartirá. Por su lado, las licenciaturas universitarias en educación o pedagogía, se enfocan en los contenidos de la disciplina a enseñar, así como en ofrecer la preparación más sólida histórico-filosófica, social e investigativa.

En opinión de los profesores de telesecundaria, «se da un choque entre normalistas y universitarios. Unos dicen: ¡Uf!, ¡Yo soy universitario, lo máximo! Y a ti, ¿qué te pudieron haber enseñado en la Normal? Se presenta esa contradicción sobre todo a nivel telesecundaria porque hay muchas personas que no tenemos la formación y se ve ese pique entre las dos partes».

Puede afirmarse que la formación normalista asegura al estudiante que saldrá muy bien preparado desde el punto de vista práctico, ya que las prácticas pasivas y activas ocupan gran parte del currículo. No obstante, las prácticas a menudo se realizan en condiciones que pueden llamarse «neutrales» o «idealizadas», muy distintas a la situación real de cada grupo y cada contexto específico del quehacer diario de los profesores. Lo anterior lo testimonian docentes entrevistados:

Las prácticas de la Normal se hacen en la ciudad capital (Zacatecas) o cerca de la misma y no en otras partes donde realmente se manifiestan los problemas. Pensamos que vamos preparados,

pero nos enfrentamos a serios problemas, donde la práctica es la solución. «Nadie aprende en cabeza ajena», muchos de los maestros normalistas no han vivido situaciones que nosotros, profesores en activo, ya vivenciamos, entonces ¿cómo podrán auxiliarnos?

La formación normalista es una base de herramientas para el futuro profesor. Su aplicación en el proceso real de la enseñanza depende de la experiencia personal del docente, de su maestría y habilidad para resolver múltiples problemas del aula que se presentan a diario y a menudo exigen una mayor preparación, una gama de saberes, aptitudes y destrezas que difícilmente puede proporcionar en dimensión necesaria una licenciatura en enseñanza. Muchos de los profesores toman conciencia de esta situación: «somos nosotros quienes intentamos dar respuesta a las necesidades y exigencias de nuestros centros educativos, estamos conscientes de la necesidad de una formación constante, para que se obtengan resultados favorables».

De ahí que la formación docente es un proceso continuo que inicia antes de ingresar a los estudios formales de licenciatura (sea normalista o universitaria), transcurre durante estos estudios y perpetúa al terminarlos. Este proceso ocurre bajo la responsabilidad del propio maestro y su alcance depende de las metas que fija el mismo profesor. En este sentido, la práctica de la enseñanza, la convicción, el trabajo diario, el esmero, la creatividad, el compromiso y la vocación, garantizan la efectividad del proceso formativo continuo y, a su vez, la eficacia del proceso educativo.

SABERES DE LOS DOCENTES DE TELESECUNDARIA

Disciplinarios

Hablar de los saberes disciplinarios que debe dominar el maestro es referirse no sólo a los conocimientos, teorías, contenidos, información, sino además al capital cultural que acumula el docente durante su proceso formativo formal e informal.

Los campos presentan déficit en relación a la formación docente, por tanto, esta debe ser una política institucional prioritaria y comprender la capacitación, actualización, preparación psicopedagógica, sociológica, filosófica e incursión en los saberes propios del campo. Esta formación «apunta hacia un significado vivencial amplio, polímita y multidimensional» (Moreno, 2006, p.34). El docente debe adquirir un espectro vasto de herramientas para satisfacer las exigencias institucionales de transmisión, sistematización, transferencia de los conocimientos y de sus formas de enseñanza. Dicho de otro modo, la formación debe ser integral y proporcionar los conocimientos, valores, habilidades, aptitudes, destrezas, actitudes que requieren los docentes.

Es importante destacar que en el conjunto de saberes disciplinarios de los cuales se apropiará el futuro maestro, no pueden faltar lengua(s) extranjera(s) y las nuevas TIC's. El acceso a las fuentes de información mediante el uso de la tecnología informática, así como el diseño de materiales de apoyo a la docencia como software, hipertextos, entre otros, son conocimientos indispensables en el mundo moderno.

En el caso de telesecundaria, la formación de los profesores es diversa. Muchos poseen carreras universitarias y no tienen elementos de formación docente. Cuentan con el dominio de contenidos de su profesión, pero carecen del sustento pedagógico, lo cual repercute en la instrumentación y operatividad de la enseñanza. Estos docentes dicen «nos conducimos bajo los principios de la escuela tradicional (alumno-receptor, profesor-enseñante), sin embargo, a pesar de todas las limitaciones de carácter pedagógico, didáctico, de infraestructura, etc., se tienen resultados aceptables en la práctica educativa en el subsistema de telesecundaria. Bajo este modelo didáctico los contenidos son repetitivos, plasmados en los documentos oficiales».

En efecto, los saberes de los docentes de telesecundaria son disciplinarios, que corresponden al perfil de egreso de las instituciones donde cursaron la licenciatura profesionalizante. Sin embargo, hay algunos que además terminaron la licenciatura en telesecundaria y de esta manera enriquecen el proceso

de enseñanza, no sólo con el conocimiento profundo de la disciplina que imparten sino además con el adecuado uso de los enfoques didáctico-pedagógicos.

Definitivamente, los profesores-profesionistas egresados de las universidades, buscan tener más conocimiento sobre la Reforma Integral de Escuelas Secundarias (RIES), saber enfrentar problemas de conducta de los estudiantes, encontrar la forma idónea de enseñar a los alumnos, profundizar en conocimiento de los contenidos, saber integrar los conocimientos de las diferentes asignaturas que conforman esta estructura.

El docente de telesecundaria, además de su formación profesional, debe conocer a fondo los planes y programas de estudio y el contenido de las asignaturas, así como adquirir los conocimientos de metodología de la enseñanza y de psicopedagogía de los adolescentes. Hay que señalar que no todos los profesores en activo tienen la posibilidad de realizar los estudios formales en pedagogía o enseñanza, no obstante, es necesario que los maestros opten por los cursos de actualización y capacitación, diplomados, asistan a los eventos en el área de la educación, se autoformen.

Didáctico-pedagógicos

La indispensable preparación didáctico-pedagógica de un docente no resuelve del todo los problemas del aula, pero sirve de gran apoyo al proceso de la enseñanza. Sin importar las carencias en muchas escuelas, en especial rurales, los docentes conocen y utilizan en su trabajo diversos recursos tecnológicos de apoyo a la enseñanza. Por ejemplo, los profesores indican que usan «materiales impresos, materiales audiovisuales, materiales informáticos, televisor, multimedia, libros, cartulina, pizarrón, guías didácticas, mapas, tablas, cartas lotería, entre otros, donde la televisión resulta el medio con que se cuenta en mayor medida».

El uso exclusivo de estos materiales no garantiza la efectividad del proceso de la enseñanza, sin embargo, al elaborarlos, el maestro desarrolla su creatividad, muestra su preocupación

por el aprendizaje de los alumnos, busca el material novedoso, logra una clase más dinámica y, asimismo, coadyuva a la construcción de un proceso educativo eficaz. Por otro lado, los profesores entrevistados muestran una confusión en la definición de los conceptos «estrategias de la enseñanza» y «técnicas didácticas». Se detectó que los docentes aplican las técnicas didácticas tales como la lluvia de ideas, panel, rejilla de conceptos, entre otros.

Estas respuestas atestiguan el dominio del paradigma de la tecnología educativa en la práctica docente. Además, en muchos casos están presentes los elementos del modelo pedagógico tradicionalista. La ausencia de la didáctica crítica habla de la escasa preparación histórico-filosófica y sociológica de los profesores, su incursión en la pedagogía social. Esta línea pedagógica se encuentra en permanente innovación en cuanto a su instrumentación en la telesecundaria. Como lo menciona Morán Oviedo, «la didáctica crítica es una propuesta en construcción, que se va configurando sobre la marcha» (Morán, 1996, p.192).

Contenidos

Los contenidos temáticos de cualquier disciplina que se enseñe deben ser adaptados al nivel de los estudiantes, tomando en cuenta su edad, aspectos psicofisiológicos, formación previa, contexto socio-cultural, y es necesario actualizarlos constantemente. La delimitación del mínimo de contenido para cada nivel educativo, se realiza mediante la definición del volumen de material que sea suficiente para la adquisición de habilidades correspondientes. Los textos originales científicos son el fundamento sobre el cual, después de su adaptación, normalización, revisión en todos los niveles educativos, se construye el texto didáctico neutral. Para convertir los textos científicos originales en didácticos, se eliminan de ellos todos los elementos especializados, ocasionales, connotativos, los componentes que son complicados para la asimilación y el uso de los educandos. Con otras palabras,

los textos originales se moldean y se transforman (Zhizhko, 2010, pp.73-75).

Es importante programar cuidadosamente el contenido de la enseñanza, para que la complejidad del material se desarrolle paulatinamente de una etapa a la otra. Por otro lado, es fundamental tener en cuenta que además de las aptitudes propiamente del dominio de la información de la asignatura, la adquisición del saber requiere del perfeccionamiento en los estudiantes de las habilidades educativas y del desarrollo personal. A las habilidades educativas que obtienen los alumnos pertenecen la de detección de la información significativa, comparación y clasificación de la información, predicción de los hechos, generalización y evaluación de los datos, análisis y reflexión crítica, creatividad.

Al momento de preparar el curso, el profesor debe incluir en el proceso de la enseñanza los objetivos que van más allá de la apropiación del contenido de la materia: desarrollo de la personalidad del alumno, adquisición de las herramientas de aprendizaje, habilidades de la actividad cognoscitiva propia, desarrollo de los procesos psíquicos (memoria, imaginación, creatividad, pensamiento, reflexión), asimilación de las normas y valores sociales y del sistema de conocimiento del mundo, de la sociedad, del hombre como la base para cualquier actividad; ampliación de su bagaje cultural (Zhizhko, 2010, p.106).

El docente tiene que planificar cuidadosamente su curso, para que el estudiante no sólo se aproxime al conocimiento para memorizarlo y repetirlo, sino que lo construya, lo modifique, se apropie de él (Díaz Barriga, 1995, p.26). Sin embargo, la práctica muestra que los contenidos no siempre están en concordancia con las necesidades y expectativas de los alumnos, muy pocas veces el docente se aventura a realizar las actividades y aplicar las estrategias que van en desacuerdo con el programa establecido, desafiando la política del conocimiento oficial.

La Reforma de la Escuela Secundaria (RES) (antes Reforma Integral de la Escuela Secundaria (RIES) se modificó en su estructura (véase cuadro 7).

CUADRO 7. PROPUESTA CURRICULAR PARA LA MODALIDAD SECUNDARIA

NO. ASIG-NATURA	HRS.	PRIMER GRADO	HRS.	SEGUNDO GRADO	HRS.	TERCER GRADO	TOTAL	9	3	DIFERENCIAS
1	5+1	Español I	5+1	Español II	5+1	Español III	15+3	15		+3
2	5	Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	15	15		0
3	6	Ciencia y Tec. (Biología)	6	Ciencia y Tec. (Física)	6	Ciencia y Tec. (Química)	18	20		-2
4	5	Geografía	8	Historia	8	Cívica y ética	21	22		-1
5	3	Lengua Extranj. I	3	Lengua Extranj. II	3	Lengua Extranj. III	9	9		0
6	2	Educ. Física I	2	Educ. Física II	2	Educ. Física III	6	6		0
7	2	Artes (Música Danza, Teatro y Artes Visuales)	2	Artes (Música Danza, Teatro y Artes Visuales)	2	Artes (Música Danza, Teatro y Artes Visuales)	6	6		0
5		Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	2	Asignaturas estatales, talleres y actividades cocurriculares	9	12		-3
1		Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	1	Orientación y Tutoría	3	0		+3
Total	35		35		35					0

Fuente: RES. Documento base 2006.

Como producto de este proceso de Reforma, el nuevo currículo pretende aumentar horas en la asignatura de español y agregar horas a orientación y tutoría, al igual que en algunas universidades, para elevar, sobre todo, los indicadores que se exigen en este nivel. A las matemáticas se les programa la misma cantidad de horas, la ciencia y la tecnología reducen horas.

En este marco, la Reforma de la Educación Secundaria se propone transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, se reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad

básica, ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar los procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en «comunidades de aprendizaje», que busquen partir de los intereses de los estudiantes, es decir, fomenten la filosofía del aprender a aprender, a través del rescate de motivaciones internas para el aprendizaje (Ramírez, 1995, p.1).

Los contenidos incluyen diversas disciplinas que conforman la estructura propuesta por la RES. En efecto, estos tienen que ver con matemáticas, geografía, historia, entre otras. El docente de telesecundaria debe de cubrir todas las asignaturas y lo que es aún más contradictorio, impartir clase en tres grupos de diferente nivel (véase cuadro 8).

CUADRO 8. GRUPOS, NIVEL Y ALUMNOS QUE CUBRE EL DOCENTE DE LA TELESECUNDARIA

DOCENTES	GRUPOS	POR NIVEL	ALUMNOS		TOTAL	%
			F	M		
1	1	12	9	3	12	6.7
1	1	25	12	13	25	14.0
1	3	12+8+1	14	7	21	11.7
1	1	23	12	11	23	12.9
1	2	5 y 14	9	10	19	10.6
1	1	21	14	7	21	11.7
1	1	18	6	12	18	10.1
1	1	21	8	13	21	11.7
1	1	18	8	10	18	10.1
Total 9	12	178	92	86	178	99.5

Fuente: Entrevista a estudiantes del PMCE. Noviembre de 2006.

El profesor de telesecundaria es docente multigrado, pero sin formación adecuada para tal fin. De acuerdo a lo expuesto por varios maestros, ellos imparten todas las asignaturas de educación básica, deben dominar contenidos, conocer los planes y programas de estudios y manejar los métodos de enseñanza.

A su vez, la mayoría de los profesores consideran que cuentan con los saberes necesarios para cumplir con todas estas tareas en el nivel telesecundaria.

A tal confluencia diversificada se le puede nombrar ensamble polímita (la polimatía es la combinación de distintas sabidurías), siguiendo la idea de Moreno:

En una visión polímita, la educación para la vida no se reduce a las competencias, sino principalmente a educar el talento: a abrir muchas puertas que conduzcan a muchas habitaciones que, a su vez, tengan otras puertas de salida (hacia otros campos y niveles y ventanas de oxigenación y recreo lúdico (Moreno, 2006, p.35).

Es importante dejar en claro que no se percibió en los maestros estudiados la formación multivariada.

Funciones

Siendo parte del proceso enseñanza-aprendizaje, el profesor funge como coordinador del último, orientando la adquisición de la propia experiencia del alumno, de tal manera que realiza una actividad dirigida a la otra (la del alumno) – la metaactividad. La actividad profesional del docente es un sistema organizado de manera bastante compleja, ya que la especificidad de la coexistencia en el proceso de enseñanza de todos los tipos de la actividad humana, trabajo, enseñanza, juego, comunicación, lo obliga a cumplir con muchas funciones, coyuntura que requiere de una formación específica.

Por el hecho de tener múltiples funciones, el profesor está involucrado en cumplir con un repertorio amplio de papeles. Cada papel o conjunto de papeles que realiza el maestro en el proceso de resolución de los problemas educativos, se relaciona con las condiciones de una situación concreta y con las expectativas del profesor. El dominio del docente de los conocimientos, habilidades y destrezas, condicionado por estas expectativas, le asegura la incorporación efectiva al sistema pedagógico funcional (Zhizhko, 2010, pp.29-30).

Por otro lado, poseyendo las características generales de cualquier actividad profesional (productividad, intensidad y tensión, seguridad y exactitud, minimización del trabajo no productivo, preparación, dependencia del medio ambiente y de objetos de trabajo), la competitividad y pedagógica del profesor son las condiciones indispensables para el funcionamiento adecuado del proceso de enseñanza.

De esta manera, la enseñanza es un proceso multifacético de enriquecimiento y renovación espiritual de los educandos, así como de los que educan. Las funciones del maestro para dirigir la actividad del estudiante son las siguientes:

- » Motivar las acciones de aprendizaje del alumno, incitarlo a aprender.
- » Organizar las acciones de aprendizaje del alumno de tal manera que ellas sean lo más efectivas posible, mediante su articulación en el nivel individual de cada alumno y en el nivel colectivo de la actividad de un grupo.
- » Proporcionar a los alumnos el material para su asimilación y a los orientadores para la actividad de aprendizaje.
- » Realizar el control de la efectividad del aprendizaje (Kostomarov, 1984, pp.7-17).

Las acciones del maestro deben dirigirse prioritariamente a la formación en el alumno de las habilidades de aprendizaje (habilidades de la actividad cognoscitiva propia). Conforme avanza el proceso de enseñanza, la actividad del maestro disminuye y la del alumno aumenta. La actividad del alumno se hace cada vez más activa, creativa y propia, y la actividad del maestro se hace más simbólica y consiste sólo en encaminar el proceso de aprendizaje del alumno. En este sentido, las funciones del profesor son formar en el estudiante:

- » La actividad práctica.
- » Las destrezas de aprendizaje.
- » Las habilidades de la actividad cognitiva propia y del traslado de la actividad educativa a la práctica.

- » Las habilidades de control y autocontrol, de evaluación y autoevaluación.
- » Los nuevos motivos.

El docente debe desarrollar en los educandos los procesos psíquicos (memoria, imaginación, pensamiento, etc.); las habilidades creativas, en particular, poder resolver los problemas que antes no han enfrentado; enseñarles a crear nuevas metas, asimilar las normas y valores sociales y el sistema de conocimiento del mundo, de la sociedad, del hombre como la base para cualquier actividad; desarrollar armónicamente la personalidad del alumno (Kostomarov, 1984, p.10).

Hoy el docente ya no es el eje rector de la enseñanza, aunque sigue siendo poste fundamental. El profesor ahora se percibe como propiciador de situaciones de aprendizaje, coordinador del proceso de aprendizaje en el que el eje central es el alumno. Entonces, su función es ser guía, orientador, facilitador. Sin embargo, dentro del subsistema de telesecundaria (al igual que en cualquier otro) se encuentran muchos docentes que se resisten a cambiar, que no reconocen sus nuevas funciones, aún y cuando «un maestro transmisor de información limita a sus alumnos al papel de espectadores pasivos» (SEP, 2006, p.13).

En las relaciones alumno-profesor, predomina la autoridad del profesor, lo que se fundamenta en la concepción del alumno como un receptor de la información. En general, este tipo de relación dificulta la comunicación entre ambos, razón por la cual, en estos tipos de clases, la participación de los estudiantes mediante planteamientos de dudas, preguntas o el cuestionamiento de lo expuesto, es muy poco frecuente. El profesor está centrado en el contenido a transmitir, lo cual hace de forma un tanto absoluta, como verdades irrefutables, listas para ser absorbidas. En consecuencia, la disciplina impuesta es el medio más eficaz para asegurar la atención y el silencio.

La idea de que la enseñanza consiste en «depositar» paquetes de conocimientos ya elaborados en la mente del estudiante se complementa con la consideración de que la capacidad de asimilación es idéntica a la del profesor. De aquí que los progra-

mas docentes y las clases se preparen y se impartan siguiendo una progresión lógica establecida por el adulto, y además se asuma que el estudiante puede captar en clase esa lógica que de seguro requirió mayor tiempo de reflexión intelectual por parte del profesor.

En estas condiciones, el aprendizaje del estudiante es receptivo y mecánico; a él sólo le queda la posibilidad de tratar de captar los contenidos, según la lógica seguida en la exposición, y de fijarla en su mente. Sus acciones de aprendizaje son fundamentalmente de recepción auditiva, de procesamiento inmediato de la información y de fijación. La retención de estos conocimientos sólo lo logra con el ejercicio y la repetición de cursos y situaciones, así como su recapitulación en diversos momentos del proceso. La generalización de los conocimientos, su posibilidad de transferencia, sólo se alcanza mediante el análisis de problemas y soluciones tipo, siguiendo una lógica empírica, es decir, del análisis de casos particulares a su generalización (CEPES, 1995, pp.7-8).

En el aula el papel del docente disminuye, se le exige mucho más en otros momentos del proceso. Para que tenga impacto, la enseñanza debe proponer una serie de actividades acorde a las necesidades de los alumnos, «llevar a cabo actividades de aprendizaje que promuevan la discusión, el planteamiento de preguntas auténticas y la búsqueda de respuestas, el análisis y la solución de problemas, la elaboración de productos culturales» (SEP, 2006, p.6).

Así, una de las funciones del docente consiste en planificar la enseñanza. Al respecto, la mayoría de los docentes exponen que el proceso de planificación del curso, de la clase, es prioritario. Lo realizan semanalmente, aún y cuando tienen obligación de asistir a las reuniones o actividades institucionales.

De este modo, el docente de telesecundaria realiza diversas funciones: actividades propias del educador, tutorías, gestión y apoyo comunitario. En este sentido, es muy ilustrativo el ejemplo de la nueva propuesta de la SEP. Las autoridades educativas proponen incorporar la materia de «Sensibilización artesanal» a los programas de enseñanza secundaria, tratando de buscar canales educativos de aplicación de los proyectos. Los profesio-

res opinan que esta propuesta no pretende parecerse al modelo técnico de los años setenta, cuando se planteaba el aprendizaje por medio de diversos talleres, sino que busca que los jóvenes estudiantes de telesecundaria analicen la producción regional desde diferentes aspectos: histórico, teórico y antropológico, y además que cuenten con habilidades y capacidades para desarrollar artesanías propias de su región. En efecto, se promueve este tipo de acciones tendientes a dotar de recursos teórico-prácticos al estudiante, a fin de que se pueda incorporar al mercado laboral una vez que egrese de la secundaria.

Los maestros de telesecundaria entrevistados durante la investigación, ven con optimismo este nuevo proyecto de la SEP y dicen al respecto «por ejemplo, en el sureste del estado, en Pinos, no solamente se produce buen mezcal, sino que también se elaboran muchas otras cosas más. Del mismo modo que en Villa García no solamente se producen textiles, sino también diversos objetos artesanales. Así tenemos que en otros municipios también cuentan con recursos naturales y una rica tradición productiva. Tal es el caso de los cañones donde se producen frutas, o en la región del semidesierto zacatecano donde la "escobilla" es fuente de trabajo».

El proyecto antes mencionado se incorporará al programa de secundaria en el primer grado y en los dos siguientes, con contenidos y diversas estrategias didácticas. Bajo este modelo se desarrollará el proceso de transmisión de conocimientos del docente multigrado al aprendiz de artesano; se llevarán a cabo las actividades promovidas a través de la Coordinación de Investigación del Instituto de Desarrollo Artesanal (IDEAZ), que alienta el rescate de la tradición productiva de las regiones. El proyecto se promoverá en las escuelas de las comunidades, y posteriormente cubrirá todo el estado de Zacatecas. Se planea que el docente, como lo hace en telesecundaria, cumpla con una serie de funciones desde administrativo, gestor y educador, de tal suerte que la tarea se hace más compleja.

Necesidades profesionales

Nunca es suficiente lo que se aprende para enseñar. Día tras día las necesidades y exigencias sociales son mayores, se requiere actualización permanente ¿En qué campos? Ello depende en buena medida de la formación inicial y de las habilidades, aptitudes y destrezas de cada docente. Sin duda, la formación disciplinaria, psicopedagógica y didáctica es requerida. Cada profesor debe decidir cuáles son sus prioridades, qué estudios le hacen falta, «pues una pedagogía auténtica no puede partir sino de un punto de vista objetivo, de la situación del pedagogo, de su inserción en un medio y del rol que desempeña en una cierta sociedad» (Lobrot, 1996, p.45).

Los docentes de telesecundaria precisan entrar a la cultura de las ambiciones, transitando, de los aspectos elementales, hacia lo excelso. Al igual que sus colegas de otros niveles educativos, se encuentran dentro de la dinámica comunitaria, política, económica y cultural de la sociedad del conocimiento. En efecto, el mundo global implica competencias. Los docentes en todos los niveles educativos viven constantemente experiencias de competencia, esta se da en diferenciación, capacitación, actualización y en la aplicación de estrategias de la enseñanza.

Pero no se trata sólo de formación, se compete dentro y fuera de los escenarios por sobresalir, encontrar mejores condiciones de trabajo, simpatías entre sus colegas, lograr mejoras en los grupos de estudiantes y al exterior buscando la movilidad de localidades, tratando de llegar a las zonas urbanas, ingresar al gremio en alguna coordinación. Hay tantas necesidades del docente de telesecundaria como las hay en las comunidades donde laboran (económicas, sociales, etc.).

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

La práctica de la enseñanza es un tema de discusión muy amplio. Abarca varias categorías de análisis, hasta cierto punto polémicas, que, al entrar en debate, aparecen como situaciones particulares que se adaptan al contexto específico de cada

docente. Lo anterior resulta ser una aclaración, ya que en el desarrollo del dicho contexto se podrá observar que se habló «desde la trinchera», porque la práctica de la enseñanza es diversa debido a las circunstancias particulares en que cada docente se desenvuelve, dificultando llegar a un acuerdo pues la problemática educativa adopta formas asimétricas.

Fase preactiva

En ella se realiza una planeación (en el horario extraclase) dependiendo de muchos factores, puede ser semanal, mensual, bimestral, anual, o diaria (depende de cada docente), en la que se organizan y sugieren actividades a realizar en la jornada diaria, para lograr los objetivos propuestos.

Es uno de los momentos importantes del proceso de enseñanza, aunque no garantice la efectividad de la práctica, permitirá contar con más elementos y preparación al proponer las actividades alternativas. En este momento se analiza la pertinencia de las actividades sugeridas con los materiales establecidos, preparar otros, continuar la secuencia del proceso de enseñanza. No obstante, muchas veces no es posible realizar una planeación detallada y concienzuda como se quisiera, ya que múltiples ocupaciones, responsabilidades y distracciones impiden su realización, limitando en el mejor de los casos a una revisión rápida de los contenidos que se trabajan el día siguiente.

Los entrevistados señalan que esta fase corresponde a la planeación que todo docente debe realizar antes de su vida diaria en el aula y que esta es, «medular, permite un desarrollo más activo, evita la improvisación, se planea de acuerdo a las necesidades de los alumnos, al contenido y a los objetivos: en concreto el docente debe planear partiendo de los conocimientos previos».

Para el caso que nos ocupa (telesecundaria) esta fase se elabora en relación a la propuesta metodológica de la TV hasta antes de que entrara en vigor la RES (Reforma de Educación Secundaria). Las sesiones televisadas (prediseñadas) desde Red

Nacional México. Más que una planeación, en este modelo se le llama «avance programático».

Aún y cuando no es recomendable la improvisación, esta es común en el aula de la telesecundaria, las condiciones metodológicas lo permiten. Un profesor asume la responsabilidad de un grupo y al encender el televisor ubica en qué número de sesión se encuentra y trabaja sin previa planeación. Es necesario implementar las estrategias para el logro de los objetivos académicos, por lo que se hacen adecuaciones pertinentes, acordes a las necesidades del grupo.

Los profesores que asumen el rol docente de «todólogos», típico de este modelo de telesecundaria, se hacen cargo de todas las asignaturas académicas y artísticas. En muchos casos, en escuelas bidocentes o unitarias, atienden a más de un grado, difícilmente rindiendo al 100 por ciento. Santos al respecto expone que la presencia de escuelas con este tipo de organización constituye una sorpresa, pues el modelo no ha sido diseñado para que un mismo profesor trabaje paralelamente con diversos grados.

Fase interactiva

Esta fase aún y cuando se planea por algunos docentes, se apega a la programación oficial. En efecto, se aproxima a la siguiente definición: corresponde a la acción, o instrumentalización didáctica donde se da una conjunción de diversos aspectos, como objetivos, contenidos, actividades, etc.

El desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en telesecundaria se propone en la guía de aprendizaje mediante una serie de actividades para realizarse en 50 minutos. El alumno inicia con algunas reflexiones a partir de cuestionamientos específicos o al plantearse una situación problemática, de manera individual o en grupo. Estos cuestionamientos y planteamientos buscan despertar su interés e introducirlo al tema que se tratará (motivación).

Para buscar opciones de solución, es necesario que el estudiante se acerque a fuentes como el programa televisivo, que

presenta información programática y propuestas de trabajo para cada una de las materias del plan de estudios. Asimismo, el alumno cuenta con el libro de conceptos básicos, con un artículo informativo para cada sesión de aprendizaje. Luego el estudiante, usando la información, continúa el proceso resolviendo actividades que implican analizar y sintetizar. Una etapa más de su aprendizaje es la aplicación de lo aprendido. En ella se pretende que el estudiante vincule la información que adquirió con su contexto o con la situación problemática, y que se use el principio de *aplicación*.

El proyecto educativo integral que se incluye en los planes y programas de estudio, parte de la teorización sobre objetos, sujetos, funciones, finalidades. A partir de ahí se construyen alternativas viables de transformación de la realidad educativa. Por tanto, es necesario conocer la institución, su proyecto y sus planes de estudio. Evitar el enciclopedismo y la fragmentación del conocimiento en la metodología de la telesecundaria es un punto central, se acentúa el trabajo en equipo, a través de la socialización e incorporación del conocimiento grupal. Se da el apoyo en materiales escritos (libros de conceptos básicos y guía de aprendizaje), además se recurre al programa de televisión (15 minutos por sesión), se puntualiza la lectura, comprensión y problematización.

La guía de aprendizaje se encuentra dividida en núcleos básicos a través de los cuales gira el tema central. En ella se integran sesiones para profundizar, afirmar, repasar, integrar y evaluar contenidos. De manera general el esquema en la metodología de la telesecundaria es:

- » Programa de televisión.
- » Consulta del libro de Conceptos Básicos.
- » Análisis y síntesis de la información.
- » Aplicación de lo aprendido.
- » Evaluación.

El proceso propuesto en la guía, finaliza con actividades de evaluación, esto implica necesariamente una autoevaluación o coevaluación, es decir, que los alumnos emitan un comenta-

rio en relación al trabajo de algún compañero (o compañeros). Este proceso permite al docente observar los avances de los alumnos, introducir las adecuaciones a las actividades realizadas, llevar a cabo el proceso de interacción maestro-alumno, alumno-conocimiento.

Esta fase implica acciones de carácter creativo por parte del binomio docente-alumnos, supone una intencionalidad y dirección del proceso E-A en los sujetos implicados a partir del enfoque del *deber ser* de la educación. Entonces, la figura del docente transmisor de conocimientos se borra y surge el docente guía, promotor, facilitador de los aprendizajes.

Fase postactiva

Este momento de la práctica de la enseñanza es uno de los más descuidados, debido a que se invierte la mayor parte del tiempo en planear y actuar, intentando abarcar cada vez más material. Esto se hizo evidente durante la encuesta cuando tres de los nueve entrevistados no dieron respuesta respecto a la fase postactiva. Los demás profesores opinan que esta etapa provee los elementos para detectar si los alumnos se integraron a la cognición, proporciona la relación conocimiento-cotidianeidad, da seguimiento a las actividades programadas.

La planeación se realiza de manera implícita al sugerir nuevas actividades, partiendo de lo que se avanzó. Un examen al término de la secuencia o bimestre no es suficiente, se requiere un análisis minucioso de los resultados de la práctica educativa, para encontrar el «por qué» de los resultados obtenidos y no precisamente plasmar una calificación. Sin embargo, el tiempo, la carga horario axial y otros factores, impiden que esta fase se realice de manera óptima y coadyuve a revalorar la práctica de la enseñanza.

Los actores educativos, especialmente docentes y alumnos, tendrán la oportunidad de interpretar los dos procesos anteriores a través de la demostración de lo aprendido que pretende:

- » Apreiciar el resultado del proceso enseñanza-aprendizaje.
- » Reforzar el sentido social del proceso educativo.
- » Integrar en un proceso educativo sistemático, las diversas actividades escolares en beneficio de los educandos y la comunidad.
- » Convertir el proceso de evaluación en una experiencia enriquecedora, motivante y formativa.
- » Acrecentar la seguridad personal y la capacidad para comunicarse en situaciones formales.

Es una fase integradora durante la cual se establecen las correlaciones con diferentes asignaturas. Para ello se elige un problema general, se seleccionan los temas de cada asignatura y se identifican las fuentes de información. Los tres momentos (pre, inter y postactivo) del proceso de la enseñanza son de suma importancia para que el aprendizaje de los estudiantes sea eficaz.

CAPÍTULO III. LO INSTITUYENTE CONTRA LO INSTITUIDO

CONTRADICCIONES DE LAS PRINCIPALES CATEGORÍAS EDUCATIVAS DESDE LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA

A PARTIR DE la perspectiva cualitativa «subjetivista», el punto de vista del actor educativo se pone en primer plano. Los profesores de la telesecundaria como actores principales aparecen «interpretando, significando o resignificando normas y situaciones» (Gómez, 1993, p.49). Aquí es importante intentar revelar las claves mediante las cuales los sujetos elaboran sus percepciones, construyen y mantienen una visión de las cosas tratando de establecer cuáles son los «códigos internos que guían la acción y sirven al actor para definir la situación» (Gómez, 1993, p.50).

El campo de análisis que define un abordaje centrado en el actor comprende elementos de la cultura institucional, los valores, significados, símbolos, imágenes construidas y conflictos vigentes en la vida cotidiana de la institución, misma que está en un permanente construirse, un hacerse y deshacerse a sí misma en la dialéctica de lo instituido y lo instituyente.

Las principales categorías educativas como calidad, formación profesional, rol del docente, complejidad de la tarea docente, apoyos a la educación, pertenecen al ámbito de lo instituido, de lo establecido, más que de los puntos de vista subjetivos y las creencias. Sin embargo, ¿hasta qué punto lo subjetivo se vuelca como objetivo, hasta qué punto lo real es en verdad lo que se cree que es real? La situación es en gran medida lo que los actores creen que es. La percepción que tenemos sobre la situación influye en la situación, y debe ser considerada como su elemento importante. Al adoptar determinados modos de ver la realidad y actuar en consecuencia, contribuimos a que la realidad se configure de acuerdo a lo que suponemos que es

(Gómez, 1993, p.50). En otras palabras, lo instituyente configura lo instituido.

En este rubro, fue importante obtener la opinión de los profesores de las telesecundarias, acerca de las principales categorías educativas desde su práctica de la enseñanza, así como encontrar notorias contradicciones entre «lo que debería ser» y «lo que es» la realidad educativa.

Calidad educativa

Respecto a la calidad educativa, el análisis se centró en las instituciones que participan en el Programa Escuelas de Calidad (PEC). El PEC es un proyecto federal de apoyo a la educación, aplicado a todos los niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria (incluyendo la modalidad de la telesecundaria), cuyo objetivo consiste en incrementar la calidad en la educación. Este programa apoya económicamente a las escuelas que reúnen ciertas características y cuentan con un mínimo de 80 alumnos.

Las escuelas aspirantes a incorporarse al proyecto, a través de la participación de todos sus actores (directivos, maestros, padres de familia, etc.), elaboran un reporte donde muestran la ubicación y estructura de la escuela, el nivel socio-cultural y económico de la comunidad en que se encuentra. Hacen análisis de los ámbitos en los que se desenvuelve el trabajo escolar, así como la misión, la justificación y el diagnóstico escolar. Plantean los problemas detectados, de los cuales sólo se toma en cuenta uno que requiere de solución inmediata, dan a conocer el proyecto escolar, sus objetivos generales y específicos, los recursos humanos, materiales y económicos de la escuela para la realización del proyecto, señalan el plan anual de trabajo del ciclo escolar, a fin de establecer las actividades y estrategias sugeridas por los maestros, calendarizarlos, nombrar responsables y realizar un análisis aproximado de costos que tendrá el proyecto; muestran los instrumentos aplicados y el procesamiento de la información.

En efecto, la participación de las telesecundarias en el

Programa Escuelas de Calidad, les permite mejorar su infraestructura, adquirir los equipos y materiales que hacen falta. Sin embargo, la elaboración del proyecto, los procesos de evaluación, la gestión y otras actividades obligatorias para el funcionamiento del programa, requieren de participación activa y constante de los profesores e implican sacrificar el tiempo dedicado al trabajo docente.

Lo anterior se corrobora con las opiniones de los docentes entrevistados que apuntan: «es un programa que requiere tiempo para lograr los objetivos; es un programa de cantidad y no de calidad, por el mínimo de alumnos que hay que reunir por escuela». De tal manera que brindando los beneficios para la infraestructura de las escuelas, el PEC y los requerimientos para su implementación, llevan a que se descuide el aspecto académico, que los profesores falten a clases y no tengan tiempo para preparar las lecciones, ya que se encuentran ocupados en las tareas de gestión de los recursos y el llenado de los formularios del programa.

El empeño por satisfacer la demanda educativa no se traduce en aumento proporcional de la calidad de la educación, al contrario, se observa un deterioro creciente en los niveles de aprovechamiento de los alumnos. A pesar de las buenas intenciones de este y otros programas, en realidad no se han tenido, al menos de manera inmediata, resultados óptimos.

Por lo general, las escuelas se preocupan por la infraestructura, remodelación del edificio, equipamiento de las aulas, etc., dejando de lado su principal función educadora. Una de las explicaciones de esta situación puede ser que el Programa Escuelas de Calidad surge de las políticas educativas diseñadas por las personas que desconocen totalmente la realidad de la escuela pública mexicana y más de la escuela rural, no tienen idea de las carencias y necesidades de las familias de los educandos, de sus problemas y expectativas.

El concepto de calidad es, sin duda, uno de los aspectos más polémicos dentro del ámbito educativo. Incluso es una de las preguntas mordaces que conducen al debate y a la reflexión acerca de cómo realmente se trabaja en las escuelas. Al parecer, existe una confusión entre la noción de calidad de la educación,

planteada como concepto teórico, y la de «rendimiento escolar», al cual se refieren los instrumentos de medición. Según el Programa Nacional de Desarrollo (PND), la calidad educativa significa atender el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, artístico, social y deportivo, al mismo tiempo que fomentar los valores que aseguran una convivencia solidaria y comprometida, formar a los individuos para la ciudadanía, capacitarlos para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (PND, 2006, s/p).

No se puede homologar calidad y rendimiento, contemplando en las pruebas sólo la información recibida por el alumno y dejando de lado la dinámica institucional y los procesos de aprendizaje que produce la escuela y que no se hallan atados a los contenidos. La calidad educativa no se mide a través de instrumentos que intentan probar el acceso al conocimiento. La calidad se garantiza mediante condiciones institucionales y laborales aptas para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con currículos que tengan en cuenta la diversidad cultural, con una capacitación docente permanente. La calidad no está asociada a la promoción de una competencia salvaje que «facilite» un mejor rendimiento escolar (Rigal, 1999, p.160).

La calidad es un término complejo y polisémico. Se interpreta según la posición epistemológica de cada autor. Los docentes entrevistados expresan su opinión al respecto: «El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es uno de los instrumentos que ha implementado el gobierno para mejorar la enseñanza, sin embargo debemos determinar si la “calidad” que suponen las autoridades, nos lleva a mejorar. ¿Dónde tendríamos que comenzar, en relación maestro-alumno, en la enseñanza y el aprendizaje, en la mejoría de la infraestructura, en el contenido temático, en apoyos económicos para los docentes? Nosotros pensamos que es un todo, la educación tiene que ser integral e incluyente, pero desafortunadamente estos programas lo que hacen es resolver los problemas a través de lo material, dotando a las “escuelas de calidad” de computadoras, salones nuevos, canchas deportivas, viajes de “prácticas”, olvidando lo psicopedagógico.»

Para conocer las opiniones de los profesores maestran-

tes en Ciencias de la Educación sobre la calidad educativa, se aplicó la entrevista grupal que inició con una lluvia de ideas a partir del cuestionamiento ¿A qué preguntas mordaces o debates conduce la práctica de la enseñanza? Las respuestas de los maestros se presentan a continuación.

RUBÉN: «La calidad podría ser un tema del debate. ¿Cómo es posible que estemos hablando de calidad en la educación cuando algunos docentes participan en la estructuración del proyecto de calidad, faltando a sus clases? Realmente, es un tema de debate. ¿Cómo se quiere estructurar un programa de calidad en la escuela, si estoy ocupando a tres docentes, a cuatro o a dos, y sus grupos se quedan sin atención? Esto no es calidad en la educación. Los alumnos se están quedando sin maestro, sin clases. Esto es un desorden, inclusive en el mismo programa del PEC, entre otros programas, este me llama más la atención, porque es el más reciente».

PABLO: «A mí me gustaría que definiéramos el concepto de mordaces, porque no me queda claro en qué sentido se plantea. Estamos hablando de práctica de la enseñanza, y puede ser que lo mordaz quede dentro del concepto de calidad, o si el maestro es de calidad, los alumnos, los padres, si la práctica docente es la adecuada, si los conocimientos son los suficientes, incluso si el carácter del docente es el más adecuado para ejercer la enseñanza. Porque hay maestros que tienen un carácter muy fuerte y se identifican con quinto y sexto grado, con los grupos, los grados más altos y cuando tienen que enfrentar un grupo de primero no les tienen paciencia, entonces habría que analizar eso de mordaces».

GABRIEL: «Muchos maestros muestran inconformidad con los directores. Estos, estando frente a grupo de grados de quinto-sexto año, los mandan a primer grado. Dicen ¡es que ya me trae este directorcito! ¡No le caigo bien! Todo eso implica situaciones de incomodidad e impacta dentro de la misma escuela, que obviamente se reproduce en el salón de clases».

ESPERANZA: «Creo la palabra mordaz tiene que ver con algo contradictorio e incómodo, o ¿a qué preguntas de reflexión nos puede llevar esto? Yo lo relaciono con eso, de ahí que mordaz lleve al debate, o sea de lo contradictorio, se puede decir algo en

lo que yo estoy de acuerdo y se entra en debate, en discusión, de ahí podríamos discutir».

PABLO: «Entonces, podríamos plantear si son pertinentes los contenidos que estamos trabajando. ¿Podría ser una pregunta?»

Bertha: «Y las estrategias que se están utilizando, por decir, en una escuela que sea de multigrado de primaria o incluso de telesecundaria, ¿qué estrategias se están llevando a cabo?, ¿qué secuencia se le está dando?, ¿qué contenidos se están viendo en las materias de cada grado?»

GABRIEL: «Y también ¿en esas escuelas multigrado existe la palabra calidad?, ¿qué tanta calidad hay en la educación? Sabemos que el maestro es capaz, pero ¿tener seis grados en primaria? ¿O tres en telesecundaria?»

BERTHA: «La función del director de una escuela en una comunidad es ser "todólogo". ¿Y eso es calidad?»

ESPERANZA: «Yo pienso que una de las cuestiones más relevantes en esto de la enseñanza en la actualidad, es precisamente poner en tela de juicio su implementación. Acordemos que ahora los nuevos planes de estudio ya no vienen enfocados en la enseñanza, sino más bien en el aprendizaje propio del alumno; no se enfocan en el maestro, en el papel que le tocaba de enseñar, sino, como modelador. Entonces, yo pienso que si entramos a ese tipo de debates sacaríamos muchas cosas que nos enriquecerían en nuestra práctica en la escuela, porque ¿cómo es esto? Que ahora ya no enseñan sino que solamente aprenden, es decir, se está poniendo en tela de juicio el papel del maestro, entonces, ¿ya no es el maestro como tal? Y si ya no es así, entonces tenemos que darle un viraje a lo que es la educación, si ya el papel del maestro no es ese. ¿Cuál es ahora? ¿Cómo tiene que ser? ¿Qué características debe tener? Si la enseñanza ya no es propiamente eso, y ya no es lo mismo, yo pienso que por ahí está un punto muy delicado en la educación».

RUBÉN: «El concepto de calidad ya entra en juego: ¿calidad en qué? Estamos hablando de calidades en el trato docente-alumno, al impartir clases, en el edificio, en clases y para facilitar la enseñanza, calidad en el trato mismo del docente hacia

el padre de familia. El concepto de calidad ya es un debate en sí mismo, y esto que actualmente se le está exigiendo al docente, es una contradicción. Lo raro de los grupos hegemónicos de la educación es que logran al fin lo que querían. Antes a las escuelas se les otorgaba una ayuda pequeña, el docente se dedicaba a su clase, para traer una cancha, un tablero. Ahora el docente no se dedica a hacer lo suyo, desde ahí el mismo concepto de calidad es cuestionable, porque estamos haciendo mil cosas pero ya no nos dedicamos a lo que es lo nuestro, impartir conocimientos, sino a todo lo demás. ¿Para qué? Para hacer que nuestros edificios sigan funcionando, para que haya computadoras y equipos. Ya no se da la educación a los humanos como debe de ser, nos dejan los edificios a medio cuajar y los docentes tienen que rodearse de mil formas para hacerlos funcionar».

GABRIEL: «Retomando lo del compañero Rubén hablábamos de escuelas multigrado en PEC parece ser (sáquenme de la duda) que no entran o sea, PEC te limita a cierto tipo de escuelas por lo que nos referíamos a educación y calidad tal vez hablamos de dos cosas completamente diferentes que a la vez son algo similar. El proyecto de escuelas de calidad, obviamente, se limita a lo que es nada más escuelas con cierto número de alumnos, cierto número de profesores, tanto a nivel primaria como a nivel secundaria, entonces en cuestión de las limosnas del PEC pues también tenemos que remontarnos a que no todas las escuelas entrarían y que aún así cada maestro por ética debe estar comprometido a tratar de dar, dentro de lo posible, la calidad que sabemos perfectamente que es difícil por todo lo que conlleva: atender a los diferentes grados, aunque tengas un niño de primero, dos de segundo, aún así tienes que ir diferenciando a cada niño y obviamente llevar su plan y programa a cada grado, aunque sea un niño, sabemos que cada niño tiene diferente proceso de aprendizaje. Todo esto implica la calidad. Esto no lo abarqué, pero yo nada más quería hacer el comentario respecto a lo que son escuelas de calidad y lo que el maestro debe ofrecer como calidad educativa».

JAZMÍN: «Hablar sobre las escuelas de calidad es hablar sobre el manejo del dinero, porque en mi escuela a mi pregúnteme sobre el proyecto y yo no lo conozco y en años pasados

no lo conocía, porque precisamente el profesor Ángel dice que nada más lo hacen tres maestros, y, lamentablemente, ellos ahí mismo dividen el trabajo, y el PEC se basa en la infraestructura y realmente lo pedagógico queda al margen».

GABRIEL: «Referente a lo mismo es cierto lo que dice Jazmín, aparte hay que agregarle al PEC en el punto de normatividad; se plantea que sujetos deben elaborar este proyecto y los padres de familia deben estar incluidos».

Como puede observarse, los comentarios de los profesores son muy ilustrativos respecto a la realidad que viven ellos con la implementación del Programa Escuelas de Calidad de las SEP. Al respecto es inherente recordar que los documentos que plantea la reforma educativa en México, hablan de la profunda crisis del sistema educativo y del relevante papel de la ciencia y tecnología en el desarrollo productivo; expresan una preocupación por extender la educación y mejorar su calidad. Este discurso asume la globalización y el mercado en su versión neoliberal como el orden natural de las cosas, propone la modernización de la educación y el logro de los objetivos estratégicos, uno de orden económico y otro de orden político. Sin embargo, no se puede considerar lo *manifiesto* de los discursos de la reforma sin tener simultáneamente en cuenta lo que aparece *latente*: diversos mecanismos de ajuste económico, achicamiento del aparato estatal, desaparición del estado educador, protagonismo del mercado, formación sobre todo de agentes económicos antes que ciudadanos (Rigal, 1999, pp.158-159).

Amagi considera que los responsables de la educación deberían abordar el problema de la calidad de la enseñanza desde los tres puntos de vista siguientes:

- » Mejoramiento de la preparación de los docentes (necesidad de estar atentos en la formación inicial y permanente a través de certificaciones), mejoramiento de las condiciones de trabajo y salario, entre otras.
- » Concepción y elaboración de los programas de estudios y conexos (deben ser realizados en colaboraciones con las autoridades y los grupos profesionales interesados,

y corresponder a los contenidos de la formación de los docentes).

- » Gestión en las escuelas (difícilmente podría la escuela impartir una enseñanza de gran calidad si no está administrada de modo prudente por el director del centro de enseñanza sin la colaboración activa de los profesores) (Amagi, 1996, s/p).

Formación profesional

La categoría de formación profesional también lleva polémica en relación a la práctica de la enseñanza. En la telesecundaria es palpable la multidisciplinariedad en la formación de los docentes, ya que la mayoría de ellos son profesionistas diversos: ingenieros, abogados, economistas, filósofos, matemáticos, odontólogos, profesores normalistas, entre otros.

Lo anterior tiene varias explicaciones, la más recurrente es la falta de empleos para profesionales. De esta manera, muchos encuentran trabajo en el sistema educativo, en particular, en telesecundarias.

El análisis de la formación profesional parte del hecho que no todos los docentes tienen preparación psicopedagógica, así como los estudios normalistas difieren de la formación universitaria. En opinión de los mismos maestros, «existe una pugna gradual entre universitarios y normalistas. Los primeros se creen más preparados para enfrentar cualquier situación; los segundos son los especialistas en enseñanza que aseguran que los universitarios son improvisados, que carecen de herramientas metodológicas para desempeñar su trabajo del aula».

El profesional de la enseñanza no tiene la garantía de ser mejor docente, dado que esta situación la determinan: la vocación, el carisma, la capacidad de organizar y coordinar actividades, etcétera.

Uno de los aspectos que marcan diferencia entre las diversas formaciones profesionales, radica en los conocimientos teóricos más amplios que poseen los egresados de las universidades. Sin embargo, muchas veces estos saberes son ajenos a

la realidad que se vive en las escuelas, aún así, no dejan de ser una ventaja. Hay que reconocer que la formación profesional se refiere únicamente a la preparación inicial formal. Por ello, no puede considerarse que los profesores, sea normalistas o universitarios, al empezar la carrera docente, poseen todos los saberes necesarios y están completamente preparados para la enseñanza. Puede ser que los primeros tengan las bases metodológicas y los segundos teóricas, pero la maestría docente la adquirirán con la práctica real de la enseñanza.

Por otro lado, hay que considerar que el saber es inacabado y cambiante, la sociedad tampoco es estática, las condiciones de vida se transforman constantemente. Por tanto, es indispensable que los docentes actualicen sus conocimientos de manera continua. La calidad de la enseñanza depende tanto de la formación inicial del profesorado, como de su capacitación continua.

Los documentos internacionales rectores de la educación, sostienen que el mundo en su conjunto está evolucionando hoy tan rápidamente que el personal docente, como los trabajadores de la mayoría de las profesiones, debe admitir que su formación inicial no le bastará ya para el resto de su vida. A lo largo de su existencia los profesores tendrán que actualizar y perfeccionar sus conocimientos y técnicas. El equilibrio entre la competencia en la disciplina enseñada y la competencia pedagógica debe respetarse cuidadosamente (Delors, 1996, pp.169-172).

Puede concluirse pues que no es suficiente saber cómo enseñar, ni tampoco saber qué enseñar, sino que es necesario mantener un equilibrio entre los dos aspectos, y ninguno es más importante que el otro. Además una de las misiones esenciales de la formación de los docentes, tanto inicial como continua, es desarrollar las cualidades éticas, intelectuales y efectivas que la sociedad espera que posean para que después puedan cultivarlas en los alumnos (Delors, 1996, p.172).

La formación didáctica no garantiza un mejor desempeño en educación, ya que la teoría no siempre coincide con la práctica, por ello la relevancia de entenderla como una formación inicial que se irá consolidando con la práctica y con la formación

permanente, que será más significativa a medida que posibilite el contrastar lo teórico y lo práctico, así como lo importante de no permanecer en un nivel que en poco tiempo pasará a ser arcaico.

Rol del docente

El cambio acelerado del contexto social ha influido con fuerza sobre el papel del profesor en el proceso de enseñanza, sin que muchos hayan sabido adaptarse, ni las administraciones educativas diseñar estrategias de adaptación en los programas de formación de profesorado, que no alcanzan a responder a las exigencias planteadas por dichos cambios. Hay desconcierto de profesores respecto al sentido y alcance de su trabajo, un abandono de las responsabilidades educativas de sociedad, familia, comunidad, a la vez que un fortalecimiento de los nuevos medios de comunicación como fuentes de información alternativas (Esteve, 2002, pp.1-18).

Hoy el docente ya no debe ser quien transmite el conocimiento, sino el que propicia la construcción del mismo por el alumno. Deja de ser el instructor y se convierte en el coordinador de las actividades, facilitador del aprendizaje, lo cual representa un desequilibrio para muchos docentes que se resisten a dejar sus prácticas de antaño.

El estudio realizado mostró que es difícil para los profesores definir su rol en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los maestros acostumbran ser el eje central de la práctica educativa, sin embargo, las exigencias modernas marcan que deben pasar a ser un agente del aprendizaje, los guías del alumno en su actividad. Los entrevistados temen que esta nueva tendencia llegará a prescindir del docente. Claro que el saber debe adquirirse de diferentes maneras y tanto la enseñanza a distancia como la utilización de las nuevas tecnologías en el contexto escolar han dado buenos resultados, pero para casi todos los alumnos, sobre todo los que aún no dominan los procesos de reflexión y aprendizaje, el maestro sigue siendo insustituible (Delors, 1996, p.166).

Indudablemente, el rol tradicional del docente debe cambiar porque la sociedad está en constante cambio, nuestros alumnos ya no son los que permanecían sentados y callados escuchando una explicación o se esforzaban en entender al profesor. Las explicaciones son sólo una parte de la tarea docente y si no se emplean en el momento preciso, pueden obstaculizar la construcción del conocimiento por el alumno y hacer menos significativo su aprendizaje. El trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir la información o los conocimientos, sino en presentarlos de forma problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La gran fuerza de los docentes consiste en el ejemplo que dan al manifestar su curiosidad y su apertura de espíritu y al mostrarse dispuestos a someter a prueba los hechos, las hipótesis, las «verdades» establecidas, así como reconocer sus errores.

Complejidad de la tarea docente

Los cambios en la sociedad postmoderna replantean la tarea docente. En dicho escenario socioeconómico poco halagador, el profesor de la telesecundaria tiene que poseer, aparte de los conocimientos de su asignatura y nociones didácticas, una gama de saberes psicopedagógicos, filosóficos, socioculturales, etcétera. El maestro hoy ya no puede conformarse con una sola visión de la problemática educativa, tiene que estudiar varios puntos de vista, actualizarse, actuar con conciencia y no dejar que lo dominen ciertas ideas sólo por ser «la versión oficial» o «la de moda». El profesor se encuentra con la necesidad de compaginar diversos roles contradictorios y contrapuestos, entre conservar el orden de valores y crear nuevos valores y modelos. Además crece cada vez más la necesidad de integrar en su trabajo el potencial informativo de las nuevas TIC.

La labor docente involucra una gran diversidad de tareas, muchas veces complejas, tales como actualizarse y perfeccionar sus conocimientos y técnicas, preparar y llevar a la práctica

las actividades y materiales necesarios para propiciar aprendizajes en sus alumnos, atender las necesidades individuales de los educandos, evaluar el desempeño propio y el de sus estudiantes, todas estas actividades indispensables en su quehacer cotidiano. Dichas acciones requieren de suficiente tiempo y dedicación, gran disposición y compromiso por parte del docente. En este tenor, en las entrevistas se abordó el tema de la carga de trabajo que adquiere el profesor que labora en escuelas multigrado, donde debe manejar gran diversidad de contenidos disciplinarios, mostrar el dominio de los métodos de la enseñanza, además de las actividades propias de la profesión y otras más derivadas de la ausencia de personal, tales como las administrativas y de intendencia.

Ibernon analiza la profesión docente desde tres aspectos. En primer lugar, la docencia se trata de una actividad laboral permanente y que sirve como medio de vida; por tanto el profesor como profesional será sinónimo de profesor trabajador. Además, se refiere a una actividad pública que emite juicios y toma decisiones en circunstancias sociales, políticas y económicas determinadas, lo que significa que está enmarcada en un contexto determinado que la condiciona, y que, por consiguiente, requiere de una formación específica, diversos conocimientos y capacidades que, además, define el ingreso en un grupo profesional determinado. Finalmente, es una actividad compartida. La educación ya no es una tarea exclusiva de los especialistas, sino que es un problema socio-político, en el cual intervienen agentes, grupos y medios diversos.

Asimismo, el autor agrega que la función docente comporta un conocimiento pedagógico específico, un compromiso ético y moral y la necesidad de corresponsabilidad con otros agentes sociales. Ante este panorama, diversos autores han tratado de analizar qué tipo de conocimientos profesionales debería poseer el profesorado. Todos ellos coinciden en la necesidad de un conocimiento polivalente que comprenda distintos ámbitos, todo lo referente al sistema educativo, los problemas que originan la construcción de conocimiento, el pedagógico general, el metodológico curricular, el contextual y el de los propios sujetos de la enseñanza; conocimientos sobre el ámbito socio-

cultural y socioeconómico. Pero todo ello tiene el peligro de querer formar al profesorado en tantos ámbitos y tantas cosas que esa polivalencia se convierte en conjunción, superficialidad y ambigüedad en el conocimiento (Ibernon, 2000, s/p). Ciertamente es tan amplia la gama de conocimientos que debe tener el docente, que parece casi una utopía lograrlo. No obstante, la formación permanente es un buen principio para consolidar la profesión.

La actividad docente es compleja y variada, por lo que es ilógico pensar que un profesor, aparte de preparar e impartir sus clases, evaluar y atender a los alumnos, actualizarse y autoformarse, pueda atender otras necesidades de una escuela donde no hay suficiente personal. En este sentido, la calidad educativa deja mucho que desear, en especial, en regiones marginadas, ya que por atender los asuntos de gestión, administración o autoformación, el maestro descuida su labor principal que es la docencia.

Métodos y contenidos

Las modificaciones en el plan de estudios introducidas por la RIES, crean una controversia entre los profesores. Las entrevistas revelan lo siguiente.

ENTREVISTADOR: «¿De qué manera se trabaja en su escuela? ¿Bajo qué esquema realiza su trabajo?»

LANDY EDITH: «Se trata de propiciar el razonamiento, hacer que piensen, generen mayor autonomía, luego que busquen en bibliotecas, en computadoras, pero no se tienen esas herramientas. En la escuela la computadora no funciona, faltan libros, no hay Internet que permite ampliar criterios; no se tienen las herramientas, por lo que no podemos dar funcionalidad. En mi escuela se tiene una directora con grupo, dos maestras, 38 alumnos. No se tiene Enciclomedia. No se trabaja con el Programa «Habilidades Digitales para Todos».

HILDA: «Trabajamos principalmente con la visión de «educación basada en competencias». Está habiendo resultados en quienes vienen de primaria. Cuando empezó esta metodología

llegaron más analíticos, más despiertos y se adaptaron mejor. La crítica a esto es que no hay reforzamiento a los valores, antes había materias como formación cívica y ética en los tres grados y actualmente se nota en el comportamiento de los muchachos la falta de valores. En cuanto a su conducta son más agresivos entre ellos, no le dan valor al respeto, a los maestros, a los adultos, y ante ello se debe implementar la clase de formación cívica y ética, pero es necesario poner en práctica estos valores. En este ciclo escolar se metieron a destrozar y pintarrajearon, además de hacer groserías hacia las compañeras alumnas. Destruyeron un salón. La misma familia no apoya a la escuela y les dieron la razón a ellos cuando nosotros fijamos una sanción. Primero se buscó expulsarlos, después los papás pidieron una nueva oportunidad, entonces se les pidió construir algo, pero los familiares ya no los mandaron a la escuela y sólo uno de los alumnos regresó y está trabajando en recoger basura, a lo que llamamos la «acción social».

PATRICIA: «Trabajamos con el Proyecto Redes ya dos años. Al inicio del ciclo escolar se hace un diagnóstico para conocer el rezago de los muchachos, el cual principalmente se refiere a la comprensión lectora y a las operaciones matemáticas, así como los valores, y en base a ese diagnóstico estoy trabajando «café literarios» cada 15 días, en los cuales los alumnos investigan el tema que más les agrada y lo dan a conocer a sus compañeros en la clase. También se trabaja con los «círculos de lectura», con las madres de familia; ellas realizan lecturas cierto día de la semana y después leen y comentan el tema, ya sea cuento, novela o lo que consideren, y se trata de que los alumnos participen con lo que ellas están leyendo. En cuanto a los valores, los estudiantes localizan un problema en la comunidad, mismo que escenifican y nosotros estamos como espectadores, vamos a aplicar la ley por ejemplo, y desarrollan la trama en relación a ese problema. Igualmente en ciertos días a esa hora, de 14:00 a 15:00 horas, se hacen lecturas comentadas y lecturas por minuto y se desarrollan competencias entre ellos mismos, por ejemplo, para ver quién lee más rápido. También se les dictan textos para revisar las faltas de ortografía. Se plantean problemas para las operaciones matemáticas, para que ellos solos los resuelvan

en base a lo que conocen, es decir sus conocimientos previos. En esto hemos avanzado mucho, aunque suele ocurrir que no comprenden las indicaciones del problema y siento que es porque no tienen interés, porque no tienen intenciones y disposición de seguir estudiando, tanto familiares como alumnos».

AÍDA: «Trabajamos lo que son los Consejos de Participación Social, se busca involucrar a padres de familia. Se involucra a los padres, hay un presidente, un secretario, los demás son miembros de ese Comité y se calendariza para que cada quien trabaje cierto mes o bimestre del año, por ejemplo, el de medio ambiente con campañas de limpieza se hizo en noviembre, y esperamos que para marzo empiecen a plantar arbolitos en la escuela. En el de «mochila segura» los encargados apenas hicieron una solicitud al Presidente Municipal para que acudan a llevar algunas conferencias dirigidas a los alumnos sobre seguridad. En el de «lectura» las encargadas primero van a hacer tipo una encuesta para ver qué lecturas se implementan para los papás y aparte para los niños, y habrá ocasiones en que podrá ser para padres e hijos juntos, que compartan la lectura conforme a sus intereses. Algunos papás pedían sobre valores, otros de cocina, actualmente también sobre temas del Bicentenario de la Independencia y Centenario de la Revolución. Estos Consejos Escolares son de participación social».

GUADALUPE: «Nos fundamentamos en el modelo de la educación basada en competencias. El material viene planificado para, por ejemplo, en las lecturas cuestionar qué piensas de lo que aprendimos, para verificar qué competencias va desarrollando el alumno. Se va perdiendo mucho en cuanto a los valores, porque tenemos la materia de formación, los muchachos van desarrollando otra mentalidad que viene de su casa; la educación de valores empieza en casa pero creo que sólo se busca una calificación, muchas veces entre compañeros existen condiciones de rebeldía, por ejemplo decir si él hace esto por qué yo no. Los niños aprenden de sus papás y son conductas que se hacen más grandes y ello por problemas de o entre los padres en la comunidad. Los niños hacen travesuras y hasta después sabemos quién fue. Los niños que cometieron destrozos no respetan las sanciones o estímulos de los direc-

tivos escolares, porque siguen las indicaciones familiares. Para mejorar se debe partir de casa, para que cumplan los alumnos, los papás se deben involucrar, habrá que organizarse para que los padres intervengan, porque ellos deben hacer su parte en casa y acudir aunque sea una vez por semana. Es importante que se dé capacitación para que podamos enseñar cosas más concretas, un poco de cada cosa, eso sería lo importante. En la capacitación nos falta profundizar en las materias específicas, nos capacitamos muy en general y no en específico para cada materia. Yo doy clase en el tercer grado, tengo 13 alumnos, desertaron dos niños, y ahora hay más interés aunque siempre hay alguien que desbarata la armonía. Hace falta mucho más equipamiento para rendir mejor, hay mucha teoría aunque sí hay práctica. Por ejemplo en historia se manejan muchas notas periodísticas, ellos vienen y preguntan, tienen que utilizar mucho razonamiento. Mi escuela tiene un total de 38 alumnos».

LETICIA: «Actualmente estamos trabajando con el sistema basado en competencias y temas de salud. Hubo un curso para que el gobierno propicie una educación en que haya deporte, en nuestra escuela no hay obesidad, sino el problema más bien podría ser la desnutrición. Yo creo que es difícil mejorar si no interviene la familia, no es fácil ni una cosa ni otra, lo primero que dicen en la comunidad es que no tenemos trabajo, es una comunidad en que en ocasiones no se come mucho o con regularidad. En cuanto a las competencias, se hacen concursos por zonas como la olimpiada de matemáticas, concursos de ortografía. Se realizan diversas actividades. Yo creo que sí da resultados porque los estudiantes tratan de aplicar sus conocimientos y esforzarse. Por ejemplo en diciembre hicimos concursos de villancicos, para fortalecer las tradiciones y costumbres. Ellos ponen mayor entusiasmo. Podría enfocarse algún método que sea positivo. La cuestión de las competencias tiene que dirigirse a reforzar valores, pero todo debe estar más orientado al respeto y la convivencia. En la comunidad hay niños que viven un ambiente agresivo, los niños quieren jugar, por ejemplo, con sobrecitos de dulce y ellos los utilizan simulando que es droga y ahora hasta los hemos dejado de vender. Aunque no existe el problema concreto de alcoholismo o drogas, pero los niños

empiezan a ver eso como juego y tratan de practicarlo. Ahora se oye mucho de grupos problemáticos o de equis personas, ya sea desde la televisión o de la misma comunidad, pero en lo personal espero que las cosas sigan tranquilas, en lo mejor posible».

ENTREVISTADOR: «¿Conocen la Nueva Metodología en Telesecundaria, denominada "Telesecundaria Participativa" y "Comunidades de Aprendizaje"?»

PABLO: «Existe actualmente en el estado de Zacatecas un sistema de enseñanza que se desarrolla en carácter de Nueva Metodología en varias escuelas de distintos municipios del estado del sistema telesecundaria, el cual se ha conceptualizado en dos vertientes, como "Telesecundaria Participativa" y "Comunidades de Aprendizaje". Se desarrolla en escuelas de distintos municipios, por ejemplo Susticacán, Jerez, Comunidad el Salto de Fresnillo, Vetagrande».

LAURA ELENA: «En esos términos expresos no lo hemos trabajado. Actualmente acaba de entrar un nuevo esquema de formación en telesecundaria llamado "Aula de Medios", exactamente llamado "Habilidades digitales para todos", dirigido al primer grado de estudios de telesecundaria. Consta de 20 computadoras laptop, está dirigido a las escuelas piloto. En la región, que abarca los municipios de Villa González, Noria de Ángeles, Loreto, Villa Hidalgo, Pinos y Villa García, hay tres escuelas de ese tipo. En la actualidad se están construyendo las instalaciones adecuadas en dichas escuelas piloto. Sin embargo, el sistema que mencioné aún no se echa a andar, actualmente se trabaja con Enciclomedia. La computadora se conecta a la televisión. La gran desventaja de este esquema es que los alumnos no pueden trabajar individualmente, porque aunque allí se tienen herramientas interactivas, videos, audios, instrumentos interactivos como juegos, sólo se cuenta con una computadora y este es el principal problema. En cambio la nueva herramienta de trabajo es muy favorable, porque cada alumno va a poder interactuar con los temas vistos en clase, además va a poder acceder a Internet. Yo tengo mi blog y subo videos, herramientas para motivar las tareas de cada alumno, sus dramatizaciones en clase, su trabajo en el aula y ellos quedan muy motivados».

HILDA: «Más bien conozco el programa "Habilidades digitales para todos" que viene con videos, etc., para lo que se debe ver en las clases, pero permite el acceso a Internet, aún cuando en estas comunidades pequeñas no será posible el Internet. Con este esquema se puede tener acceso a Internet para reforzar lo que se ve en la clase, aún cuando viene estructurado para los contenidos de la clase. Con esto el niño llega al conocimiento más motivado, construye su propio conocimiento».

AÍDA: «Planteado como telesecundaria participativa no lo conozco, aunque escuché que irían algunos maestros y se decía o comentaban en la supervisión escolar que eran maestros que sobraban en alguna escuela. Esto para ver cómo se podía trabajar mejor, pero nunca se ha llevado a cabo con nosotros. Y si se trata de Enciclomedia, pues nunca ha llegado completo, nos dieron por partes, como los discos. Apenas llegaron los discos de tercer año, llegaron a finales del ciclo pasado, se supone que para aplicarlo en el nuevo ciclo, el actual. Tenemos que ir a la Dirección a abrir la computadora, porque en los salones no contamos con equipo. De hecho, el salón en que estoy no está en condiciones de tener un televisor, la puerta no sirve, no hay protecciones. Se han hecho gestiones desde el año pasado pero no ha habido respuesta. Se siguen haciendo tales gestiones, por ejemplo se dijo que en las vacaciones habrá las protecciones y espero que esto se dé cuando regresemos a clase».

ENTREVISTADOR: «Específicamente, ¿conocen y trabajan con el sistema Telesecundaria Participativa? ¿Y respecto al sistema Comunidades de Aprendizaje?»

LAURA ELENA: «No. Lo que trabajamos es sobre competencias: saber hacer, saber ser, saber socializar, sin embargo creemos que tal vez hace eficientes a las personas, pero no se atiende a los valores humanos».

LANDY EDITH: «No. Pero quiero conocerla. Siempre nos hace falta algo, que los muchachos valoren y realmente sepan qué están aprendiendo y en qué lo pueden usar. La nueva metodología que nosotros tenemos está bien, los lleva a nuevos aprendizajes, pero nos faltan herramientas y materiales, no tenemos acceso a Internet pues se puede investigar en Internet,

pero no hay computadoras, no hay libros, si se necesita tal o cual autor, no existe».

PATRICIA: «Dicho así no. Yo trabajo con Redes, especialmente orientado al trabajo para superar el rezago educativo. Es una hora al día en tres días por semana, a partir de las 15:00 horas. Entre las 8:00 a 14:00 horas son las clases normales. En esta escuela iniciamos hace un año como extensión de la comunidad de La Lagunita. No hay suficientes libros, hay decodificador y antena, pero no televisión. Tenemos discos que se llaman "la máquina de hacer tareas", pero no tenemos la computadora. En cuanto a libros no hay suficientes para trabajar, son muy pocos».

ENTREVISTADOR: «¿Conocen o saben algo sobre los orígenes de la Nueva Metodología en Telesecundaria?»

HILDA y LAURA ELENA: «No».

LOURDES: «No conozco sus orígenes. No obstante puedo comentar que llegó a nuestra escuela un maestro a invitarnos y fuimos a su escuela a ver cómo trabajaba y nos puso a trabajar, fue difícil pues no estábamos preparados. Ante ello reconocemos que nos falta mucho por aprender, sobre todo en la enseñanza de matemáticas».

AÍDA: «No. Pero quiero comentar que en este ciclo escolar se inició con el esquema o proyecto llamado "Consejos de Participación Social". Nos dieron unos folletos para ver cuáles tienen mayor aplicación. Uno es sobre "gestión escolar", el otro de "lectura", el otro fue de "campanas de limpieza", o más bien de "medio ambiente", campanas de forestación o reforestación. Otro es "mochila segura". Algunos no se han llevado a cabo porque vamos por tiempos, hay un calendario; en el de gestión escolar lo hemos llevado desde el inicio de clase, donde se ve cómo resolver necesidades de la escuela, porque hay muchas necesidades, más que nada de infraestructura».

ENTREVISTADOR: «¿Cómo consideran que debe plantearse una nueva metodología en telesecundaria?»

LAURA ELENA: «Creemos que a una nueva metodología en telesecundaria deben incorporarse los valores, porque ahora predominan los antivalores en muchos niños, ya no son solidarios, ni respetuosos, se habla de "tú" de inmediato a los adultos o maestros».

LOURDES: «Consiste en trabajar un solo tema para todos los alumnos, que cada alumno empiece a conocer según sus conocimientos previos, se interroga al alumno, él da una explicación, se le pide leer nuevamente y explicar la solución. Con preguntas basadas en el problema tratamos de llegar a entenderlo y todo se basa en preguntas hasta llegar a la solución. Esto es en matemáticas. Se trabajó en español y matemáticas. En español era hacer la lectura del título y escribir qué entendía en base al título y así continuar con la lectura del texto, hasta lograr que el alumno comprenda con base a preguntas sobre el texto, los párrafos. Después fuimos a una capacitación a México, ya con temas de ciencias e inglés. El Dr. Gabriel Cámara era uno de los encargados. Es interesante el proyecto pero se dificulta porque hay que atender alumno por alumno, con lo que ellos se empiezan a desesperar y empiezan a perder la idea. Lo que hacíamos era dar un tema a cada uno y subieron mucho su nivel. Considero que se deben cambiar las estrategias de telesecundaria, para despertar más el interés del alumno por aprender, darle temas que le interesen. Los alumnos al llegar a la comprensión comparten su aprendizaje. En la experiencia de capacitación que comenté no había apoyo económico, los tutores sólo recibían viáticos y en ocasiones los mismos maestros los hospedaban. Venían sólo uno o dos días.»

PATRICIA: «Se busca que los alumnos sean más participativos. Considero que la metodología está bien, pero faltan herramientas, por ejemplo yo que trabajo Redes no tengo los suficientes libros para tener un panorama más amplio de los temas para investigar, pues compiten incluso entre ellos mismos para ver quién lo hace mejor, y a los jóvenes sí les gusta que los visiten los padres de familia, y conmigo sí asisten las madres de familia; se trata de las madres porque los padres salen a trabajar y en este caso sólo un padre sí va y cuando va la madre él se queda en casa para atender los pendientes domésticos. Cuando se realizan las faenas escolares entonces los padres hombres sí acuden a ayudar. Mi escuela está en una comunidad pequeña, donde sólo tengo 15 alumnos, ocho en primero, dos en segundo y cinco en tercero».

ENTREVISTADOR: «¿Qué resultados podríamos esperar de una nueva metodología?»

HILDA: «En la actualidad trabajamos con la resolución de problemas, "resolución de proyectos", los contenidos actuales son muy superficiales, lo importante sería incorporar vivencias de la sociedad y entender la realidad de cada comunidad y de cada grupo de alumnos. Los niños que llegan al primer grado vienen rebeldes, con muchas actitudes negativas y ante ello el maestro debe trabajar, precisamente atendiendo a esas realidades familiares».

LAURA ELENA: «El problema es de raíz y deben incorporarse los padres de familia al proceso de enseñanza-aprendizaje, algo así como las Escuelas de Padres. Hay un programa en todos los niveles de educación llamado "Participación Social", que consiste en la intervención de padres de familia, ex-alumnos, maestros y alumnos, autoridades de las comunidades, como son los Delegados que dependen del Ayuntamiento. Este programa ha existido desde hace mucho tiempo, creo desde 1993, pero hasta ahora no se le ha dado formalidad».

LOURDES: «En la propia experiencia docente percibo mejor rendimiento académico, aquí dominan muchos temas. Creo que esto viene de una escuela de los Estados Unidos de América, donde se sustentó e inició la investigación sobre la telesecundaria.»

PATRICIA: «De mi propia metodología, por ejemplo, los alumnos tienen lectura más fluida y en comprensión lectora se ha avanzado en un 70 por ciento, en las operaciones matemáticas un 50 por ciento y en lo que se refiere a valores hay un avance o referente de 90 por ciento. En cuanto a Redes y Escuela Unitaria, es importante el apoyo en todos los aspectos, pues aunque es pequeña la escuela, el Programa Redes es bueno para superar el rezago educativo. Hace poco nos invitaron a una conferencia sobre la lectura en la cabecera municipal de Villa Hidalgo, en el Aniversario del Libro, el tema fue "la lectura", "comprensión de la lectura". Vino el escritor y conferencista Oziel Renovato del Río, mejor conocido como "Teniente Coronel". Relató, en base a su vida, situaciones sobre la lectura. Posteriormente, ya cuando estuvimos en la escuela, los jóve-

nes que asistieron peleaban por leer ese libro, a sus mismos compañeros les platicaron la experiencia que vivieron y ahora por turnos están leyendo el libro. Según entiendo, "Redes" es parecido a "Comunidades de Aprendizaje", es una hora, pero va dirigida a los alumnos de todos los grados. Lo de las madres de familia es aparte y ha sido significativa la participación de ese grupo en mi comunidad».

AÍDA: «Si se habla de nueva metodología, creo que todo tiene parte buena y parte mala, hay escuelas que tienen muchas necesidades, nos faltan materiales más didácticos, más entendibles, que nos ayuden a promover el interés de los muchachos, hay clases en las que no podemos hacer experimentos porque nos faltan materiales o sustancias para hacer más práctica e interesante la clase. Sólo se ve la teoría y la práctica es otra cosa».

De tal manera, los profesores aplican en su práctica de la enseñanza diferentes métodos. Sobresale el uso del modelo de la enseñanza por competencias, en el cual, según la opinión de la mayoría, hace falta reforzar los aspectos de valores o el desarrollo de la personalidad del alumno. Además, desde el punto de vista de todos los entrevistados, es vital involucrar a los padres de familia en el proceso educativo de los alumnos de telesecundaria. Finalmente, se percibe como uno de los puntos rojos y que requiere de una resolución inmediata, la falta de herramientas de trabajo (computadoras, Internet, libros, etc.).

Apoyos a la educación

En cuanto a los apoyos para la educación, en este trabajo se analizó la situación de varias escuelas telesecundarias del estado de Zacatecas, principalmente ubicadas en las zonas marginadas, en las que no se cuenta con las condiciones de infraestructura ni medios materiales necesarios para desarrollar las actividades educativas. Ocurre la deserción escolar paralelamente a la emigración de los jóvenes a las zonas urbanas nacionales o al extranjero en busca de empleo. En aras de subsanar las carencias de las escuelas, así como paliar el fenómeno de la deserción

escolar en el nivel básico, el Gobierno Federal instrumentó los siguientes programas compensatorios: el Programa Escuelas de Calidad, el Programa Oportunidades, el PROCAMPO, entre otros. Se trata de los proyectos descritos a continuación.

El Programa Escuelas de Calidad (PEC) es una iniciativa que busca reformar la gestión institucional y escolar, superar diversos obstáculos para el logro educativo, impulsar de manera permanente en las escuelas públicas de educación básica, incorporadas al programa, la cultura de la planeación, la evaluación y la rendición de cuentas en el marco de la gestión estratégica, para la mejora continua de las prácticas pedagógicas, organizativas, administrativas y de participación social, que incidan en el mejoramiento permanente de los aprendizajes. El PEC nace como una iniciativa de reforma de la gestión institucional y escolar, que busca superar diversos obstáculos para el logro educativo, tales como el estrecho margen de la escuela para tomar decisiones, el desarrollo insuficiente de una cultura de planeación, la ausencia de evaluación externa de las escuelas y de retroalimentación de información para mejorar su desempeño, las condiciones poco propicias para el desarrollo de un liderazgo efectivo de los directores, supervisores y jefes de sector, la escasa vinculación entre los actores escolares, el ausentismo, el uso poco eficaz de los recursos disponibles en la escuela, la limitada participación social, la existencia de prácticas docentes rutinarias, las deficiencias en infraestructura y equipamiento. El programa busca transformar el diseño de la política educativa, de una formulación central, que concentra todas las decisiones acerca de las prioridades, las estrategias, los recursos y su distribución, a un esquema que permita generar un modelo de gestión con enfoque estratégico desde la escuela hacia el sistema educativo, que involucre a las autoridades responsables de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal).

El Programa de Desarrollo Humano Oportunidades es una iniciativa del Ejecutivo Federal cuyo objetivo fundamental consiste en contribuir a que las familias en situación de extrema pobreza superen esta condición. Es un proyecto coordinado que articula incentivos para la educación, para la salud y para

la nutrición, con el fin de promover el desarrollo de capacidades de las familias en extrema pobreza. Su misión es coordinar acciones interinstitucionales para contribuir a la superación de la pobreza, mediante el desarrollo de las capacidades básicas de las personas y su acceso a mejores oportunidades de desarrollo económico y social. Antes de 1997 este proyecto se conoció con el nombre de Progresá.

El Programa de Apoyos Directos al Campo (PROCAMPO) es un subsidio directo que el Gobierno Federal otorga a través de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA); es un mecanismo de transferencia de recursos para compensar a los productores nacionales por los subsidios que reciben sus competidores extranjeros, en sustitución del esquema de precios de garantía de granos y oleaginosas. Su objetivo es transferir recursos en apoyo de la economía de los productores rurales, que siembren la superficie elegible registrada en el directorio del programa, cumplan con los requisitos que establezca la normatividad y acudan a solicitar por escrito el apoyo. Tiene como fin específico apoyar el ingreso de los productores rurales. El contexto bajo el cual surgió el programa responde a la apertura de la economía nacional. Derivada de este nuevo entorno, se planteó la modernización del campo mexicano que, entre otras reformas, implicó modificar el esquema tradicional de apoyos al sector agropecuario y forestal. En lo particular, sustituyó al esquema de subsidios basado en los precios de garantía, lo cual no beneficiaba a un número importante de productores.

Dichos programas generan un importante impacto en las comunidades rurales: resultan ser «medidas a medias», provocando una serie de dificultades en el interior de las familias, sin causar efectos positivos. Desvirtúan la vida íntima familiar, los beneficiados desvían estos recursos y dejan sin sustento a la familia. La participación de las telesecundarias en el Programa Escuelas de Calidad, les permite mejorar su infraestructura, adquirir los equipos y materiales que hacían falta. Sin embargo, la elaboración del proyecto, los procesos de evaluación, la gestión y otras actividades obligatorias para funcionamiento del programa, requieren de participación activa y constante de

los profesores e implican sacrificar el tiempo dedicado al trabajo docente.

Lo anterior se corrobora con las opiniones de docentes entrevistados quienes afirman: «es un programa que requiere tiempo para lograr los objetivos; es un programa de cantidad y no de calidad, por el mínimo de alumnos que hay que reunir por escuela». De tal manera que brindando los beneficios para la infraestructura de las escuelas, el PEC y los requerimientos para su implementación, llevan a que se descuide el aspecto académico, que los profesores falten a clases y no tengan tiempo para preparar las lecciones, ya que se encuentran ocupados en las tareas de gestión de los recursos y el llenado de los formularios del programa.

El empeño por satisfacer la demanda educativa no se traduce en aumento proporcional de la calidad de la educación, al contrario, se observa un deterioro creciente en los niveles de aprovechamiento de los alumnos. A pesar de las buenas intenciones de este y otros programas, en realidad no se han tenido, al menos de manera inmediata, resultados óptimos. En opinión de los profesores, «los cambios son paulatinos en los aspectos académico, material, didáctico, etc.»

A pesar de los apoyos otorgados a las telesecundarias por participar en el PEC, su infraestructura continúa siendo limitada. Sin importar las remodelaciones que se hicieron en los edificios, los sanitarios tienen un aspecto desastroso, plasmando rebeldías de los estudiantes. A decir de Lidia Fernández, «las roturas y el maltrato de los edificios son modos agresivos de hacer oír la disconformidad, la crítica y el cuestionamiento cuando la hostilidad, el repudio y el prejuicio forman parte del desarrollo social» (Fernández, 1996, p.101). En secundaria es común la destrucción del edificio, mobiliario, equipo, etc. Lo anterior puede ser una reacción natural de los jóvenes al hecho de que desde sus inicios, el subsistema de telesecundaria ha tenido el mínimo apoyo del Gobierno Federal, Estatal y autoridades educativas, trabajando en condiciones precarias, ya que es una modalidad creada para los marginados y no merece la atención de las clases en el poder.

Las condiciones socioeconómicas y culturales del contexto

comunitario no son propicias para incrementar la calidad de manera radical, aún con la aplicación del PEC u otros programas. Aspecto esencial en este sentido fue la recolecta de los cincuenta mil pesos que correspondía cubrir a las familias de los alumnos de las telesecundarias, según los requerimientos del PEC. En las escuelas objeto del estudio, a cada familia se le solicitó la cantidad de \$ 700.00 pesos, la cual pudieron aportar sólo algunos. Sin embargo, para la mayoría fue imposible reunir este dinero, razón por la cual decidieron que sus hijos no estudiaran. De tal manera, se incrementó la deserción. Una madre de familia al respecto comentó: «Se cooperó con \$750.00 el año pasado por familia para el PEC, pero estuvo pesado para reunir esa cantidad y preferí que mi hija no estudiara».

Tales afirmaciones permiten entender que las comunidades carecen de recursos económicos, se encuentran en situaciones difíciles de sobrevivencia. Así se aprecia que las familias en condiciones de esa naturaleza, prefieren orientar el gasto familiar para satisfacer de manera precaria lo básico, dejando en segundo o tercer término la cooperación para contribuir al PEC.

A través del Programa Oportunidades (PO) se entregan los subsidios en efectivo a las familias de las comunidades a cambio de la asistencia regular de sus hijos a la escuela, aunada a la asistencia regular a la clínica de salud. En realidad este programa ha dejado mucho que desear, no ha cumplido con las expectativas sociales de brindar apoyo real a las familias más vulnerables social y económicamente. Los subsidios pocas veces son usados para la compra de lo necesario en la escuela, más bien se convierten en una tentación para los campesinos en el sentido de gastarlos en los tianguis, en las cantinas, fiestas, etc. Uno de los profesores de la telesecundaria asegura: «El día que se paga lo de las Oportunidades, se pone un tianguis a un lado de la escuela y todo el dinero se va ahí»

Este apoyo se convierte en una gran esperanza para muchas familias, pero no alcanza a cubrir a la mayoría de la población, además los recursos que se entregan son incipientes. De hecho, no resuelven el problema de la deserción y sirven de paliativo, tal y como lo expresan las madres de familia entrevis-

tadas: «Es una ayuda que no es suficiente para los gastos de la escuela, ayuda en parte para que no se salgan los muchachos».

Actualmente, este programa dirige sus acciones a impulsar y fortalecer el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de la población beneficiada, favorece además su vinculación con nuevos programas de desarrollo que propicien la mejoría de sus condiciones socioeconómicas y de calidad de vida. Mediante transferencias de ingresos y la inversión en salud, nutrición y educación, el fin es romper el círculo intergeneracional de la pobreza.

Desde su inicio, el programa consideró la necesidad de contar con un componente de evaluación que permitiera, por un lado, mejorar la implementación de sus estrategias y acciones y, por otro, documentar los efectos que produce en la población beneficiaria.

Es común que exista una vinculación entre el grado de pobreza y el de alfabetismo o escolaridad en una población. Los niños y jóvenes de familias pobres tienden a alcanzar un menor nivel educativo y a tener menos posibilidades de capacitarse cuando son adultos; igualmente, suelen contar con menos oportunidades si no pueden asistir a la escuela, ya sea por problemas estructurales, familiares, falta de apoyo o porque se insertan más tempranamente en actividades laborales para ayudar a su familia. Todo lo anterior actúa perpetuando el ciclo intergeneracional de la pobreza, ya que los hijos de familias pobres llegan a la vida adulta sin las habilidades o conocimientos que les permitan adquirir mejores trabajos y remuneraciones. En ese sentido, un profesor entrevistado señala: «Es sólo un aliciente económico para que la gente no se muera de hambre, porque regularmente no se aplica como debe de ser, sino para cubrir algo del sustento alimenticio de los integrantes de la familia. Resuelve en parte el problema de la deserción pero no la emigración».

El Programa Oportunidades busca incidir en las capacidades de los niños y jóvenes, propiciando condiciones que les permitan tener una mejor formación, una mejor inserción laboral y un mejor funcionamiento social, al igual que aprovechar mejor las oportunidades que se ofrecen a través de los di-

ferentes programas sociales. No obstante, al igual que los otros programas con fines similares, se convierte en un atenuante más, dado que no logra cumplir totalmente sus objetivos. Lo confirma una madre de familia cuando dice: «Se ve uno motivado por lo que nos dan cada dos meses, pero no se cubren todos los gastos».

Una de las líneas de acción de Oportunidades es la educativa. Las actividades se dirigen al enfrentamiento de la deserción escolar, por ejemplo, Oportunidades entrega recursos monetarios para complementar el ingreso familiar y propiciar una mejor alimentación, becas educativas para niños y jóvenes a partir de tercero de primaria y hasta el último grado de educación superior.

El estudio realizado demostró que los apoyos otorgados por parte de los programas federales, no son suficientes para erradicar el problema de la deserción en las telesecundarias y emigración en las zonas rurales o urbanas marginadas en el estado de Zacatecas.

Mediante el Programa de Apoyos Directos al Campo (PRO-CAMPO), a las familias de las comunidades se entregan los recursos monetarios por cada hectárea o fracción de ésta, y se efectúa cuando el productor siembra la superficie registrada (elegible temporal o de riego) en el programa, o bien la mantiene en explotación pecuaria, forestal, o la destina a algún proyecto ecológico y cumple con lo establecido en la normatividad operativa. Este programa fue creado para permitir que el productor siembre el producto que le convenga, permitiendo la incorporación de la mayor parte de campesinos con bajos ingresos, planeando así su propia actividad productiva.

Es el resultado de dos formas de apoyo: durante los primeros años de entrega recepción (representantes de gobierno-productores del campo), estos recursos eran básicamente para usos diversos, más no para el fin encomendado. Por un lado, se destinaban para la compra de semilla y siembra, cultivo y cosecha, por el otro, se usaba en consumo de otros productos que nada o poco tenían que ver con el fin principal, éstos se despilfarraban en juergas y francachelas, dejando sin apoyo a la familia. Un docente al respecto opina: «a los campesinos no les inte-

resa cultivar sus tierras, pagan deudas de borracheras y utilizan un mínimo en producir, si acaso compran un bulto de semilla».

Otro profesor entrevistado indica: «pienso que no se resuelve el problema de la miseria en la que muchos campesinos viven, ese recurso llega fuera del tiempo, compran otras cosas, menos las materias primas para el campo, pero tienen que sembrar para tener el apoyo [...] muchos de ellos emigran; el propietario de la tierra no emigra, pero sí el resto de sus hijos en cuanto tienen edad, incluso antes de salir de la telesecundaria».

Es un hecho evidente que pone en desventaja a los productores nacionales en el esquema de desarrollo mundial global, porque la globalización implica, entre otros elementos, la apertura de las economías nacionales al exterior, su organización rígida y su alto rendimiento. En el momento en que los campesinos se apropian de la idea de depender del gobierno, empiezan a asumir las actitudes derrotistas y de fracaso. Finalmente, emigran a lugares donde las condiciones laborales son mucho más estrictas que en sus comunidades, pero la recompensa económica es más elevada.

El impacto socioeconómico de dichos programas gubernamentales tiende a prefigurarse en un esquema de subsidio que se otorga en ocasiones en tiempos previos a elecciones constitucionales, es decir, tienen un matiz político, y de acuerdo al nivel de educación de los campesinos, son altamente incisivos en ellos, según su propia visión.

Hoy estos recursos deben ser canalizados hacia los fines concretos, ya que muchas de las veces se simula la siembra y se gasta en otras cosas. Sería más correcto si estos recursos los recibiera la madre de familia, ya que el varón, por lo regular, desvía el dinero en la cantina, apuestas, juegos, etc., sin resultados productivos. El PROCAMPO, poco o nada ha hecho para que el fenómeno de la deserción escolar y la emigración hacia fuera de la comunidad se detenga, por el contrario, coadyuva a su crecimiento, ya que, por ejemplo, parte de estos recursos también se usan para el pasaje del hijo en viaje al exterior de la comunidad o del país. Los profesores de telesecundaria opinan: «debería de haber más apoyos para la gente desprotegida, pero que sea de autoempleo».

En efecto, retomando estas ideas de los docentes, puede afirmarse que se requieren apoyos económicos y sociales para que la gente que habita la comunidad pueda establecer, mediante los programas sociales, negocios propios, talleres de artesanía, granjas, cooperativas de autoconsumo, huertos. Hace falta que se elabore un programa alternativo ambicioso de arraigo comunitario, mismo que evidentemente rescate la cultura del contexto y que se capacite en los aspectos artesanales a los miembros de la comunidad, generando así una fuente de empleo con producción para el mercado local, regional, nacional e internacional.

A partir de lo anterior, es evidente que los postulados de gratuidad y equidad en educación básica no se cumplen. Los programas compensatorios implementados por el Gobierno Federal para subsanar la situación crítica de las escuelas en zonas marginadas, no han dado resultados, más bien la empeoraron. Varios de los programas gubernamentales implementados en las comunidades tienen un carácter eminentemente asistencialista, el Programa de Apoyo al Campo (PROCAMPO) y el Programa Oportunidades (PO). Sin embargo, estos proyectos no han cubierto las expectativas para las cuales fueron creados.

En las comunidades, los profesores tratan de resolver los problemas y cubrir las necesidades de las escuelas con iniciativa propia. En el afán de adquirir algunos bienes materiales, los docentes buscan apoyo con los padres de familia y/o en otras instituciones. En realidad, en muchos casos son los padres de familia quienes financian a la institución educativa cuando no se cuenta con lo indispensable. Como el sistema no está cumpliendo con su parte, las exigencias hacia los maestros no son pertinentes. Mientras tanto, el docente busca la manera de mejorar la infraestructura de la institución, disminuyendo con esto el tiempo dedicado a su labor.

El sistema educativo, en vez de prohibir al docente el desvío de su actividad y dedicación a la gestión de recursos para la institución, lo aprueba con estímulos. Es una de las razones por las que los profesores insisten en mejorar el medio escolar. Gratuidad, equidad, igualdad de oportunidades, sólo existen en el discurso. Las escuelas, principalmente de comunidades

rurales, son la prueba de las deficiencias del sistema, que no ha logrado una auténtica equidad en detrimento de la población de mayor marginación para la cual la oferta educativa no resulta pertinente.

Se entiende como equidad en educación el diseñar modelos adecuados que entiendan las distintas demandas y necesidades, y produzcan resultados equivalentes para todos los alumnos, independientemente de su origen y condiciones. Esto implica contar con lo indispensable para tal efecto, pero no es así. La realidad es muy distinta a lo que se plantea en el discurso de los documentos rectores de la educación. La pobreza y falta de empleo son indicadores permanentes, figurando como sello distintivo de sexenio a sexenio; se gesta en mayor medida en las zonas rurales, sacude a su población, se convierte en común denominador, incluyendo a las comunidades donde se oferta la telesecundaria.

REFLEXIONES FINALES

A manera de conclusión, puede afirmarse que en cuanto al desarrollo del subsistema de telesecundarias y la formación de los profesores que las atienden, se destaca lo siguiente: la telesecundaria, un servicio nacional de enseñanza por televisión, como se llamaba en sus orígenes, surgió con el propósito de proporcionar educación secundaria a los egresados de escuelas primarias de comunidades rurales donde resultaba incosteable establecer escuelas secundarias. El proyecto nació durante la administración del Lic. Gustavo Díaz Ordaz, llevándolo a la práctica la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA).

A fin de contribuir a la demanda de la enseñanza secundaria, dadas las cualidades de bajo costo en relación con otras escuelas del nivel y de penetración a localidades rurales poco accesibles, dispersas y de reducido número de habitantes, este sistema fue adoptado de la *scuola italiana*, basada en la impartición de teleclases por telemaestros a discípulos mediante un aparato receptor, cuya acción se complementa en la teleaula por un coordinador que supervisa e implementa actividades de aprendizaje sugeridos por los programas educativos y las guías o libros de estudio.

Este modelo dio inicio a finales de los años sesenta con el nombre de Proyecto de Enseñanza Secundaria por Televisión. Las primeras clases fueron presenciadas en vivo, mejorando con el paso de los años mediante la grabación sistemática de los programas en videocinta. Ahora esta propuesta educativa se maneja a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT).

Actualmente, en el marco de las escuelas de educación básica del Sistema Educativo Mexicano, la telesecundaria, como una modalidad del subsistema de secundaria, ocupa un lugar importante a partir del incremento de la escolaridad para los adolescentes. La cobertura que proporciona este servicio amplía a nueve años la educación básica que imparte el Estado. Esto implica un reto para las telesecundarias, pues apunta a extender el servicio a más población de entre doce y quin-

ce años. Este referente remite a identificar la importancia de la labor docente, al trabajar en esta modalidad y reconocer el compromiso de formar adolescentes. Si se hace referencia a la formación de profesores, la Escuela Normal, a partir de 1982, contribuye a su formación inicial conforme a los rasgos del perfil de egreso dispuesto en los planes de estudio.

En lo que concierne al referente contextual que impacta el funcionamiento de las telesecundarias y el desenvolvimiento de sus profesores, puede sostenerse, siguiendo el enfoque crítico, que en la base ética de la propuesta neoliberal existe una fuerte deshumanización de los propósitos de la educación y de la escuela. Los actores sociales no son reconocidos integralmente como sujetos mediante una propuesta pedagógica que los reconozca en su dialéctica de razón y afecto, registro y sensibilidad, intencionalidad y comprensión, quedan reducidos a *sujetos segmentados* o a *sujetos limitados* en su autonomía y poder. Contra la pretensión totalizadora del metarrelato que la funda, surge una *escuela fragmentada* en su visión de la realidad y fragmentadora de sujetos, en la que existe una notoria contradicción entre los enunciados del discurso y la vida cotidiana escolar, contradicción que se hace más intensa en las instituciones que atienden a las clases subalternas (Rigal, 1999, p.161).

En la situación antes descrita está inmersa la modalidad de la telesecundaria, creada a fin de brindar la educación secundaria precisamente a los estratos subalternos de la sociedad. Esta variante de estudios secundarios si bien ha resuelto el problema de baja escolaridad en las zonas marginadas, vino a poner sobre la mesa otras cuestiones educativas, en particular, la necesidad de una formación especializada de los docentes.

El medio que utiliza el neoliberalismo para lograr sus objetivos en el campo de la educación son las políticas planteadas en los documentos rectores y las reformas educativas. Su discurso se desarrolla en torno a la necesidad de fomentar la calidad pedagógica, elevar la eficiencia y eficacia de las escuelas. Sin embargo, vale la pena preguntarse, ¿calidad y eficacia para quién y para qué? Es evidente que el discurso oficial juega con el hecho de que se da por evidente la bondad de la calidad

y eficacia en sí. No suele tenerse en cuenta el coste que supone para los actores educativos, en particular para los docentes, la consecución de mayor calidad y eficacia: intensificación, pérdida de autonomía, supervisión y evaluación más directas, falta de participación en la toma de decisiones, carencia de desarrollo personal, variaciones en las condiciones de trabajo que producen un impacto en la vida cotidiana de los profesores (Ball, 1993, p.156).

La situación de los maestros en este contexto de forzosa implementación de las políticas educativas, reformas y programas de calidad, se analizó en este trabajo. El estudio de la práctica de la enseñanza de los profesores de zonas subalternas del estado de Zacatecas (escuelas telesecundarias), reveló que la mayoría de estos maestros son profesionistas diversos (ingenieros, abogados, químicos, odontólogos, entre otros) sin previa formación psicopedagógica. Según los planteamientos teóricos sobre el concepto de formación docente (Honore, Ferrer, Díaz Barriga, Moreno Bayardo, entre otros), los profesores estudiados poseen capacitación o preparación práctica-técnica y se apoyan en las clases, en su experiencia y conocimientos disciplinares.

El carácter específico de la modalidad de la telesecundaria, demanda frente al grupo a un especialista, no sólo preparado en los aspectos didácticos y disciplinares, sino a un profesional con funciones múltiples y variadas desde instructor de diferentes grados y asignaturas, hasta gestor y administrador de la escuela, así como intelectual transformador y agente cultural-educativo de la comunidad donde se sitúa la escuela.

De tal manera, el docente enfrenta doble dificultad: por un lado, requiere de formación pedagógica que no ha tenido y por el otro no puede dedicarle el tiempo a su preparación, ya que es obligado a cumplir varias funciones adicionales a su labor principal. Además, el papel del profesor se complica aún más en condiciones de localidades marginadas, porque tiene que tomar muy en serio las complejas conexiones entre lo que enseña en el aula y las relaciones desiguales de poder en el conjunto de la sociedad, entendiendo por poder no sólo la dominación de un grupo sobre otro, sino la capacidad de la persona o del

grupo para crear las condiciones y los significados sociales que hagan la vida más satisfactoria (Apple, 1996, p.176).

Respecto a la práctica de la enseñanza en telesecundarias y sus fases, definitivamente ésta no puede asociarse a la práctica docente común, ya que la mayoría de los maestros de estas escuelas no son pedagogos profesionales. El trabajo demostró que los docentes no disponen de tiempo para preparar adecuadamente sus clases, prácticamente no llevan a cabo la fase preactiva del proceso de la enseñanza, utilizan sólo el material propuesto por el programa de la SEP.

El proceso de evaluación de los estudiantes (la fase postactiva) se desarrolla en condiciones cualitativamente mucho más favorables que en otras modalidades de la secundaria. Lo anterior sucede porque los grupos son poco numerosos y el maestro puede atender a los alumnos de manera casi individual, conoce bien a las familias y los problemas de los educandos, por tanto se establecen relaciones de afecto y confianza entre docente y estudiante.

El estudio reveló que es sumamente importante que los maestros analicen y replanteen su práctica de la enseñanza, se sensibilicen con la realidad de cada comunidad, a fin de mejorar el proceso educativo, tomar conciencia de su labor docente, mostrar a los alumnos su potencial académico, contribuir en su formación integral, invitarlos a formar parte de la construcción de su propio conocimiento a través de estrategias innovadoras, a pesar de que esto signifique tomar un rumbo distinto a lo establecido en el discurso oficial.

Es tiempo de dejar atrás la escuela acrítica, aburrida, representativa, que coarta la imaginación y la creatividad. Más que transmitir información, la función educativa de la escuela contemporánea debe orientarse a provocar la organización racional de la información fragmentada recibida y la reconstrucción crítica de las preconcepciones acríticas (Pérez Gómez, 1992, s/p). En este sentido, sólo el docente preocupado por mejorar sus prácticas y que asume una actitud de compromiso con dicha preocupación, puede cambiar y lograr que la escuela cambie, a partir de mirar lo que hace e hizo (es decir: de mirarse), de mirar lo que hacen sus colegas, de informarse sobre lo

que otros docentes realizan en sus campos, en otros contextos de trabajo, en otros países, etc.

Pero, ¿cuáles son las estrategias privilegiadas en la consecución de este tipo de profesor? El análisis de casos, el trabajo grupal, las historias profesionales, las autobiografías, la inclusión de narrativas en las clases y las producciones, entre otras actividades, pueden ser las tácticas que permiten alcanzar estos propósitos. El trabajo colaborativo, de tutoría y de evaluación formativa con los docentes maestrantes, permite ir develando, a partir de sus propias prácticas de la enseñanza, la complejidad de la tarea docente, profundizar en el conocimiento pedagógico.

El contexto en el que actúa cada profesor de telesecundaria lo sitúa en un espacio en el que aprende, enseña, investiga y busca desde su práctica de la enseñanza hacer un aporte al avance del conocimiento del campo, en un lugar que eligió. El docente tiene que buscar provocar rupturas, iluminar oscuridades, con una mirada reflexiva y crítica que abarque, también, sus pensamientos y acciones.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAGI, Isao. «Mejorar la calidad de la enseñanza escolar» en *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional para la Educación del Siglo XXI, presidida por Jacques, Delors*. Santillana, 1996.
- APPLE, Michel. «El arte y la política de creación de nuevo conocimiento en las escuelas», en *El conocimiento oficial: La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, Paidós, 1996.
- ARNOLD, Marcelo. «Las Universidades como sistemas sociales: Estructura y Semántica», en *Revista Mad*, núm. 2, Mayo 2000 URL: <http://www.revistamad.uchile.cl/02/paper01.htm>, revisado el 14 de mayo de 2008.
- BALL, Stephen. *Foucault y la educación*. Madrid, Morata, 1993.
- BENEET, Neville. *Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos*. Madrid, Morata, 1979.
- BUENFILD BAÑOS, Early Beau; FUENTES CARDONA, María Guadalupe. *Formación Cívica y Ética. Guía didáctica del maestro. Segundo grado*. México. Secretaría de Educación Pública. Segunda edición, 2000.
- CALIXTO FLORES, Raúl; REBOLLAR ALBARRÁN, Angélica María. «La telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento», en *Revista Iberoamericana de Educación* núm. 44/7, 10 de enero de 2008. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) URL: <http://www.rieoei.org/expe/2197Flores.pdf>, revisado 20 de sept. 2010.
- CARMONA, Mario Ramos (s/a). «Características de la práctica docente de las licenciadas en educación preescolar». En *La tarea. Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE* URL: <http://www.latarea.com.mx/articulo/articu7/ramos7.htm>, revisado el 8 de agosto de 2010.
- CARRIZALES R., César. (s/a). *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*. Cuernavaca, Debate Pedagógico.
- CEPES-UH. *Didáctica universitaria*. Habana, Universidad de la Habana, CEPES, 1995.
- , *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Habana, Universidad de la Habana, CEPES, 1999.
- DE LOS SANTOS MARTÍNEZ, Tomás. *Causas de la no continuidad de estudios de los egresados de telesecundaria. Zona escolar 33 de telesecundaria*. Tesis de Maestría. Zacatecas, UAZ, 2001.

- DELIORS, Jacques. *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. UNESCO, 1996.
- DE MOURA CASTRO, Claudio; WOLF, Laurence; GARCÍA, Norma. *Telesecundaria de México: televisión educativa en zonas rurales*, 1998.
- URL: <http://www.ida.org.sds.doc.12edu.tecn.pdf>.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. Cuadernos del CESU-UNAM, 20. México, CESU-UNAM, 1996.
- , «La propuesta curricular estadounidense y la modular por objetivos», en *Ensayos sobre la problemática curricular*. México, Trillas, 1995.
- , «La escuela en el debate modernidad-posmodernidad», en *Posmodernidad y educación*. México, CESU-UNAM, 1995.
- DÍAZ, Aguado. *Estilos de Enseñanza*. Madrid, UNED, 1985.
- DUCOING, Patricia. *Origen de la Escuela Normal Superior en México*, 2004.
- URL: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2342123&orden=8609 revisado el 16 de marzo de 2009.
- DUPONT, Pol. *La dinámica de la clase*. Madrid, Narcea, 1984.
- ESTEVE ZARAZAGA, José Manuel. «Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas». Ponencia en el Seminario «Los educadores en la sociedad del siglo XXI», Madrid, 6 y 7 de febrero de 2002.
- URL: <http://www.educacion.es/cesces/estev2002.htm> revisado el 17 de agosto de 2008.
- FERNÁNDEZ, L. *Instituciones educativas. Algunas condiciones estructurantes*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- FERRY, Gilles. *El malestar docente*. Barcelona, Laia, 1989.
- GÓMEZ, Marcelo. *Sociología del disciplinamiento escolar*. Buenos Aires, Centro Editor, 1993.
- GÓMEZ MENA, Carolina. «Sociedad y justicia» En *La jornada*. Directora general. Carmen Lira Saade, México. Viernes, 28 de enero del 2005.
- GONZÁLEZ ZÁRATE, Raúl. URL: [http://www.latarea.com.mx/articulo/ NO EXISTE](http://www.latarea.com.mx/articulo/NO_EXISTE)
- GUEVARA NIEBLA, Gilberto. *La catástrofe silenciosa*. México, Fondo de Cultura Económica, 1990.
- HERRNÁNDEZ MADRIGAL, Pastor. «Formación docente en educación superior: la experiencia de un modelo de intervención», en *El contexto. Revista digital de Educación y Nuevas Tecnologías*, núm. 27, 2005. URL: <http://contexto-educativo.com.ar/archivo.html>
- HONORE, Bernard y FERRY, Gilles. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. El trayecto de la formación*. Barcelona, Paidós, 1980.
- IBERNON, Francisco. «Maestro de todo, sabio de nada, la función docente», en *Introducción a la enseñanza en telesecundaria*. Licenciatura en la Educación Secundaria. Segundo bimestre, México, SEP, 2000.
- INEGI Cuaderno de estadísticas de educación. México, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2001.
- JACKSON, P.W. *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1991.
- JEREZ TALAVERA, Humberto. *Pedagogía Esencial. Para usted que enseña*. México, Jertalhum, 1997.
- JUÁREZ GARCÍA, Benito. *Origen y desarrollo de la telesecundaria en Zacatecas*. Zacatecas, Gobierno del Estado, 2005.
- KENT, Rollin. *Regulación de la educación superior en México*. México, ANUIES, 1995.
- KLARK W. Reynolds. *La economía mexicana: su estructura y crecimiento en el siglo XX*. México, FCE, 1973.
- KOSTOMAROV V.G. *Manual metodológico para los profesores*. Moscú, idioma ruso, 1984.
- LANG, V. «La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos», en Tenti Fandani, E. (Comp.) *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, IPE-UNESCO, FUNDACIÓN OSDE, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2006.
- LOBROT, Michel. «Los orígenes de la escuela», en *Pedagogía Institucional*. Buenos Aires, Humanitas, 1996.
- MARTÍNEZ MIGUELES, Miguel. *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. Segunda edición. México, Trillas, 2002.
- MCEWAN, Hunter. «Las narrativas en el estudio de la docencia», en *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- MENCHACA ARREDONDO, Ernesto. *Caracterización de la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Retos y perspectivas*. Tesis de Maestría. Zacatecas, UAZ, 2008.
- MENESES MORALES, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988*. UI. Centro de Información Académica. Segunda reimpresión, vol. V, 1999.
- MEYER, Lorenzo. *El modelo neoliberal*. URL: <http://www.mty.itesm.mx/dch/>

- leptos/ri/ri-802/lecturas/lecvmx011.html, revisado el 20 de septiembre de 2009.
- MORÁN OVIEDO, Porfirio. *Instrumentación Didáctica*. México, Plan Nacional de Desarrollo, 1996.
- MORENO BAYARDO, María Guadalupe; SÁNCHEZ PUENTES, Ricardo; ARREDONDO GALVÁN, Víctor Martiniano; PÉREZ RIVERA, Graciela y KLINGLER KAUFMAN, Cynthia. «Formación para la investigación», en *Sujetos, actores y procesos de formación. Tomo I: Formación para la investigación. Los académicos en México. Actores y organizaciones, La investigación educativa en México 1992-2002*, DUCOING WATTY, Patricia (Coordinadora). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, Grupo Ideograma Editores, 2003.
- MORENO MORENO, Prudenciado. «La Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES) y la crítica a su modelo pedagógico», en *Acción Educativa* Núm. 5. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. USA, 2006.
- ORNELAS, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*, Nacional Financiera, Centro de Investigación y Docencia Económicas. México, FCE, 1995.
- PACHECO MÉNDEZ, Teresa; DÍAZ BARRIGA, Ángel (Coordinadores) *El concepto de formación en la educación universitaria*. Cuadernos del CBSU-UNAM No. 31. México, CBSU-UNAM, 1993.
- PANSZA GONZÁLEZ, Margarita. «Opción crítica en la didáctica», en *Perfiles Educativos*, julio-diciembre de 1992, número doble 57-58, UNAM-CISE.
- PÉREZ GÓMEZ, A. «Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción del conocimiento y la experiencia», en GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.
- PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2006-2012.
- PEF. Ley General de Educación. México, Poder Ejecutivo Federal, 1993.
- QUIROZ ESTRADA, Rafael. «Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-abril, vol. 8, núm. 17, 2003.
- RAMÍREZ RAMÍREZ, Antonio. «La Educación en Jalisco. Investigación Educativa, cuantitativa y cualitativa. Paradigmas y Métodos», en *Revista Educar*, enero-marzo, 1995.
- RICHIARD, Olto. *Sobre la naturaleza profesionalizante de la universidad*. CESU-UNAM. Col. Pensamiento Universitario. Núm. 56. México, CESU-UNAM, 1982.
- RIGAL, Luis. «La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI», en *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Imbernòn F. (Coordinador), Barcelona, Graò, 1999.
- SAAVEDRA, R., Manuel. (Compilador) *Diccionario de Pedagogía*. México, Pax, 2001.
- SEC. Informe de la Subsecretaría de Planeación y Apoyo a la Educación. Ciclo 2001-2002. Zacatecas, SEC, 2002.
- SEP. *Plan y programas de estudio, Secundaria*. México, 1993.
- , *El marco para el debate sobre la transición del Sistema Educativo Mexicano*. México, SEP (s/a).
- , *Guía didáctica primer grado. Asignaturas académicas. Telesecundaria*. México, Sep. Tercera reimpresión, 1997.
- , «Encuentro internacional sobre formación de profesores de educación básica: Para una educación con calidad y equidad», en *Gaceta de la Escuela Normal*, número cero, vol.1, México, SEP, 1998.
- , *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México, SEP, 2001.
- , *Informe de la Subsecretaría de Planeación y Apoyo a la Educación. Zacatecas. 1999-2000 y 2001-2002*. SEP, 2003.
- , *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica*. Documento base. Cuadernos de discusión 1 y 2. México. SEP, 2003.
- , *Telesecundaria. Libro para el maestro. Español. Primer Grado, vol. I* México, SEP, 2006.
- , *Trayecto formativo. Programa nacional para la actualización permanente para los maestros de educación básica en servicio. Como planear hoy en telesecundaria*. México, SEP, 2007.
- URL: <http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/formacion/interior.pdf>
- SHEAHAN, John (s/a). *Modelos de Desarrollo en América Latina*. México, Alianza.
- SOLANA, Fernando; CARDIEL REYES, Raúl; BOLAÑOS, Raúl (Coordinadores). *Historia de la Educación Pública en México*. México, SEP, FCE, 1981.
- TENTI FANFANI, Emilio. (s/a). *El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis*. México, Mimeo.
- TUNNERMANN BERNHEIM, Carlos. *Universidad y sociedad. Balance histórico y perspectivas desde América Latina*. Managua, Hispamer, 2001.
- UNESCO. *Desarrollo histórico de la educación normal en México, 2007*.

URL: linux.ajusco.upn.mx/~palmis/otros/unesco/UNESCOhistoria.rtf, revisado el 13 de marzo de 2009.

—, *Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009.*

URL: <http://www.unesco.org/education/Synergies4conferences.pdf> revisado el 3 de octubre de 2009.

—, *Declaración de Bonn de la Conferencia Mundial sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible.*

URL: http://www.esd-world-conference-2009.org/fileadmin/download/ESD2009_BonnDeclarationESP.pdf, revisado el 3 de octubre 2009

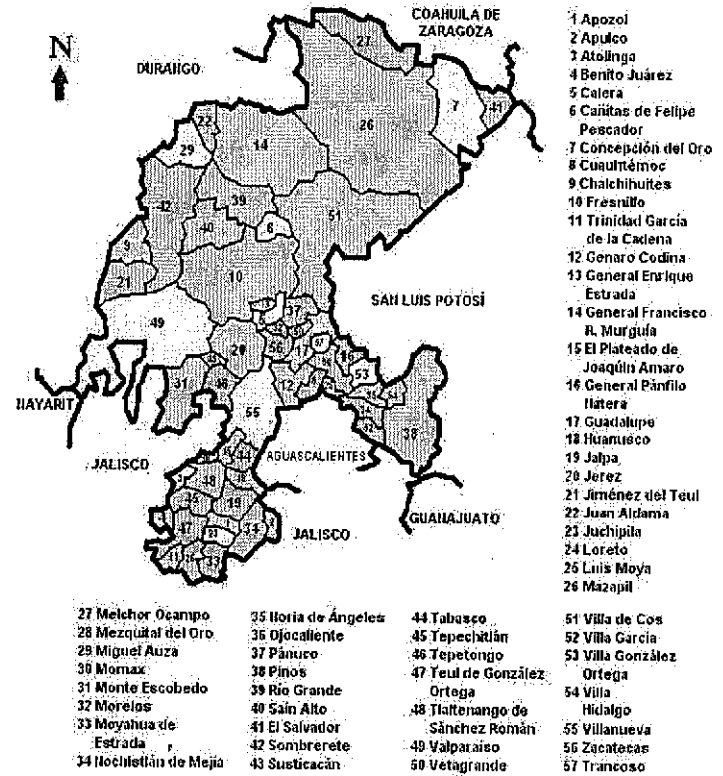
VILLEGAS-REIMERS, Eleonora y ÁVALOS, Beatrice. *Dos experiencias de formación docente: EUA y Chile.* México, SEP, 2003.

WEISS, Eduardo. *Hermenéutica dialéctica. Una Proposición Metodológica para las Ciencias Sociales.* DIE, CINVESTAV-IPN. México, Mimeo, 1979.

ZHIZHKO, Elena. *Lenguas extranjeras. Formación de los profesores de la UAZ.* Zacatecas, UAZ, 2010.

ZHIZHKO, Elena. *Enfoque histórico-cultural como base de la enseñanza de lenguas por competencias.* México, Taberna Librería, 2011.

ANEXO 1



ACERCA DE LOS AUTORES

MARCO ANTONIO SALAS LUÉVANO (Villa Hidalgo, Zac.), es Licenciado en Economía por la Universidad Autónoma de Zacatecas, profesor de Instrucción Básica por el Centro de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio de Zacatecas, con Diplomado en Investigación Educativa y Diplomado en Tutorías, con Especialidad en Docencia Superior y Maestro en Ciencias de la Educación por el Centro de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). Doctor en Ciencias de la Educación por el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO).

Docente del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UAZ. Perfil PROMEP. Miembro del Cuerpo Académico 190 «Políticas Educativas». Ha trabajado en los niveles de primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura y posgrado, en particular en el Instituto de Investigaciones Económico Sociales de la Facultad de Economía de la UAZ, en licenciatura en la Unidad Académica de Odontología y en la Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la misma casa de estudios, como profesor de tiempo completo de base.

Cuenta con una antigüedad de 32 años dentro del recinto universitario. Ha sido responsable del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior. Ha participado en eventos a niveles local, nacional e internacional (Sherbrooke, Québec, Canadá, y Habana, Cuba), así como en el programa de radio «Avance Universitario», EDUFUTURA y Opiniones y reflexiones. Es revisor de artículos de la revista de la Universidad Cristóbal Colón de Veracruz. Forma Parte del Comité Editorial de la Revista *Panorama Universitario*. Ha publicado artículos en varias revistas: *Panorama Universitario*, *Asociación Dental Mexicana (ADM)*, *Odisea*, *Revista Electrónica de Pedagogía*, *Revista Electrónica Monografías*, entre otras.

Es compilador de los siguientes libros: *Las ciencias de la educación y competencias*, *Tópicos Odontológicos II, III*. Ha elaborado los libros

Tópicos Odontológicos I y Fundamentación Teórica Metodológica de la Investigación Cuanti-Cualitativa: Guía para elaborar proyectos de investigación en el campo odontológico; y capítulo del libro *Tópicos educativos: ensayos sobre análisis y gestión institucional*. Libros: Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior en Zacatecas: historia, problemas y perspectivas*. México: Taberna Libraria, 2010. ISBN: 978-607-8056-03-3; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior. Globalización y la economía de libre mercado*. México: Taberna Libraria, 2010. ISBN: 978-607-8056-08-8; Salas Luévano M.A., Zhizhko E. *¿Cómo hacer la investigación en educación? Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa*. México: Taberna Libraria, 2010. ISBN: 978-607-8056-12-5.

ELENA ANATOLIEVNA ZHIZHKO (Kiev, Ucrania), es Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Estatal de Kiev «Dragomanov», Ucrania y Doctora en Educación (PhD) por el Instituto de Educación Profesional y Educación de los Adultos de la Academia de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Es docente investigadora del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, SNI C, Perfil PROMEP.

Miembro del Cuerpo Académico 150 «Cultura, Currículum y Procesos Institucionales». Entre sus últimas publicaciones destacan las siguientes: Artículos arbitrados: «El análisis retrospectivo de la formación y el desarrollo del sistema de la educación profesional-pedagógica en México». *Proceso pedagógico: la teoría y la práctica*, Kiev, Milenium, 2006, № 4. «Los fundamentos teórico-metodológicos de la formación y el desarrollo de la educación profesional pedagógica de México». *Educación profesional permanente: la teoría y la práctica*, Revista científico-metodológica, Kiev, 2006. № 3-4., «Formación profesional de los profesores en México en los trabajos científico-teóricos». *Proceso pedagógico: la teoría y la práctica*, Kiev, Milenium, 2007. № 2, «Currículum en la actividad académica de las universidades mexicanas». *Noticiero de la Universidad Estatal de Zhytomir «Ivan Frankó»*, Zhytomir, Universidad Estatal de Zhytomir, 2007. №

33, «Etnografía educativa como teoría de formación curricular de la educación profesional pedagógica de México». *Noticiero de la Universidad Estatal de Glujiv*, Glujiv, Universidad Estatal de Glujiv, 2008, № 12. Zhizhko E., «Tecnología educativa de la formación profesional de los profesores de humanidades en México». *Proceso pedagógico: la teoría y la práctica*, Kiev, Milenium, 2009. № 2. Zhizhko E., «Las tendencias del desarrollo del sistema de la educación profesional-pedagógica en México». *Proceso pedagógico: la teoría y la práctica*, Kiev, Milenium, 2009. № 4. Zhizhko E. «El impacto de las universidades en el desarrollo del sistema educativo mexicano». *Problemas de la educación profesional y laboral*. No. 5, abril de 2009, Kiev: Stilizdat, 2009. Salas Luévano M.A., Beltrán Saucedo M., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Salas Luévano M.L. «Análisis de las políticas públicas del estado de Zacatecas, México, en materia de redes y grupos de investigación (concepciones, objetivos, actores y lineamientos de operación)» *Memorias del Encuentro Iberoamericano de Redes y Grupos de Investigación*, 26-28 de mayo en el Puerto de Mazatlán, Sinaloa, México. Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Salas Luévano M.L. «La cuestión educativa y el fenómeno relativo al movimiento de la población», *Memorias del Segundo Congreso Internacional de Ciencias Sociales en el Sureste Mexicano*, octubre de 2010, Cd. de Cancún, Quintana Roo, México, ISBN: 978-607-95109-9-2. Salas Luévano M.A., Zhizhko E. «Pensamiento educativo alterno», *Memorias del Coloquio Internacional «Cultura, políticas y procesos educativos: hacia la construcción del pensamiento educativo mexicano»*, Zacatecas, Zac., noviembre de 2010. Zhizhko E., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.A., Herrera Guzmán B., Salas Luévano M.L. «Modelos innovadores del apoyo de los procesos de desarrollo de la personalidad de los jóvenes sobresalientes en el sistema educativo mexicano» *Memorias de la Conferencia interdisciplinaria científico-práctica «Tecnologías innovadoras de la educación de los jóvenes sobresalientes»*, 08-09 de diciembre de 2010, Cd. de Kiev. Zhizhko E., Beltrán M. «Mexican Educational System and alternatives for it's problems solution», *International Scientific Publications Journal «Educational Alternatives»*, diciembre de 2010, Sofía, Bulgaria ISSN: 1313-2571. Libros: Zhizhko E., Liubarets M. *Memorias de los eventos nacionales de ruso 2005-2006*. Hermosillo: Plaza y Valdez, 2008, ISBN: 970-689-

370-9; Zhizhko E., *Lenguas extranjeras: Formación de profesores de la UAZ*. Zacatecas, UAZ, 2010. ISBN: 978-607-7678-15-1; Zhizhko E., *Memorias del Primer Ciclo de Conferencias Internacionales sobre la Educación Superior*. México, Taberna Libraria, 2010. ISBN: 978-607-8056-05-7; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior en Zacatecas: historia, problemas y perspectivas*. México, Taberna Libraria, 2010. ISBN: 978-607-8056-03-3; Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior. Globalización y la economía de libre mercado*. México, Taberna Libraria, 2010. ISBN: 978-607-8056-08-8; Salas Luévano M.A., Zhizhko E. *¿Cómo hacer la investigación en educación? Fundamentación teórico-metodológica de la investigación cualitativa*. México, Taberna Libraria, 2010, ISBN: 978-607-8056-12-5; Zhizhko E., Balakhadze L. *Enfoque histórico-cultural como base de la enseñanza de lenguas por competencias*. México, Taberna Libraria, 2010. ISBN: 978-607-8056-15-6; Zhizhko E. *Formación de los profesores de lenguas extranjeras en las instituciones de educación superior en México*. Kiev: Nizhin, 2011.

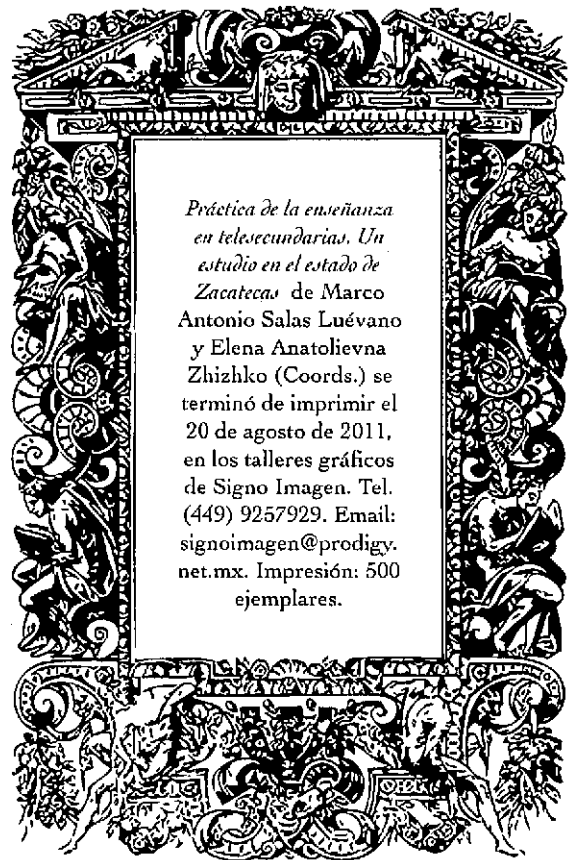
MARTÍN BELTRÁN SAUCEDO (Guadalajara, Jalisco), es Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, Especialista en Derecho Procesal por la Universidad del Estado de México y Doctor en Derecho, Administrativo y Constitucional, por la Universidad Nacional «Taras Shevchenko» de Kiev, Ucrania. Empleado del Gobierno Federal en materia de impuestos, así como en partidos políticos para cuestiones electorales. Profesor de distintas materias sociales, humanísticas y jurídicas en instituciones educativas de niveles medio superior, superior y posgrado en varias instituciones de México. Asesor Legislativo en los Congresos de Zacatecas y San Luis Potosí. Conferencista en temas jurídico – políticos. Coautor, asesor o ponente en diversas iniciativas legislativas o reglamentarias, en materias como seguridad pública, procuración de justicia, protección de menores y de la familia.

Coordinador de capacitación a personal de procuración de justicia. Procurador de la Defensa del Menor, la Mujer y la Familia en San Luis Potosí. Profesor Investigador en las Universidades Autónoma de

Zacatecas y de San Luis Potosí. Secretario Académico Administrativo de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ, 14 años de experiencia docente en los posgrados de distintas instituciones del país, como el ITESM, Campus Chihuahua, Universidad del Valle de México Campus Insurgentes en el Distrito Federal y Campus San Luis Potosí, Universidad Tecnológica de México, Campus Marina en el Distrito Federal, Universidad Mesoamericana de San Luis Potosí, Colegio de San Luis A. C., División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Asesor de tesis en Maestrías, Especialidades y Licenciaturas; miembro del Jurado de los Exámenes de Grado en la Universidad Autónoma del Estado de México, en Toluca, Universidad Tecnológica de México en el Distrito Federal, Tecnológico de Monterrey, Campus Chihuahua, Universidad del Centro de México de San Luis Potosí, División de Estudios de Posgrado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Actualmente es docente investigador del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Libros: Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior en Zacatecas: historia, problemas y perspectivas*. México, Taberna Libraria, 2010, ISBN: 978-607-8056-03-3. Salas Luévano M.A., Zhizhko E., Herrera Guzmán B., Beltrán Saucedo M., Salas Luévano M.L. *Educación Superior. Globalización y la economía de libre mercado*. México: Taberna Libraria, 2010, ISBN: 978-607-8056-08-8.

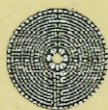


*Práctica de la enseñanza
en telesecundarias. Un
estudio en el estado de
Zacatecas* de Marco
Antonio Salas Luévano
y Elena Anatolievna
Zhizhko (Coords.) se
terminó de imprimir el
20 de agosto de 2011,
en los talleres gráficos
de Signo Imagen. Tel.
(449) 9257929. Email:
signoimagen@prodigy.
net.mx. Impresión: 500
ejemplares.

PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA EN TELESECUNDARIAS UN ESTUDIO EN EL ESTADO DE ZACATECAS

El trabajo de investigación que plantean los autores de la *Práctica de la enseñanza en telesecundarias. Un estudio en el estado de Zacatecas*, adquiere mayor relevancia al concentrar su atención, de manera prioritaria, en un campo del quehacer educativo muy poco explorado, en este modelo de educación secundaria que es su campo metodológico, el cual guarda una estrecha relación con una serie de factores que influyen en el proceso enseñanza-aprendizaje y consecuentemente pueden determinar la calidad de la educación.

Por ello, la profundidad de este estudio de campo, respaldado por una amplísima y valiosa obra bibliográfica, no deja sin respuesta a las múltiples interrogantes que en esta obra se plantean sus autores, todas ellas relacionadas con aspectos tan trascendentes como el pleno conocimiento y dominio del método de enseñanza, aplicado de conformidad con el perfil académico de los docentes, el perfil del egresado de la Licenciatura en Educación Telesecundaria como formadora de maestros, capaces de enfrentar profesionalmente los retos de este modelo educativo.



Universidad Autónoma de Zacatecas
Unidad Académica de Docencia Superior
Programa de Maestría en Ciencias de la Educación



tle
taberna libraria
editores

ISBN: 978-607-9165-20-8



9 786079 165208