

La telesecundaria en México:

un breve recorrido histórico
por sus datos y relatos

El presente documento fue desarrollado por la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

Secretario de Educación Pública

Alonso Lujambio Irazábal

Subsecretario de Educación Básica

José Fernando González Sánchez

Dirección General de Materiales Educativos

María Edith Bernáldez Reyes

Coordinación General

María Cristina Martínez Mercado

Gestión y seguimiento

Pedro Olvera Durán

Autores

José de Jesús Jiménez Hidalgo

Rodolfo Martínez Jiménez

Carlos David García Mancilla

Revisión y alineación

Rodolfo Martínez Jiménez

Apoyo

Martha Eugenia López Ortiz

Diseño

Jéssica Berenice Géniz Ramírez

Primera edición, 2010

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 2010

Argentina 28, Centro,

06020, México, D.F.

ISBN: 978-607-469-637-0

Impreso en México

DISTRIBUCIÓN GRATUITA-PROHIBIDA SU VENTA

Como parte de sus actividades, la Dirección General de Materiales Educativos ha elaborado el presente documento con información de diversas fuentes bibliográficas y los testimonios de personas que han, o siguen, brindando sus servicios en la Secretaría de Educación Pública. La intención es presentar el devenir de la telesecundaria que, sin ser propiamente una historia, dé cuenta de sus avances y de algunos momentos relevantes que le han dado solidez, ubicándola como una modalidad irremplazable orientada a combatir el rezago educativo y contribuir al cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades educativas para que todos los jóvenes puedan concluir su educación básica. El presente documento es un trabajo que esta Dirección General pone a disposición de la comunidad escolar de telesecundaria y de todos los involucrados con la educación básica, para generar propuestas y contribuciones que complementen las incidencias presentadas y atestigüen la importancia de esta modalidad educativa que atiende a poco más de 20% de la matrícula del país en el nivel educativo de secundaria, al tiempo de constituirse como un espacio que integre la pluralidad de voces que dan sentido y fortaleza a la telesecundaria.

Mtra. MARÍA EDITH BERNÁLDEZ REYES
Directora General de Materiales Educativos

Introducción	6
Capítulo 1. Antecedentes de la telesecundaria	9
1.1. La educación rural en México: de los proyectos posrevolucionarios a 1968	9
1.2. La necesidad de expansión del nivel educativo de secundaria	16
1.3. Algunas experiencias educativas con medios audiovisuales previas a la telesecundaria	22
Capítulo 2. Los orígenes de la telesecundaria	25
2.1. La fase experimental	25
2.2. Los inicios	34
2.3. Primeras evaluaciones al servicio	44
2.4. La Reforma Educativa de 1972	47
Capítulo 3. El posicionamiento nacional de la telesecundaria	52
3.1. Las consecuencias de la Reforma Educativa de 1972	52
3.2. Las vicisitudes de los conflictos laborales	56
3.3. Reestructuración del servicio	60
3.4. La federalización educativa	68
3.4.1. Crecimiento y consolidación	70
3.5. La reforma pedagógica	76

Capítulo 4. La telesecundaria a la vanguardia educativa	82
4.1. La tecnología satelital	82
4.2. Consolidación del modelo pedagógico	87
4.3. Los desafíos del servicio al inicio del siglo XXI	92
Capítulo 5. Presente y perspectivas de la telesecundaria	96
5.1. La educación nacional en los albores del siglo XXI	96
5.2. Revisión y fortalecimiento de la telesecundaria	98
5.2.1. Revisión pedagógica	99
5.2.2. Revisión operativa	105
5.2.3. Acciones de fortalecimiento	108
5.3. Impulso al fortalecimiento de la telesecundaria	111
5.4. El modelo educativo para el fortalecimiento	113
5.5. El fortalecimiento continúa	117
Bibliografía	122

Agradecimiento

La Dirección General de Materiales Educativos agradece a las instancias responsables de los servicios de telesecundaria el envío de la reseña histórica de la telesecundaria de cada una de las entidades del país, mismas que sirvieron para fortalecer el presente documento, así como el testimonio de las figuras representativas de este servicio educativo que amablemente accedieron a ser entrevistados y ofrecer su punto de vista, las cuales se enuncian a continuación, conforme aparecen en el documento:

- C.P. Arcelino Rodríguez
- Mtro. Leonardo Vargas Machado
- Profra. Estela Maldonado Chávez
- Mtro. Natanael Carro Bello
- Mtra. Emma López Pérez
- Mtra. Guadalupe Fuentes Cardona
- Mtro. Juan Carlos García Núñez
- Jorge Miguel Torres Ruiz
- Dr. Gabriel Ruelas Ángeles
- Lic. Juan Luis Flores Estrada
- Mtra. María Cristina Martínez Mercado

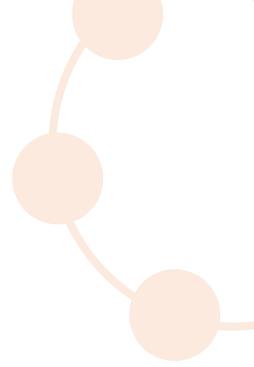
El nivel educativo de secundaria ha permitido cubrir las necesidades de la gran cantidad de alumnos egresados de primaria para cumplir con el ciclo de educación básica que la Constitución —en su artículo 3o.— señala como obligatoria.

El modelo tradicional de secundaria se caracteriza, entre otras cosas, por requerir un número importante de maestros con conocimientos específicos en alguna área de la ciencia o tecnología que le permita impartir, casi siempre, una misma asignatura. La demanda de maestros para cubrir el servicio educativo de secundaria no representaría problema alguno si el sistema educativo nacional tuviera una matrícula modesta y la distribución de alumnos fuera homogénea a lo largo de un territorio con características similares; sin embargo, como todos sabemos, esto no es así: la cantidad de egresados de primaria que requieren completar su educación básica es inmensa; el territorio nacional cuenta con un mosaico social, lingüístico y cultural sumamente heterogéneo, la distribución de la población es sumamente dispersa, poco comunicada y en muchos casos distante de las zonas urbanas.

La telesecundaria ha venido a solucionar, en gran medida, la demanda de jóvenes por estudiar este nivel educativo, utilizando los avances en las tecnologías de la información y comunicación (TIC) como recursos, particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital, que permita a los jóvenes de zonas rurales y urbanas marginadas concluir su educación básica a la que, como se ha mencionado, tienen derecho.

La telesecundaria es una modalidad educativa que actualmente da servicio a poco más de 20% de la matrícula de alumnos inscritos, que establece sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas; que generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, responsabilidad que es asumida también por él, y que cuenta con recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo para las diferentes asignaturas.

Es de notarse que, a diferencia de las otras modalidades de secundaria en nuestro país, la telesecundaria posibilita una comunicación estrecha entre la escuela y la comunidad, proporciona al alumno las herramientas útiles para continuar su crecimiento académico o insertarse en la vida laboral; el maestro funge como gestor del crecimiento social y económico del entorno donde se sitúa el centro escolar, de manera que alumno, familia y comunidad obtengan



un beneficio de este servicio educativo considerando los recursos propios de su entorno y respetando el ambiente.

Aunque pueden ser muchas las virtudes que dan soporte y validez a la existencia de la telesecundaria, la más importante, sin duda, se centra en su propósito de coadyuvar a la educación en el medio rural. Su injerencia en este medio ha marcado, en muchos sentidos, las transformaciones, avances y características propias de la telesecundaria.

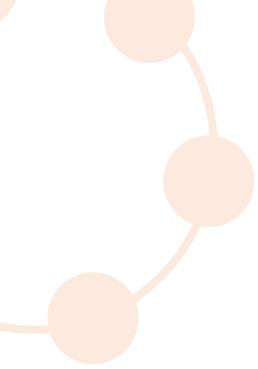
La telesecundaria también ha contribuido a abatir el rezago educativo llevando los aprendizajes a lugares distantes y dispersos, a jóvenes de todas las razas y lenguas que conforman nuestro país, formando las nuevas generaciones de mexicanos, pero fundamentalmente como la estrategia que en los últimos 40 años ha hecho valer, con inclusión y democracia, el artículo 3o. constitucional.

Su trayecto, plagado de transformaciones y cambios, no ha sido estéril; por lo contrario, ha sido el trabajo de barbecho para sembrar una mejor escuela con la convicción de una profunda autocrítica que respeta a las comunidades que brinda servicio y expresa el reconocimiento sincero de que aún falta mucho por hacer.

Los datos y relatos que conforman este documento pretenden mostrar, llanamente, algunos de los esfuerzos, logros y desaciertos por los que ha transitado la telesecundaria, aun antes de vislumbrar siquiera su existencia. Así, se hace un recorrido breve por las primeras acciones de quienes, a principios del siglo pasado, dieron sentido y fincaron las bases de la educación moderna; se traza también un esbozo del aporte fundamental de los medios de comunicación que posibilitaron llevar el servicio a las zonas más distantes e inaccesibles de nuestra nación; de los cambios en política educativa con su incesante implementación de estudios y estrategias para mejorar la educación básica en todo el país; hasta encontrarnos hoy en el proceso de fortalecimiento a la telesecundaria que, más allá de ser un fin, propone el inicio de un nuevo rumbo que se habrá de establecer.

El enfoque del presente documento pretende rescatar la importancia que este sistema educativo ha tenido en el medio rural a través de tres vías de análisis: 1) las implicaciones educativas y las acciones que sirvieron de antecedentes desde los primeros años posteriores a la Revolución hasta la década de los sesenta; 2) el devenir de la televisión como un medio eficaz y útil para remediar carencias educativas, y 3) las transformaciones administrativas y pedagógicas que dieron pie a las reglas de operación del actual servicio y al modelo pedagógico que continúa, hasta hoy, en un proceso de fortalecimiento con nuevos materiales y más recursos educativos.

En la medida de lo posible se articulan los tres rubros aunque, como se verá, hay periodos en que uno u otro tienen el papel protagónico. De igual manera,



se exponen datos estadísticos pertinentes que permitan dilucidar la evolución del servicio educativo de la telesecundaria, así como testimonios de personas que han participado y otras que aún continúan sirviendo a esta modalidad de secundaria con el objetivo de evidenciar el fuerte lazo emotivo que la telesecundaria ha forjado en quienes, de una u otra forma, han estado en contacto con ella.

En el primer capítulo se abordan los antecedentes a partir de los cuales se fragua la necesidad de un servicio educativo con las características que tendrá la telesecundaria, desde el final de la Revolución Mexicana hasta la década de los años sesenta.

En el segundo capítulo se describe la organización que el naciente servicio de la telesecundaria tuvo, tanto pedagógica como institucionalmente, y los resultados que en principio se alcanzaron. Se puntualizan los resultados de la primera evaluación hecha al servicio por un organismo externo y comprende desde las incipientes experiencias de la telesecundaria hasta 1974.

En el capítulo tercero se exploran las renovaciones y cambios estructurales que la telesecundaria tuvo que experimentar. Se consideran algunos conflictos y la solución que se dio a los mismos en aquel momento; de la misma manera aborda el abanico de acciones de mejora a los métodos y medios, incluida la federalización del servicio, que dieron paso a la consolidación de la telesecundaria.

En el capítulo cuarto se describen las diversas modificaciones que el modelo pedagógico de la telesecundaria tuvo, así como la importante inclusión de la tecnología satelital que amplió las posibilidades de la telesecundaria hasta los primeros años del siglo XXI.

Finalmente, en el quinto capítulo se describen algunas de las acciones emprendidas por la administración de 2007-2012, que han contribuido al fortalecimiento del servicio.

Esta bendita escuela de la montaña, con unas cuantas estampas, con unos cuantos útiles, es la cuna de la patria futura, de la patria consciente y lúcida que necesitamos.

AMADO NERVO

1.1. La educación rural en México: de los proyectos posrevolucionarios a 1968

Desde la promulgación del artículo 3o. de la Constitución mexicana, fruto de la Revolución, y la creación de la Secretaría de Educación Pública, pocos años después, la atención de las políticas educativas al ámbito rural ha sido prominente. La creación de la telesecundaria en 1968 confirma esta idea y, en muchos sentidos, es un parteaguas al iniciar con ello una nueva época para la educación mexicana.

En el citado artículo 3o. constitucional se establece la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la educación básica; el segundo concepto resultaba de especial interés en los primeros años posteriores a la Revolución debido al rezago y abandono en que se encontraba la educación en el país. La urgencia de establecer una estrategia educativa no podía ser mayor, sobre todo si se considera que en aquella época casi 80% de la población en México era analfabeta.

En los últimos años del Porfiriato, Justo Sierra fundó la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, la cual, pese a las gestiones de su ilustre fundador, por causa de la propia Revolución no consiguió solucionar las carencias educativas del país; además, los esfuerzos de esta institución se enfocaron en las zonas céntricas, dejando la mayor parte del territorio nacional en el abandono educativo. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 se trató de solventar esta situación haciendo de la educación un servicio más incluyente. Basta decir que, al término de la Revolución, 85% de la población mexicana habitaba en el medio rural y gran parte de la misma era de origen indígena.

Una razón de peso que contribuyó al rezago educativo de aquella época, sobre todo en zonas rurales, fue la ausencia de un organismo efectivo para administrar la educación pública. La ardua labor de la naciente Secretaría, a cargo de su primer titular José Vasconcelos, fue posible gracias al crecimiento económico producto de las exportaciones de petróleo y la fuerza política de Vasconcelos. Las primeras acciones fueron decisivas para el desarrollo de la educación en México,¹

¹ Iturriaga considera que la coincidencia entre la fuerza de ánimo de Vasconcelos y el desahogo económico fue lo que posibilitó la concreción de la empresa educativa. Cf. Iturriaga Saucó, "La creación de la Secretaría de Educación Pública", en F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981.

ya que en el breve periodo que Vasconcelos estuvo a cargo de dicha institución (1921-1923) se sentaron las bases de la actual educación pública en México.

Dentro de las acciones relevantes implementadas se encuentran: una importante campaña contra el analfabetismo, apoyo a la educación rural, difusión de bibliotecas, artes y fomento a la investigación científica; así como el intercambio cultural con otros países. La intención fundamental era educar y no sólo instruir, en tanto simple acumulación de datos sin relación con la vida de aquel que se educa. La educación iba más allá; debía incluir la corrección de defectos y el fomento de las virtudes.

Las condiciones de la vida rural después de la Revolución eran de inmensa pobreza tanto para los indígenas como para los mestizos; vivían subyugados, en aislamiento y en perpetua rutina como “extranjeros de su propia patria.”² Es así como el proyecto, altamente nacionalista en sus inicios, trató de acabar con las inequidades raciales y lingüísticas predominantes, debía “hacer del indígena un mexicano”, enseñarle a leer y escribir en lengua castellana y formar un “espíritu rural” en cada uno de ellos,³ al tiempo de promover en su ánimo la preferencia por el campo en lugar de la ciudad y aprender a sacar ganancia de la tierra.⁴ Al respecto, Rafael Ramírez Castañeda señaló que fue una acción acertada del gobierno federal atacar el problema de la pobreza y de la cultura conjuntamente, mediante la legislación agraria y la escuela rural.⁵

Para abatir los rezagos de las zonas rurales, siguiendo las huellas de los evangelizadores españoles, surgió la idea del maestro rural como un predicador laico que llegase a los lugares más apartados para enseñar a leer y escribir. Tras un breve experimento en el Distrito Federal, las nuevas misiones culturales iniciaron su campaña de alfabetización y pronto se diseminaron a toda la República. El fundador de dichas misiones fue el citado maestro Rafael Ramírez Castañeda, y estaban conformadas por personas altamente capacitadas —“misioneros”— para realizar una doble tarea: preparar maestros rurales y contribuir al desarrollo de las comunidades.

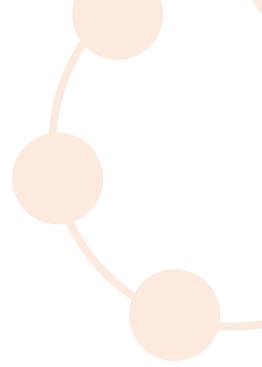
El maestro era capacitado con gran presteza por el misionero en la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética, así como historia y geografía, con la inclusión de

² Puig Casauranc, *El esfuerzo educativo en México: la obra del Gobierno Federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles [1924-1928]: memoria analítico-crítica de la organización actual de la educación pública; sus éxitos, sus fracasos, los derroteros que la experiencia señala*, México, SEP, 1928, pp. 19, 378.

³ Sáenz Garza, “Algunos aspectos de la educación rural en México”, en Engracia Loyo Bravo (antóloga), *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP/El Caballito, 1985, p. 25.

⁴ Vasconcelos procuraba la incorporación y la igualdad en la educación. La política oficial de este primer secretario de Educación no abogaba por enseñar a ser *mejor campesino*; sin embargo, la tendencia de Sáenz Garza prevaleció tras las primeras experiencias.

⁵ Ramírez Castañeda, *La escuela rural mexicana*, SepSetentas, México, 1976, p. 141.



elementos de higiene, medicina y fomento a la artesanía, con el fin de que iniciara su labor de inmediato. Muchas veces el maestro no había acreditado la primaria completa, pero con “cursos durante los periodos vacacionales y mediante *La guía de inspectores*, congresos regionales de maestros, la difusión de publicaciones oficiales dedicadas especialmente a la educación rural”,⁶ y con la creación de la Escuela Normal Rural,⁷ las misiones empezaron a dar frutos. Para 1928 la situación era mucho mejor; la alfabetización y los propios maestros mostraban grandes avances.

Sin embargo, la labor estaba lejos de ser suficiente. Mientras más se avanzaba en materia educativa, los maestros y misioneros eran testigos de los graves problemas que aquejaban al medio rural. Rafael Ramírez Castañeda veía, con cierta tristeza, la situación de la vivienda, la higiene y los vicios: un marcado alcoholismo en las poblaciones rurales. En el mismo tono, Moisés Sáenz comenta que muchos de los campesinos nada conocían de la historia de su país, ignoraban el nombre del presidente y en innumerables casos nunca habían visto la bandera nacional,⁸ de ahí que la educación rural debía ser un catalizador de la integración nacional.

La escuela rural, construida por los mismos pobladores, a menudo era, y en algunos casos sigue siendo, el edificio más grande de la comunidad; se convirtió en centro de reunión donde se daban “conexiones y relaciones vitales con toda la aldea”.⁹ Ya no se trataba de una pequeña edificación improvisada o de préstamo, sino de una Casa del Pueblo, lugar de enseñanza, comunión y entretenimiento. Algunos profesores, en la revista *El Maestro Rural*, la comparaban con una iglesia en cuanto a su importancia para la comunidad y la función del maestro como un predicador laico.

Hasta finales de los años veinte la escuela rural fue la única agencia de desarrollo social en el campo al asignarle la tarea de impulsar el medio rural.¹⁰ Para aquellas fechas ya había más de seis mil escuelas que atendían a casi medio millón de personas, y la labor del maestro era quizá la más significativa y trascendente. Yendo siempre más allá de la mera instrucción, el maestro debía enseñar “a vivir”, razón por la que era necesario que conociera de agricultura, economía y organización social.

Al maestro le correspondían diversas tareas: desde vigilar la limpieza de las calles hasta promover las industrias de la región y procurar la comunicación

⁶ Raby, *Educación y revolución social en México*, Sep/Setentas, México, 1974, p. 22.

⁷ Estas escuelas estaban dedicadas a preparar a los futuros maestros de los campesinos, escogiendo para ello el mismo ambiente donde dichos maestros se desempeñarían, y en condiciones de íntima compenetración con la vida rural. Cf. Bassols, “El programa educativo de México”, *El maestro rural*, t. I, núm. 11, México, 1932, pp. 33-55.

⁸ Sáenz Garza, *op. cit.*, p. 23.

⁹ *Ibidem*, p. 21.

¹⁰ Cf. Loyo Bravo, *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, SEP/El Caballito, México, 1985, p. 3.

entre los poblados. A falta de otro agente de promoción social y económica en el campo, la tarea recaía en el educador. En muchos casos promovía el cierre de cantinas, como parte de la campaña contra el alcoholismo; denunciaba en informes periódicos a la Secretaría de Educación, o ante el poblado mismo, los muchos abusos de los patrones contra los campesinos. Su tarea fue colosal, incluso arriesgada; debía agregar a su labor de maestro la de vigía del buen ejercicio de la justicia y defensor de los derechos del pueblo.

Como se verá más adelante, esta no fue la única vez que las escuelas se convertían en Casas del Pueblo y el maestro asumía un papel preponderante en la educación en México. La telesecundaria tomará muchos elementos de la Casa del Pueblo para distinguir su servicio al procurar la inserción del educando en su entorno, aspecto que le permitirá a este último otorgar un verdadero significado a la relación educación-comunidad.

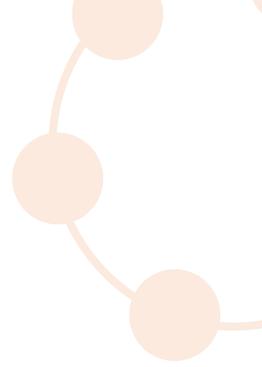
Narciso Bassols, como secretario de Educación durante el periodo presidencial de Lázaro Cárdenas (1934-1940), promovió la legislación en la educación secundaria y colaboró para la creación de las Escuelas Rurales Campesinas que durante la década de los treinta fueron muy exitosas. Bassols consideró que la integración de la población era un objetivo complementario y que el mejoramiento de los procesos productivos que ayudarían a aliviar la pobreza en el campo era lo más importante. Tenía la certeza, además, de que México era un país agrícola, por lo que creía que la marcha general de su desarrollo estaba supeditada a las posibilidades de nuestra agricultura.¹¹

El ideal educativo de Lázaro Cárdenas sobrepasaría de cierta manera al de sus predecesores. Para esa administración, la situación en las aulas debía modificarse de forma radical, no porque fuese del todo deficiente sino porque el país requería de una educación socialista que sirviera de base a una revolución análoga social y política en el país.

A pesar de que las discusiones para la modificación del artículo 3o. fueron acaloradas, la educación socialista finalmente fue plasmada en la Constitución a finales de 1934. Esta forma de educar se pronunciaba por considerar la cultura del trabajo como un deber social, no individual, orientada a incrementar la riqueza de la nación y no a obtener un beneficio personal: el maestro debe ser el guiador social que penetre con valor en la lucha social, no el egoísta que se conforme con defender los intereses específicos de los suyos, sino el conductor que penetre con pie firme al surco del campesino organizado y al taller del obrero, que defienda los intereses y aspiraciones de unos y otros”¹².

¹¹ Cf. Bassols, *op. cit.*

¹² Secretaría de la Presidencia, “Discurso del Gral. Lázaro Cárdenas del 15 de junio de 1934 como candidato a la Presidencia de la República Mexicana”, *México a través de los informes presidenciales*, Secretaría de la Presidencia, México, 1976, p. 335.



La educación socialista pretendía una juventud fuerte física e intelectualmente, sin prejuicios religiosos, con la posibilidad de que su trabajo le diera medios suficientes para vivir y contribuir al progreso de la humanidad. Ejerciendo la labor que fuese, consideraba que “feliz sería la patria si sus labradores y obreros pueden ceñir, cada uno en su especialidad respectiva, la borla de doctor”.¹³ Es decir, se buscaba unificar la educación de los pobladores del medio urbano y del rural, manteniendo la distinción entre sus labores. Para los trabajadores del campo, en particular, se exigía formar una nueva generación no de peones sino de campesinos preparados técnica, social e intelectualmente para ser actores del progreso material hasta realizar la socialización de la tierra.¹⁴ La educación rural, se decía, abarcaría tanto la difusión cultural como la emancipación económica a las generaciones jóvenes, transportaría a la gente de planos inferiores de vida a planos cada vez más elevados ya que su patrimonio no había sido solamente la ignorancia, sino también la miseria.¹⁵

Hasta este periodo del cardenismo, la educación rural dejó de circunscribirse a las aulas para insertarse en la vida misma, en las comunidades naturales, enriqueciéndolas con conocimientos, valores y técnicas. La escuela rural era el lugar donde la comunidad se reunía y el maestro ponía sus conocimientos al servicio del pueblo.¹⁶ Algunos años después, conjuntamente con algunos de los propósitos de la Casa del Pueblo, la telesecundaria guardará un cercano parentesco con el socialismo educativo, sobre todo en lo que se refiere a la inserción del educando en la comunidad y su esfuerzo por mejorarla.

Poco duró el sueño de la educación socialista. Tras el gobierno del general Lázaro Cárdenas, las voces que antaño fueron pasadas por alto, las de los conservadores y la Iglesia, reiniciaron sus demandas. Los debates entre legisladores y representantes de grupos civiles, obreros y campesinos fueron acalorados. El presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) sabía bien que una reforma al artículo 3o. en aquellas condiciones era inoperable. Así, consideró continuar con el progreso educativo esperando que las aguas se calmaran. La alfabetización y la construcción de escuelas y bibliotecas fue su primer paso en ese sentido, para continuar con el mejoramiento de salarios y las condiciones de trabajo de los maestros, aspectos que alcanzarían su cúspide con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1949.

Es preciso decir que el presidente Ávila Camacho no veía con buenos ojos la educación con el calificativo “socialista”, pero tampoco se colocaba en el polo ideológico opuesto.

¹³ Ramírez Castañeda, *La escuela rural mexicana*, SepSetentas, México, 1976, p. 80

¹⁴ Cf. Bremauntz, “La educación socialista en México, 1943” en SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Conceptos básicos*, México, 1996.

¹⁵ Ramírez Castañeda, *op. cit.*, p. 172.

¹⁶ Cf. Loyo Bravo, *op. cit.*, pp. 9-13.

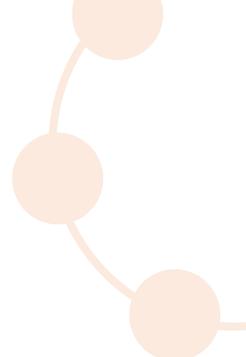
Debido en gran parte a la Segunda Guerra Mundial y la postura que México asumiría ante el conflicto internacional, el gobierno de la República se propuso mantener fuera de su territorio todo movimiento político o industria que lo vinculara con el nacional-socialismo o con el comunismo. Ávila Camacho, ante cuantiosas y crecientes presiones de variado linaje, propuso un pacto social que permitiera avanzar en la industrialización del país, protegiendo al grupo social dominante, a la par que se mantuviera el respeto a las normas constitucionales y el apoyo a las clases menos favorecidas.

Las iniciativas de educación, en ese periodo, marcaron la pauta de la transformación educativa que se pretendía en aquel momento sin romper del todo con las del periodo precedente. Las principales fueron: 1) la desclasificación de la educación como socialista, en la medida en que se postulaba, política e ideológicamente, como una manera de llevar a cabo la transformación del modo de producción capitalista al socialista, a partir de un medio no violento como lo es la educación; 2) la capacitación de la fuerza de trabajo para lograr la independencia económica, fortaleciendo la industria y la producción, y 3) la modificación de la educación mexicana según los principios internacionales.¹⁷ Para el logro de estas iniciativas fue necesario hacer una revisión a los planes de estudio y los libros de texto; además, se modernizaron las técnicas de enseñanza de acuerdo con los principios pedagógicos de actividad, vitalidad, libertad e individualidad, predominantes a nivel mundial.

La nueva propuesta educativa, al no poder realizarse *de facto* por la situación política, fue llevada a cabo de manera paulatina a partir de modificaciones a la Ley Orgánica de la Educación Pública en diciembre de 1941, abrogando la promulgada en enero de 1939. Dicha resolución permitió que, sin modificar la Constitución, se esquivaran postulados del artículo 3o. para reorientar el proyecto educativo. De estas modificaciones destacan la relación del Estado con la educación privada y el replanteamiento del concepto de socialismo.

De esta manera, cualquier concepto de socialismo diferente a la “solidaridad y preeminencia de los intereses colectivos” era considerado contrario al espíritu del capitalismo que la Carta Magna garantizaba en lo esencial, a saber, con la propiedad privada. Este mismo argumento llevaría, cuatro años después, a la reforma del citado artículo. Por otro lado, se estableció como objetivo de la educación la consolidación de la unidad nacional y la exclusión de toda influencia sectaria, política y social, contraria o extraña al país. La educación se cimentaría en el conocimiento científico, sin hostigamiento a las creencias religiosas, respetándolas como un derecho constitucional.

¹⁷ Arteaga, “Procesos sociales y educación en el gobierno de Manuel Ávila Camacho”, en SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Conceptos básicos*. México, 1996, p. 97.



Jaime Torres Bodet, secretario de la SEP en la última etapa del periodo presidencial de Ávila Camacho, tuvo a su cargo la transformación educativa. Trató de conciliar las diferentes posturas y finalmente la propuesta presidencial fue aceptada por ambas cámaras en diciembre de 1945.

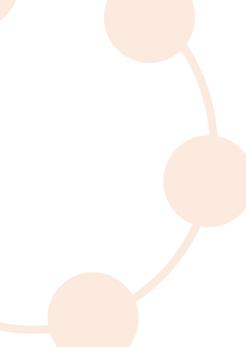
El fundamento de la educación democrática fue uno de los puntos más importantes de dicha transformación, considerando a la democracia “no sólo como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo”.¹⁸ En síntesis, con esta transformación educativa, nació la escuela pública, gratuita, obligatoria, laica y democrática que cubrirá varias generaciones y con la que inicia el proyecto educativo contemporáneo.¹⁹

Es de notarse que la educación rural en ese periodo cobra una importancia ideológica mayúscula. De hecho, Torres Bodet, al participar en la reunión internacional que diera origen a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), abordó en su discurso, exhortando la atención internacional a dichos problemas, el precario sistema educativo de los países del Tercer Mundo, el alto grado de analfabetismo, el rezago educativo en el que habían caído los países antes colonizados, así como la pobreza del campo y los privilegios exorbitantes de los ricos en estas naciones. En consecuencia, el apoyo a la educación rural fue considerablemente aumentado. Se promulgó una ley en la cual todo mexicano que supiera leer y escribir ayudaría a otro u otros. Se organizaron patronatos y distribuyeron diez millones de cartillas de lectura y cuadernos de escritura, incluyendo cartillas en lenguas indígenas. Se reestructuraron las misiones culturales y se les equipó con un camión, una colección de libros, discos y películas instructivas, aparatos de radio y cinematógrafo, planta de luz y medicinas. Después de un año y medio se mencionó que millón y medio de personas habían sido alfabetizadas.

Puede considerarse ese periodo como una “segunda edad de oro” de la educación rural, pues las dos administraciones siguientes, a pesar de continuar la trayectoria heredada, no incrementaron sustantivamente el apoyo educativo a las zonas rurales. El periodo del licenciado Miguel Alemán (1946-1952) impulsó la educación superior —cuya obra principal fue la construcción de Ciudad Universitaria— con la intención de promover la modernización e industrialización del país, y otras cuantiosas edificaciones con fines educativos, sin olvidar los trabajos de cabildo con los grupos magisteriales que dieron por resultado la creación del SNTE. El licenciado Adolfo Ruiz Cortines caracterizó su periodo presidencial (1952-1958) por una persistente austeridad; el logro más notable fue el incremento de los emolumentos de los maestros en más de 100 por ciento.

¹⁸ *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 1946, p. 2.

¹⁹ Cf. SEP, *Bases para...*, *op. cit.*, p. 168.



1.2. La necesidad de expansión del nivel educativo de secundaria

El antecedente que dio origen a la educación secundaria ocurrió en el Congreso Pedagógico de Veracruz de 1915, donde se plantearon los lineamientos básicos de su estructura. Sin embargo, no fue sino hasta 1923 cuando el subsecretario de Educación, Bernardo Gastélum, buscó reorganizar la educación secundaria. Básicamente dividió la educación preparatoria —de cinco años en aquel entonces— para formar un nivel educativo que tuviese una relación más estrecha con la primaria que con el nivel superior.

Con la educación secundaria se procuraría realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante, vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás, formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, con el propósito de que cada cual descubriese una vocación y pudiese cultivarla.²⁰ En suma, tenía un “fin cívico social, económico vocacional e individualista avocacional”.²¹

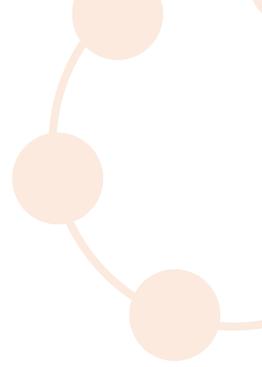
La educación secundaria se consolidó en 1926 durante el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928); dos acciones fueron fundamentales para ello: el 29 de agosto de 1925 se autorizó a la Secretaría de Educación Pública la creación de escuelas secundarias, y el 22 de diciembre del mismo año se decretó la formación de la Dirección General de Escuelas Secundarias, la cual, a cargo del maestro Moisés Sáenz —que entonces contaba con sólo cuatro planteles—, tuvo la facultad de administrar ese nivel, crear nuevos planteles y organizarlos. La secundaria, a decir de Sáenz, habría de resolver un problema netamente nacional: el de difundir la cultura y elevar su nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático.

La creación de la Dirección posibilitó, en los años que siguieron, no sólo crear nuevos planteles sino la Asamblea de 1926, que coincidiría con el primer cambio del plan de estudios. El nuevo plan buscaría promocionar actividades extraescolares como las sociedades estudiantiles científicas, artísticas, deportivas y cívicas.

La insistencia de relacionar más íntimamente a las secundarias con la vida social, propia de los treinta, llevó a incluir asignaturas de carácter técnico en el plan de estudios en 1932. La secundaria, entonces, se hizo depositaria de cuantiosos objetivos: debía articular sus contenidos y actividades con los de la primaria, dotar de preparación académica, metodología de estudio y formación del carácter para continuar los estudios posteriores, a la vez que procuraría

²⁰ Cf. Zorrilla Fierro, “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, en *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 2, núm.1, 2004, p. 22.

²¹ Puig Casauranc, *op. cit.*, p. 378.



brindar educación técnica con el propósito de facilitar la incorporación de los estudiantes al ámbito laboral en caso de no continuar sus estudios.

Por otro lado, se buscaba que la educación secundaria: 1) hiciera que los conocimientos se usaran para entender mejor las condiciones sociales que rodeaban al educando; 2) encausara la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 3) formara y fortaleciera los hábitos de trabajo, cooperación y servicio; 4) despertara en los alumnos la conciencia social con el fin de que, dentro de una “emotividad mexicana”, gestara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo, y 5) hiciera que los programas respondieran a las exigencias sociales.²²

Para 1940 el número de escuelas secundarias había crecido a 212, organizadas en un Consejo Consultivo y un Comité de Orientación Vocacional.²³ En 1943, Torres Bodet modificó el plan de estudios retirando la especialización vocacional y centrándose en las necesidades que los alumnos, como adolescentes, tenían.

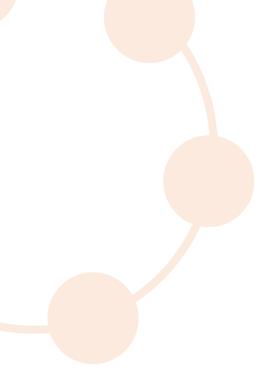
En los siguientes dos sexenios se intensificó la atención a escuelas particulares incorporadas con la intención de observar que cumplieran con sus propósitos educativos y se mantuvieran alejadas de los fines meramente comerciales.²⁴ Alemán creó el Departamento de Escuelas Secundarias Nocturnas para Trabajadores a la cual se le confirió, como consecuencia de la Asamblea General sobre la Secundaria, la labor de continuar con el desarrollo armónico del individuo, fomentando la comprensión de las actitudes del hombre acorde con la dignidad humana, al tiempo de preparar al estudiante para la vida dentro de la democracia, la justicia y la paz. Se acentuaba la necesidad de acrecentar la cultura general impartida en la primaria y hacerla llegar a las masas populares y descubrir aptitudes personales, a la vez que se preparaba al alumno con habilidades que le facilitaran la lucha por la vida. Además, se estimuló el trabajo manual como posible campo de educación profesional.

A finales de la década de los cincuenta, el número de planteles era de casi 700; sin embargo, poco menos de 32% de los alumnos egresados de las primarias encontraban un lugar en la educación secundaria. Por este motivo, Lombardo Toledano propuso un análisis de la situación de las secundarias en el país, acción que formó parte del preámbulo para la creación de la telesecundaria diez años después.

²² Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 80.

²³ Santos del Real, “La educación secundaria: perspectivas de su demanda”, tesis de doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2000, pp. 7-30

²⁴ Meneses Morales, *op. cit.*, p. 20.



Debido a que la última revisión de programas y métodos pedagógicos de la educación secundaria había sido en 1944, parecía conveniente realizar una renovación. Torres Bodet consideró que los sucesos ocurridos en el país hacían imperioso un cambio para este nivel educativo. Así, en julio de 1959 se inauguró la Segunda Asamblea Plenaria del Consejo Nacional Técnico de la Educación, estableciendo las bases de la reforma del plan, programas y técnicas de enseñanza media para ajustarlas a los objetivos educativos.

A saber, el nuevo plan pretendía:

Formar un individuo en quien la enseñanza estimulara armónicamente la diversidad de sus facultades de comprensión, de sensibilidad, carácter, imaginación y creación; un mexicano dispuesto a la prueba moral de la democracia entendida como un sistema de vida, orientado constantemente al mejoramiento económico, social y cultural del pueblo; un mexicano dispuesto a afianzar la independencia política y económica de su patria con trabajo, competencia técnica, [...].²⁵

De esta manera, se estimularía al estudiante para que fuese partícipe de su propia formación por medio del trabajo en las aulas, laboratorios y talleres; se le proporcionarían conocimientos y habilidades suficientes para continuar su educación, despertar el interés por el aprovechamiento de los recursos del país y fomentar su civilismo con conocimiento de las instituciones fundamentales de la República con un sentido de responsabilidad individual y colaboración social.

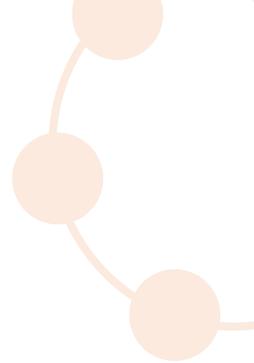
El plan de estudios que tuvo como propósito reducir el verbalismo junto con el falso enciclopedismo y adaptarse mejor a la vivencia del adolescente, entró en vigor en septiembre de 1960 con diez materias para cada grado: seis asignaturas y cuatro actividades.

A pesar de que el Plan de Once Años —que será abordado en seguida—, no incluía directamente a la educación secundaria, el crecimiento de la misma fue notorio a finales del sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), lográndose construir 122 escuelas, reparar muchas de las existentes²⁶ y reducir notablemente la deserción de estudiantes.

En 1958, periodo de transición de la presidencia de Ruiz Cortines a López Mateos, el antes Secretario de Educación y recientemente embajador en París, Torres Bodet, fue llamado de nuevo para colaborar como secretario de Educación. Por su larga trayectoria como servidor público y su relativa avanzada edad, Torres Bodet rechazó el ofrecimiento. Sin embargo, López Mateos pidió enviarle un memorándum solicitando sus comentarios respecto de lo que convendría intentar en materia de educación pública. Torres Bodet recuerda: “Escribí ocho o nueve páginas que describían un proyecto muy ambicioso. Insistí en la urgencia

²⁵ Torres Bodet, *Memorias*, Porrúa, México, 1981, p. 444.

²⁶ SEP, *Obra Educativa del Sexenio, 1958-1964*, México, 1964, p. 124.



de aumentar de manera considerable el importe del presupuesto. Dadas las exigencias, el programa iría probablemente al cesto de los proyectos irrealizables²⁷. Mas no fue así; López Mateos aprobó de manera general lo expuesto y le volvió a invitar a la Secretaría, reiteración que Torres Bodet no pudo rechazar.

Apenas un mes después de la toma de posesión como Presidente de la República, López Mateos envió al congreso una importante iniciativa que intentaba resolver —en la medida de lo posible— el problema de la educación primaria. Pretendía un plan nacional que incorporara al sistema de enseñanza primaria al gran número de niños que no la recibían, aumentar las plazas de maestros necesarias para inscribir en el primer año de primaria a todos los niños de seis años, y mejorar este nivel educativo, de manera que 38% de los niños inscritos en 1965 llegaran al sexto año para 1970 (en 1950 sólo 16% de los niños llegaban a sexto grado). Así, el plan intentaba, esencialmente, aumentar la capacidad de la primaria para evitar que algún niño se quedara sin escuela.

El primer paso fue hacer un diagnóstico exacto de la situación de la educación básica a nivel nacional, mismo que se solicitó hacerlo a la Secretaría de Industria y Comercio. El resultado de dicho estudio fue que 42% de los niños de entre 6 y 14 años no cursaban la primaria. De los que ingresaban al nivel básico, sólo un tercio terminaba el sexto grado en las zonas urbanas y, cuestión alarmante, sólo 2% lo hacía en zonas rurales. Esto se debía, como explica Torres Bodet, a que la mayoría de las escuelas rurales no contaban con los últimos tres grados de la primaria. Del mismo modo, daba a conocer que la demanda de escuelas se encontraba insatisfecha, situación que se agravaría con la demanda futura por el rápido aumento de la población, por lo cual el plan no podía realizarse en un plazo breve.²⁸ Con la intención de no impactar gravemente el desarrollo económico con un rápido e improvisado aumento que ocasionaría otros muchos problemas, como la falta de profesores, la comisión asignada presentó un programa susceptible de realizarse en 11 años. Este fue el Plan de Once Años y en diciembre de 1958 el Congreso aprobó la iniciativa.

Para el final del sexenio, se previó la creación de más de 20 000 grupos que requerían de casi 56 000 profesores. Sin embargo, el número de maestros que las normales en el país podían proporcionar era tan sólo de la mitad. En consecuencia, se apoyó con igual fuerza la formación de nuevos profesores preparando, incluso, algunos alumnos egresados de las secundarias para esa labor.

El gobierno, según el Plan de Once Años, debía hacer un intenso esfuerzo por extender la educación primaria a todo el país, y así lo hizo. Las estadísticas de finales del sexenio son prueba de ello. Para 1954, los alumnos de primaria

²⁷ Torres Bodet, *op. cit.*, p. 187.

²⁸ SEP, *Obra Educativa...*, *op. cit.*, p. 28.

eran 4 105 302, llegando a 6 605 757 en 1964.²⁹ Paralelamente, el número de alumnos egresados de sexto año se duplicó.

Para asegurar que a finales de la década se obtuvieran las cifras previstas, sería necesario contar anualmente con 7 000 profesores de educación primaria más, pues para 1970 se calculaba en casi nueve millones la cantidad de alumnos en primaria. Por esta razón, desde 1963 se complementó el plan pidiendo a los gobiernos de las entidades federativas que designaran una comisión para llevar a cabo un Plan Regional de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria.

El Plan de Once Años consideraba con especial interés la educación de los niños indígenas. En 1958 había 3 345 escuelas en poblaciones con al menos 20% de indígenas. Para 1964 eran 5 323 escuelas con 607 868 alumnos.

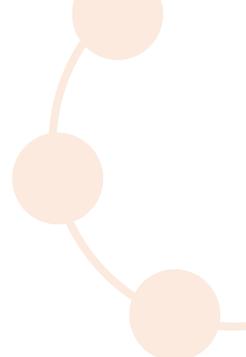
Durante el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970) se trató de dar continuidad el Plan de Once Años. A la par, el modelo pedagógico de la primera y segunda enseñanza se vio modificado. Las primarias procurarían acatar el sistema de *Aprender haciendo*. Éste, según el secretario de Educación de aquel momento, Agustín Yáñez, consistía en habituar al niño a comprender y razonar sobre lo que aprende y hace, prepararlo para saber lo que debe hacer en su propio beneficio y en el de la colectividad;³⁰ lo anterior bajo el principio de que la educación es tanto más valiosa cuanto mayor sea el número y familiaridad de sus vínculos con el conjunto de sectores y aspiraciones sociales.

El enfoque educativo que regía a las escuelas secundarias era, en contraste, el de *Aprender produciendo*. Se añade el concepto de utilidad a los quehaceres y habilidades, aproximando al alumno a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna empleando máquinas y herramientas. Esto permitió que los alumnos pudiesen ingresar a trabajar si no les era posible continuar con sus estudios. A la formación cultural y cívica se sumó la formación tecnológica que modernizaba los métodos en concordancia con su momento histórico.

Las expectativas del Plan de Once Años fueron rebasadas, la población nacional se acrecentó más de lo previsto. El índice de deserción logró reducirse y el nivel de aprovechamiento se incrementó sustancialmente en el nivel básico. La aprobación se elevó junto con el número de alumnos egresados en casi 70%. En las escuelas rurales se incrementó el número de alumnos egresados de 60 805 a 110 676 en el mismo periodo. Para posibilitar la continuación de estudios de los egresados de las primarias, la Reunión de Directores de Educación Federal propuso, en 1970, el pase automático condicionado de la primaria al nivel secundaria.

²⁹ *Ibidem*, p. 41.

³⁰ Cf. SEP, *La educación pública en México, 1964-1970*, t. I, México, 1970, p. 33.

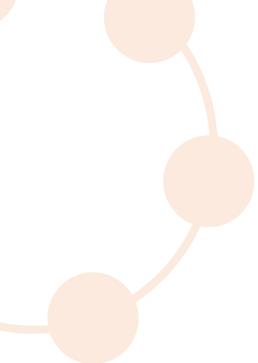


Respecto de la educación rural en todos sus niveles, el uso de tecnologías audiovisuales empezó a ser de suma importancia. Las 20 teleaulas dispuestas en el Tribunal Superior de Justicia con la intención de experimentar su potencial pedagógico en la alfabetización fue una de tantas pruebas de ello. El empeño de la SEP en contra del analfabetismo alcanzó a 580 468 personas en 16 022 centros. Para tal fin, también se incorporaron los medios audiovisuales. Muchos estados se sumaron con ahínco a la nueva campaña de alfabetización. En aquel momento Campeche, Baja California Sur y Aguascalientes eran las entidades con mayor porcentaje de alfabetización. Para 1967 la Secretaría anunciaba la tarea de impartir educación básica a más de un millón y medio de mexicanos esparcidos en 51 555 poblaciones con menos de 100 habitantes; así fueron alfabetizadas más de dos millones de personas y el índice de analfabetismo disminuyó de 28.9% en 1964 a 23.94% en 1970.

En zonas rurales se atendió a 140 000 niños más con la construcción de 100 nuevas escuelas de concentración en zonas con problemas de dispersión poblacional; se dispuso de aulas móviles, 843 teleaulas y 18 escuelas técnicas agropecuarias. Aunque la educación en el medio rural seguía padeciendo graves problemas de deserción, el aumento de 2 a 7% de graduados entre 1964 y 1970 de la primaria, era indicio de mejora. La causa fue básicamente la misma; en el sexenio anterior muy pocas escuelas rurales contaban con los seis grados de primaria. Para resolver el problema de las pequeñas comunidades se inició la transmisión por radio de cursos para cuarto, quinto y sexto grados, que abarcaban los aspectos fundamentales de las seis áreas de que constaba el plan de estudios.

Aunque parecían cifras alentadoras, no lo eran del todo; el esfuerzo del Plan de Once Años redundó en un aumento considerable de alumnos que requerían ingresar a la educación media básica: la secundaria. Se calculó en 10% anual el crecimiento de las solicitudes para tener un lugar en tal nivel. Las características de la demanda ocupacional y los requerimientos del desarrollo del país fueron factores determinantes. El incremento dio un total de 4 379 secundarias a nivel nacional y más de un millón de alumnos inscritos en 1970, cifra mucho mayor a la registrada 20 años antes.

El Plan de Once Años incrementó de manera significativa la demanda de educación secundaria en todo el país, haciendo necesario un aumento en la oferta de este nivel educativo. Muchos más egresados de primaria buscaban continuar sus estudios y las posibilidades de las secundarias eran sobradamente superadas. Además de eso, dichas escuelas se encontraban por lo general en zonas céntricas y urbanas. Era momento de hacer el mismo esfuerzo en la educación secundaria que el efectuado en la primaria: llevar este nivel educativo al medio rural. En este contexto la telesecundaria hizo su aparición.



En este punto es necesaria una pausa para hacer un breve recorrido por los medios de comunicación electrónicos, sus antecedentes y contribución, con el propósito de completar los tres factores que posibilitaron el nacimiento de la escuela secundaria por televisión en México: la educación rural, la necesidad de expansión de la educación secundaria y el uso de medios electrónicos para dicho objetivo.

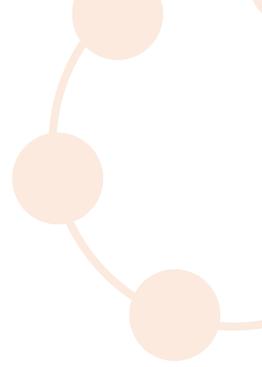
1.3. Algunas experiencias educativas con medios audiovisuales previas a la telesecundaria

El desarrollo de los medios masivos de comunicación es una realidad que permea cualquier ámbito del acontecer cotidiano en toda sociedad moderna; la educación no ha sido la excepción; por lo contrario, es uno de los ámbitos donde mayor impacto ha tenido, así como las tecnologías que le dan soporte. México no se ha sustraído a esta condición, a pesar de los obstáculos, carencias o supersticiones tradicionalistas o panegíricas; los medios de comunicación han sido parte importante de muchos proyectos educativos y son una pieza decisiva en el análisis educativo de nuestro país durante casi un siglo.

De los medios de comunicación, la televisión sin duda ha sido la de mayor injerencia en la educación en México; sus primeros pasos experimentales se remontan a 1934 en pantalla de blanco y negro. Tiempo después el ingeniero Guillermo González Camarena trabajó en la construcción de un televisor que impactaría al mundo mostrando imágenes coloridas. Las primeras pruebas de este sistema tuvieron propósitos científicos y educativos. En 1951 se transmitieron desde el hospital Juárez lecciones de anatomía que fueron presenciadas en vivo y a todo color por los estudiantes de la Escuela Nacional de Medicina.

Aunque las transmisiones televisivas en formato blanco y negro ya se realizaban tiempo atrás, el 7 de septiembre de 1946, a las 20:30 horas, se inauguró oficialmente la primera estación experimental de televisión en Latinoamérica; la XHGC, que transmitió los sábados, durante dos años, un programa de entrevistas con corte artístico.

El primer canal comercial de televisión en México y América Latina se inauguró en septiembre de 1950 con la transmisión del IV Informe de Gobierno del Presidente de México, licenciado Miguel Alemán Valdés, a través de la señal de laXHDF-TV Canal 4; al año siguiente se iniciaron las transmisiones de la xew-tv Canal 2. Ambas —en unión con la transmisión del ingeniero Camarena— forman la empresa Telesistema Mexicano, antecedente directo de Televisa, en 1955. Paralelamente a este modelo comercial se desarrollaron proyectos de orden



educativo y cultural,³¹ como había ocurrido previamente con el cine y la radio. La iniciativa más importante en este sentido se dio el 2 de marzo de 1959, cuando comenzaron las transmisiones de xeiþn Canal 11. El primer programa transmitido por este canal fue una clase de matemáticas impartida por el profesor e ingeniero Vianey Vergara; poco después, y a sugerencia de algunas embajadas, se transmitirían cursos completos de inglés, francés y ciencias sociales.

Evidentemente, este proyecto era afín a muchos de los esfuerzos realizados en todo el mundo con la intención de integrar la televisión a los planes educativos del Estado, e implementarlos como un poderoso aliado de la promoción cultural.

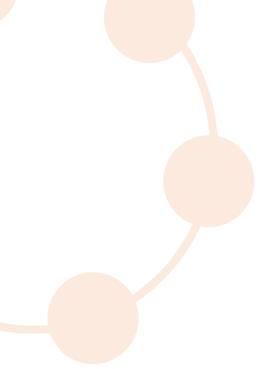
Para hacer posible el proyecto de las telesecundarias, se llevó a cabo una investigación muy amplia acerca de los variados sistemas en que se había empleado la televisión con el fin de dar solución a diversos problemas educativos en otros países. Por tal motivo, y antes de describir la fase experimental de las telesecundarias en México, es necesario conocer sucintamente esos otros desarrollos de la televisión educativa en el mundo.

En muchos países la televisión ha sido utilizada con propósitos educativos, sea con fines de promoción cultural o como auxiliar de la enseñanza básica, media y superior. Previo al diseño del sistema de la telesecundaria, se comisionó a un grupo de expertos para estudiar los proyectos que otras naciones habían emprendido en dicho rubro hasta 1966.

Desde la década de los años treinta, en Estados Unidos diversas universidades emplearon la televisión como medio de apoyo. Años después, en Houston, Seattle, Denver, St. Louis y Tampa, entre otros sitios, se impartieron cursos de aritmética, ciencias, estudios sociales, economía doméstica y otras materias de repercusión para las comunidades.

En España, el uso de la televisión educativa se centraba en los Teleclubs, integrados por un grupo de personas que se reunían de manera periódica para la promoción de la cultura popular. Francia, por su parte, empleaba tal medio como auxiliar de la educación tradicional. En otros países de Europa existían ejemplos de televisión educativa más interesantes para los fines de la comisión investigadora de México. Tal fue el caso de Portugal, que contaba con un sistema de más amplia cobertura y cuyos objetivos estaban mejor determinados: “la telescola”, dedicada a los primeros dos años de la educación secundaria. De manera muy similar a la telesecundaria en México en sus inicios, cada clase tenía una duración de 20 minutos, de los cuales de 15 a 18 eran empleados para la transmisión; en el tiempo restante el “maestro monitor” se encargaba de supervisar la elaboración de las actividades.

³¹ Para conocer más acerca de otros proyectos educativos mexicanos donde se implementó el uso de la televisión, véase Guerra López, “La telesecundaria en México. Objetivos y problemáticas”, tesis de licenciatura, UNAM, México, 1968



Sería el modelo de la “telescuola”, empleado en Italia, la base a partir de la que se diseñaría la telesecundaria mexicana. Ambos intentaban brindar una alternativa de bajo costo a la demanda de educación secundaria en zonas donde no se contaba con escuelas formalmente establecidas.

La “telescuola” abarcaba los tres grados de la educación secundaria y, mientras estuvo en funcionamiento (1958-1966), atendió a más de 50 000 alumnos, de los cuales 15 000 concluyeron exitosamente los cursos. El plan de estudios se correspondía con el de las secundarias tradicionales, incluyendo, además, educación musical, educación física y educación tecnológica. Las lecciones duraban de 20 a 30 minutos y se transmitían de lunes a sábado durante un periodo escolar de nueve meses. Generalmente la transmisión era en vivo, frente a un grupo constituido por alumnos de toda Italia que eran llevados a Roma siempre y cuando hubieran mostrado un buen desempeño en sus comunidades.

Las “teleaulas” eran los lugares donde se recibía la señal y estaban integradas por alrededor de 10 estudiantes, quienes eran coordinados por un maestro monitor, el cual tenía la función de hacer un reporte mensual del desempeño del grupo, así como la revisión de las actividades fijadas por los telemaestros. Al final del curso, para obtener un certificado cada alumno debía presentar un examen a título de suficiencia.

En la investigación, por parte de la comisión, se concluyó finalmente que “los alumnos aprenden tanto con la tv instructiva incluso en la etapa inicial, como en la enseñanza tradicional con el maestro”,³² destacando que este medio cuenta con mayores recursos pedagógicos en comparación con otros y estimula el aprendizaje independiente.

³² Guerra López, *op. cit.*, pp. 1-21.

2.1. La fase experimental

La educación rural es el ámbito al que suele asociarse el origen de la telesecundaria. Sin embargo, dicho proyecto se vincula al desarrollo tecnológico de la época y, específicamente, al uso de la televisión con fines educativos. Fuese en México o más allá de sus fronteras, la conjunción de estos factores propiciaron el surgimiento de la modalidad educativa llamada “telesecundaria”.

Antes de describir la fase experimental de la telesecundaria, es necesario considerar un proyecto donde, por primera vez en este país, se empleó la televisión como un medio efectivo para el logro de objetivos educativos de amplia repercusión social, sobre todo en las zonas rurales: el programa Alfabetización por Televisión, iniciado en 1965, cuyo éxito alentaría a las autoridades gubernamentales a emprender el ambicioso proyecto de la telesecundaria.

El 17 de agosto de 1965 se anunciaron por primera vez en el periódico *Novedades*, el proyecto de Alfabetización y el de Educación Secundaria por televisión, mencionando que en algunos países el uso de este medio había generado mejores resultados educativos y en menor tiempo que los métodos tradicionales.

Durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, el desarrollo de los medios de comunicación tuvo un despunte considerable, en gran medida debido al compromiso del gobierno con la comunidad internacional para realizar las Olimpiadas de 1968. No obstante, la imagen de progreso proporcionada por el desarrollo tecnológico era aparente, debido a los fenómenos sociales y culturales que experimentaba nuestro país en aquella época. La enorme cantidad de analfabetas, o con mínima escolaridad, es tan sólo una muestra.¹ Por tal motivo, dentro de las políticas educativas uno de los programas prioritarios fue la lucha contra el analfabetismo. De hecho, desde los comienzos de la administración de Agustín Yáñez al frente de la Secretaría de Educación Pública se anunció un vasto plan educativo con el concurso de la radio y la televisión.

El proyecto estaba avocado a resolver la carencia de escuelas y maestros en gran parte de las zonas rurales del país, así como la necesidad de ofrecer una alternativa a la demanda educativa en las regiones sobrepobladas. De acuerdo con las previsiones del secretario, 410 estaciones de radio donarían tiempo para ser escuchadas por más de 30 millones de personas, y 23 televisoras brindarían un servicio que abarcaría alrededor de 700 mil hogares.

¹ A principios de la década de los años sesenta el índice de analfabetos en la República Mexicana era de 37.8%; para abatir esa cifra las autoridades se auxiliaron de la televisión. Cf. Encinas Mendoza, *Televisión y Enseñanza Media en México: El Sistema Nacional de Telesecundarias*, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1981, p. 19.

El 29 de febrero de 1965, en la ceremonia de homenaje a la bandera en la Plaza de la Constitución, el Presidente de la República convocó a una nueva y más vigorosa campaña de alfabetización, “aprovechando los nuevos elementos técnicos que ahora tenemos a nuestro alcance y que nos permiten penetrar más allá y con mayor eficacia de lo que lo hemos logrado hasta la fecha”.² Para tal efecto se movilizarían brigadas y misiones culturales, se emplearían recursos audiovisuales y, lo más relevante, se crearían programas de radio y televisión para lograr este propósito. La institución comisionada para elaborar dicha propuesta fue la Dirección General de Educación Audiovisual, que en aquel entonces estaba dirigida por Álvaro Gálvez y Fuentes, a quien afectuosamente llamaban *el Bachiller*. A pesar de que el programa con objetivos de alfabetización arrojó buenos resultados,³ fue suspendido en 1970 debido al advenimiento de la nueva administración gubernamental. Sin embargo, sus logros dieron una clara muestra de las enormes posibilidades de la televisión como medio pedagógico capaz de proporcionar alternativas a los graves problemas de la educación en nuestro país y sería el primer gran proyecto teleeducativo.

No obstante, el analfabetismo era sólo una de las tantas dificultades que enfrentaba el sistema educativo mexicano. A esta forma de rezago se sumaban otras como la insuficiencia de servicios de educación secundaria, principalmente en las zonas rurales de nuestro país. Tal carencia reafirmaba la situación de aislamiento y el bajo o nulo desarrollo social que había en gran parte del territorio no urbanizado, donde los servicios educativos eran escasos o inexistentes.

La falta de oportunidades para que los alumnos accedieran a la educación secundaria era una traba insalvable para cumplir las aspiraciones del gobierno de crecimiento económico y bienestar social, pues sólo un mínimo de la población (casi siempre ubicada en las regiones urbanas) podía aspirar a la educación superior. La situación era tan grave que *el Bachiller* Álvaro Gálvez y Fuentes afirmaba:

Las cifras hasta hoy son aterradoras. Según informes fidedignos tomados de una publicación del Consejo Nacional Técnico de la Educación, de cada mil niños que se inscriben en Primaria, sólo uno llega al último grado de profesional. En el curso de los seis grados que abarca la primera enseñanza, se quedan en el camino nada menos que 866 alumnos. De los 234 restantes, sólo alcanzan segunda enseñanza 59. Si México desea mejorar sólidamente su perspectiva de engrandecimiento, debe poner el mayor interés en este problema y abrir nuevas oportunidades para que un número creciente de alumnos alcance una educación secundaria que es fundamental para un mejor aprovechamiento de los recursos personales y del medio ambiente.⁴

² SEP, *La educación pública en México, 1964-1970*, t. I, México, 1970, p. 367.

³ El programa Alfabetización por televisión recibió casi 16 000 cartas de los alumnos beneficiados.

⁴ Caballero *et al.*, “Telesecundaria. Documento para la conmemoración de Álvaro Gálvez y Fuentes”, archivo SEP, México, 1993, pp. 5-13.

Como algunos ideólogos de la educación lo consideraron en aquella época, la promoción y democratización de la segunda enseñanza eran compromisos ineludibles que debían tener para el gobierno un carácter prioritario.⁵ Sin embargo, el gobierno no disponía de recursos para establecer secundarias tradicionales en todos los sitios donde se precisaban, pues la inversión no se refería únicamente a la construcción de inmuebles, sino el pago del personal administrativo y la planta de profesores, entre muchos otros gastos. Por si esto fuera poco, existía también una gran escasez de maestros especializados en las poblaciones rurales. Por tal motivo, y con base en la experiencia del curso Alfabetización por Televisión, se concibió la posibilidad de llevar educación secundaria a comunidades rurales a través del mismo medio.

Un proyecto de este tipo implicaba retos mayores a los del programa de alfabetización, por lo que la telesecundaria tuvo que pasar por una fase de investigación y pruebas. Por segunda vez, este proyecto fue encargado a la Dirección General de Educación Audiovisual que diseñó un nuevo departamento creado expresamente para cumplir con este propósito: la Dirección de Telesecundaria.

Para garantizar el correcto funcionamiento de un modelo en gestación se consideró la necesidad de realizar un experimento previo a su puesta en marcha de manera formal. En gran medida, éste se debió al interés manifiesto de Álvaro Gálvez y Fuentes quien, con el objetivo de llevar la educación secundaria a las zonas más alejadas del país, vislumbró que el uso de la televisión podría ayudar a hacer viable esta opción educativa:

Yo tuve un sueño, de que ese niño solitario y triste de las campiñas de México, que contempla el horizonte lejano, que se le niega toda esperanza de superación, pudiera tener acceso a la enseñanza media. Yo también tuve un sueño, que la enseñanza media se universalizara. Yo también tuve un sueño, que un día, para todos los mexicanos, la enseñanza media sea obligatoria y gratuita, como ahora es la enseñanza primaria; y ese milagro lo podrá hacer —he sido testigo ya de que lo han realizado en otros países— la educación transmitida a través de la televisión [...].

Yo también tuve un sueño, que el indio prietito de mi patria, en donde hay tantos Juárez inéditos, tuviera la posibilidad de rebasar sus horizontes y proyectarse en otros ámbitos de la cultura, [con] la enseñanza transmitida a través de la televisión por la sabiduría de los telemaestros y con el apoyo de los maestros coordinadores.⁶

⁵ SEP, Memorias, 1970, vol. I., México, p. 13.

⁶ Álvaro Gálvez y Fuentes fue el principal promotor del proyecto de las telesecundarias; aspiraba a ofrecer una solución al gran rezago educativo de nuestro país. A fin de lograrlo, se valió de la coyuntura nacional para desarrollar esta nueva forma de enseñanza que permitiría brindar educación secundaria a las comunidades rurales, por medio de un aparato de televisión. El proyecto conjuntaba sus dos grandes pasiones: la educación y los medios de comunicación. El fragmento de discurso de Álvaro Gálvez y Fuentes fue extraído del video homenaje del 30 aniversario de las telesecundarias.

Como se mencionó anteriormente, con el propósito de desarrollar un proyecto que diese solución al gran rezago en el rubro de la alfabetización, se creó una comisión cuyo objetivo era recopilar información acerca de la experiencia con este modelo educativo en otros países, como fue el caso de Italia, Estados Unidos y Brasil.

De los modelos estudiados, el más importante resultó ser la “telescuola” italiana, del que se extrajo el esquema básico de funcionamiento, pero adaptado tanto a las condiciones como a las necesidades de México. Los cursos se llevarían a cabo en un salón de clases (u otro inmueble disponible para este propósito) adaptado con una televisión, por lo que estos espacios recibirían el nombre genérico de “teleaulas”.⁷ Al igual que su antecedente italiano, la telesecundaria se valió de dos figuras de instrucción para cumplir su cometido: el telemaestro y el maestro monitor.

Una vez concluida, se diseñó un plan acorde a la idiosincrasia nacional y se puso en marcha a manera de programa piloto, para evaluar su viabilidad antes de concretarlo en todo el país. Se habilitó, en la calle de Donceles núm. 100, el Centro de Experimentación Educativa Audiovisual donde se llevó a cabo la fase de pruebas con un circuito cerrado de televisión. El grupo piloto estuvo integrado por 25 personas, de las cuales aprobaron 24 al final del experimento, hecho que impulsó definitivamente esta propuesta a nivel nacional. Gracias a la experiencia obtenida en dicha fase, se grabaron 82 colaboraciones que habrían de componer el curso Alfabetización por Televisión.⁸

El 5 de septiembre de 1966 inició la fase experimental de este proyecto, también en Donceles núm. 100, cuyas aulas habían sido equipadas con un televisor y el mobiliario propio de un salón escolar, mientras que las clases se transmitían desde la Dirección General de Educación Audiovisual, con sede en Avenida Circunvalación y Tabiqueros, en la colonia Morelos de la ciudad de México. Las clases eran en vivo, gracias a la tecnología de microondas, por medio de un circuito cerrado de televisión. A este proyecto inicial postularon 341 estudiantes, pero sólo se aceptaron 83 cuyas edades partían de los 12 años en adelante. De acuerdo con un criterio de edad, los alumnos fueron distribuidos en cuatro grupos; tres de ellos coordinados por un profesor, mientras que el último, denominado “experimental”, realizaba las labores independientemente.

⁷ Al inaugurar los cursos de telesecundaria, Agustín Yáñez hizo la siguiente aclaración: “Las clases no están destinadas a la recepción en escuelas ordinarias, sino en puntos especiales llamados teleaulas, organizados por las comunidades, con recursos propios, en aquellas localidades donde faltan instituciones oficiales de educación secundaria”. En Caballero *et al.*, *op cit.*, p. 5.

⁸ La primera telemaestra responsable de brindar la instrucción en los programas Alfabetización por Televisión fue María Elena King Betancourt.

Al frente de los tres grupos se dispuso un maestro monitor (posteriormente llamado coordinador), cuya función era organizar las clases conforme a las actividades y los tiempos específicos destinados a las mismas: 10 minutos eran empleados para la revisión de la clase anterior, 20 minutos para atender la clase televisada, 20 más para la discusión del tema estudiado y los últimos 10 minutos para un descanso previo al inicio de la nueva sesión. El maestro monitor se encargaba de llevar un registro de las actividades realizadas y los aprendizajes logrados, además de la evaluación de las mismas.

Por su parte, el grupo “experimental” realizaba las mismas actividades, pero sin el respaldo de un monitor. Huelga decir que, debido al carácter experimental de esta fase, se determinó variar el nivel formativo de los maestros monitores, por lo que uno de ellos era profesor de primaria, mientras que los otros dos provenían del nivel educativo de secundaria.

El contenido de las asignaturas se correspondía con el programa académico de las secundarias vigente y su impartición estaba a cargo de los telemaestros. La Dirección General de Segunda Enseñanza invitó a participar a 30 profesores de asignatura de secundaria seleccionados por su destacada labor académica. Se consideraron también sus méritos académicos, que los profesores fueran “telegénicos”, es decir, aptos para manejarse ante las cámaras; por lo que se les realizaron diversas pruebas de dicción y soltura escénica. Los docentes fueron capacitados en aspectos relacionados con la producción y dirección de programas, la elaboración de guiones para la enseñanza televisada, el empleo de materiales audiovisuales frente a cámaras, así como el conocimiento de nociones básicas de actuación mediante un curso, de un mes, a cargo del inglés Bernard Queenan, proveniente del Center of Educational Television for Overseas, y del señor Héctor Cervera comisionado como jefe de producción del proyecto. Ambos compartieron la responsabilidad de formar a los primeros telemaestros tanto en lo referente al lenguaje televisivo como en la didáctica por televisión.

En esta etapa embrionaria no se contaba con un material didáctico de apoyo a la enseñanza, mas debido a la necesidad de que los maestros monitores conocieran el contenido de las clases antes de su proyección, se distribuían “índices” en los que se exponían los contenidos de la lección. Este elemento constituye el antecedente directo del uso de materiales impresos como complemento pedagógico.

Durante ese periodo de experimentación fueron muchos los retos y dificultades que debieron sortear los telemaestros que, si bien eran especialistas destacados, provenían de una formación docente tradicional y no estaban familiarizados con el trabajo frente a cámaras. No obstante, el trabajo arduo en el curso de formación y el entusiasmo de los maestros hizo que paulatinamente fuesen superando dichas complicaciones.

La maestra Emma López Pérez, quien fue una de las telemaestras fundadoras con la asignatura de Español, comenta que mientras se familiarizaba con dar las lecciones frente a cámara imaginaba a sus ex alumnos del sistema tradicional: “un recurso que utilicé fue recordar el rostro de una alumna que era muy simpática y muy atenta, y me imaginaba ese rostro mientras estaba frente a la lente, de ese modo no sentía que estaba frente a la cámara sino conversando con ella. Otro día era otro niño al que recordaba, hasta que pasado un semestre ya estaba acostumbrada a trabajar frente a la cámara y había perdido esa sensación de que estaba hablando al aire”.

Paralelamente a los recursos que cada profesor fue instrumentando en lo personal, su trabajo se encontraba bajo una supervisión constante. Pese a no ser posible observar la reacción de los alumnos para juzgar su desempeño, los telemaestros estaban asesorados por un grupo de especialistas que monitorean tanto las reacciones y comportamiento del grupo como el manejo de los educadores frente a las cámaras y su tratamiento de los temas. A decir de la maestra Emma López Pérez: “El equipo evaluador actuaba con un enorme profesionalismo. Ellos nos indicaban en caso de que hubiese una falla técnica o el vocabulario del profesor no fuese comprensible para el alumno. El especialista en la materia podía comentar que el enfoque dado al tema no estaba de acuerdo con lo previsto en el texto oficial. La evaluación era tan minuciosa y detallada que incluso a algunos profesores les causaba malestar, pero fue esa disciplina fuerte lo que nos hizo conscientes de realizar un trabajo cuidadoso, y de no presentarnos frente a las cámaras sino con una planeación sólida de nuestra clase, y metodológicamente adecuada desde el enfoque de la didáctica”. De esa manera, con el apoyo del equipo evaluador, los telemaestros podían tener un referente crítico y veraz para mejorar el desempeño de sus clases.

La grabación y programación de esta serie educativa quedaron a cargo de los canales comerciales de Telesistema Mexicano que aportaron el estudio y personal para su realización. Durante la primera etapa del proyecto se adaptó la "Cartilla de Alfabetización" de 1944, que funcionaba a manera de complemento didáctico; en ésta el alumno podía registrar sus avances en el curso, ya que su estructura coincidía con la programación de la serie televisiva. Esta guía de contenidos se apoyaba en un modelo educativo que privilegiaba la participación de los alumnos, a la vez que promovía la educación comunitaria.

Con el fin de que el nivel de aprovechamiento de los alumnos partiese de un parámetro estándar, “se consideró el cuidado de la salud, obteniéndose audiogramas, relaciones de talla y peso, índice de agudeza visual”.⁹ También se aplicaron pruebas psicopedagógicas —comisionadas a los maestros del Instituto

⁹ Guerra López, “La Telesecundaria en México. Objetivos y problemáticas”, tesis de licenciatura, UNAM, México, 1968, p. 11.

Nacional de Pedagogía—, ayudando con esto a evaluar los posibles casos de reprobación. Para hacer una valoración del proyecto en su fase experimental, se creó una comisión dictaminadora integrada por personal proveniente del Instituto Nacional de Bellas Artes, de la Dirección de Segunda Enseñanza, de la Dirección de Educación Física y del Consejo Nacional Técnico de la Educación. La evaluación de este programa se hizo en múltiples rubros y se valoró tanto el aprovechamiento de los estudiantes como la labor de los telemaestros y maestros monitores. Para tal efecto dispusieron de pruebas escritas y de cámaras de observación, entre otros procedimientos.

Al final del primer semestre de trabajo se concluyó que los mejores niveles de aprovechamiento escolar fueron obtenidos por los alumnos que participaron en los grupos que recibieron el apoyo de un maestro monitor.¹⁰ Se observó que el grupo 1 (alumnos entre 11 y 12 años, con maestro monitor profesor de primaria) fue el que obtuvo los mejores resultados en aprovechamiento y en los aspectos relacionados con disciplina y asistencia. Sin embargo, aunque no fue el más destacado por su aprovechamiento, el desempeño del grupo 4 (alumnos mayores de 20 de años, sin maestro monitor) fue considerado todo un éxito pues, a pesar de que los estudiantes realizaron sus actividades de manera independiente, dieron muestra de compromiso y, en algunos casos, aventajaron a sus compañeros de otros grupos. Por tal motivo se decidió incluir en el proyecto de telesecundaria, a nivel nacional, una categoría “especial” agrupada bajo el rubro de alumnos “libres”, quienes podrían seguir el curso de manera autónoma y presentar exámenes a título de suficiencia, con el fin de obtener una certificación.

La investigación mostró que los maestros normalistas que habían trabajado con alumnos de quinto y sexto grados tuvieron un mejor desempeño y se ajustaron de manera natural a este nuevo modelo por gozar de una experiencia anterior donde debían manejar, de forma general, diversas asignaturas frente a un mismo grupo.

Por su parte, los maestros monitores que provenían de la secundaria tradicional y eran especialistas de alguna asignatura mostraron problemas para desenvolverse. Conforme a estos resultados, se decidió que las plazas de maestros monitores serían asignadas a profesores de primaria con experiencia en los grados mencionados. Un factor adicional que inclinó la balanza a favor de ellos, fue que su número a nivel nacional era mucho mayor que el de los profesores provenientes de la Normal Superior.¹¹

¹⁰ SEP, *Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso. Conceptos básicos*, México, 1997, p. 18.

¹¹ A mediados de la década de los sesenta se contaba con 125 397 maestros de primaria, mientras que para secundaria se disponía de un número considerablemente más limitado. En SEP, *Memo-rias, op. cit.*, p. 148.

Por otra parte, debido a que el salario de los profesores de primaria era menor respecto a los de secundaria, resultaba más conveniente en costos la contratación de los primeros. La convocatoria tuvo gran resonancia en el sector magisterial de educación básica. En opinión de la profesora Estela Maldonado Chávez, pionera en este servicio, la novedad del sistema y el sueldo motivaron a muchos otros a participar, pues “iban a pagar una compensación de 600 pesos mensuales que nos darían anualmente”.

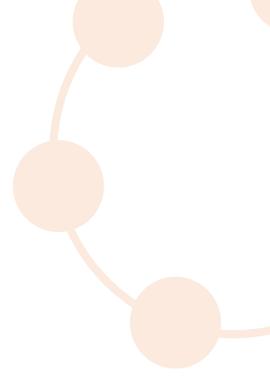
Así pues, a los profesores que aspiraban a la plaza de maestro monitor se les solicitó una experiencia mínima de tres años en los últimos grados de primaria y realizar un curso de un mes de capacitación impartido en el Auditorio Nacional de la ciudad de México. Dicho curso, especialmente diseñado para este propósito, versó sobre los conocimientos básicos de la psicología del adolescente y aspectos relacionados con la labor que habrían de desempeñar al frente de la teleaula —como coordinar actividades de las diversas materias y las nociones sobre el funcionamiento del televisor—. Una vez concluido el curso, alrededor de 700 aspirantes tuvieron que realizar un examen para corroborar los conocimientos aprendidos y seleccionar a los mejor preparados.

Después de describir brevemente la fase experimental y el proceso de reclutamiento y entrenamiento para telemaestros y maestros monitores, es necesario precisar las funciones de ambas figuras al poner en operación el proyecto a nivel nacional.

Los telemaestros eran personas especializadas en diversas áreas del plan de estudios. Se encargaban de adaptar los programas de aprendizaje a las exigencias de la televisión educativa y distribuir convenientemente los contenidos estipulados de acuerdo con el plan de estudios. Además, elaboraban los guiones de contenido, así como el material didáctico de apoyo para su exposición, y seleccionaban los recursos audiovisuales para mostrar clara y sintéticamente los contenidos. Cada uno de ellos tenía que integrar la información relevante para realizar la clase en 20 minutos valiéndose de elementos didácticos, una escenografía, un franelógrafo y, en algunos casos, materiales como fotografías, ilustraciones o diagramas. Finalmente, exponían la lección frente a las cámaras.

Por su parte, el maestro monitor (que al iniciar el servicio se llamó maestro coordinador) tenía como funciones coordinar las actividades antes, durante y después de las emisiones por televisión, siendo vigía de la puntualidad, asistencia y comportamiento de los alumnos. Asimismo, tenía que evaluar sistemáticamente las actividades de los educandos, llenar y manejar la documentación escolar, así como elaborar informes precisos referentes a la documentación y el funcionamiento escolar.

Junto a los telemaestros y maestros monitores hubo otras figuras cuya intervención fue decisiva para la realización del plan como productores, camarógra-

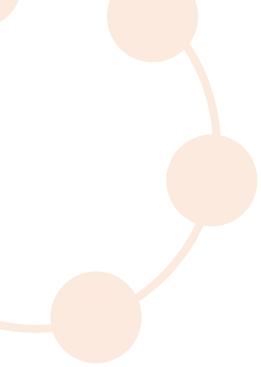


fos y, en general, todo el equipo de técnicos sin los cuales este proyecto no se habría concretado. Cabe destacar la función de los productores, especialmente Héctor Cervera, quien estuvo al frente de la producción de las clases televisadas al tiempo de organizar y coordinar la preparación de los profesores en la fase experimental. Los productores en general, tanto en el periodo experimental como en los albores del proyecto, fueron un apoyo fundamental para los telemaestros, pues los orientaban en la selección y diseño de materiales, así como en la manera de exponer los contenidos en un lenguaje televisivo. Se encargaban, también, de la dirección de cámaras y, una vez iniciado el proyecto a nivel nacional, se les confiaría el montaje de las clases por televisión.

Después de una fase de experimentación exitosa en términos generales, en la que se definieran con claridad las funciones de maestros monitores y telemaestros, el grupo de evaluadores hizo un balance y presentó las sugerencias pertinentes que ayudarían al desarrollo del proyecto que abarcaría todo el territorio mexicano. Uno de los elementos de juicio que más contribuyó a que las autoridades finalmente decidieran implementar este modelo de enseñanza de forma oficial, fue que 76% de los alumnos del grupo piloto (1966-1967) aprobó el curso. El examen que los mismos tuvieron que presentar fue elaborado y aplicado por profesores de la Dirección General de Segunda Enseñanza; su contenido estaba basado en las mismas condiciones y requerimientos de la enseñanza directa. Debido a que el índice de aprovechamiento fue casi igual al de los jóvenes que tomaban cursos tradicionales, se tenían altas expectativas de que el sistema de telesecundaria podría llevar educación intermedia a las regiones rurales de nuestro país a bajo costo con una calidad análoga a la de las escuelas tradicionales.

Si bien el sistema fue criticado por algunos profesores del sistema de enseñanza directa —debido a que la incorporación de este nuevo servicio educativo se veía como una amenaza a sus fuentes de trabajo— y algunos sectores de la prensa desconfiaban de su eficacia, alternativamente hubo opiniones que, si bien mantenían un espíritu crítico, destacaban los beneficios que la implementación de la televisión con fines educativos podría acarrear.

El 29 de agosto de 1967 se publicó en *Excélsior* un artículo de Pedro Gringoire, quien reconocía que la televisión “era valiosa y eficaz como auxiliar del maestro en la enseñanza, pero jamás podría sustituirlo. El elemento primordial de la enseñanza era el maestro. Por vívido y gráfico que apareciera el maestro ante el telespectador, se trataba de su imagen, y entre ésta y la persona del alumno no podría haber comunicación, lo más valioso en la enseñanza. Faltaba el valor humano de la relación directa, viva y personal. En otras palabras, en un proceso normal de educación, el maestro era insustituible. Por tanto, a pesar de los



grandes valores de la televisión, debía empleársela sólo como auxilio y no como elemento principal en la enseñanza”.¹²

A partir de estos resultados se decidió impulsar el proyecto de telesecundaria a nivel nacional. Desde su etapa de planeación ya se expresaban con claridad los objetivos de éste y se presagiaban sus posibles alcances. En el discurso inaugural de la fase de experimentación, *el Bachiller* Álvaro Gálvez y Fuentes ya vislumbraba el porvenir de la telesecundaria:

La Telesecundaria es un servicio del gobierno de México, mediante el cual se impartirá la enseñanza media por televisión y cuyas finalidades, programas y planes de estudio, son los mismos de la enseñanza secundaria directa.

Por su naturaleza, la Telesecundaria coadyuvará en la solución de la demanda popular de este tipo de educación, de conformidad con los alcances de los servicios de televisión que la iniciativa privada facilite y el gobierno de México vaya estableciendo.¹³

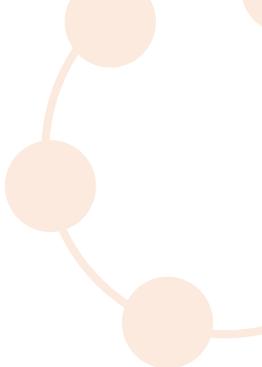
La telesecundaria se creó con objetivos concretos: 1) completar el servicio de educación media ofrecido por la Secretaría de Educación Pública; 2) poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria; 3) abrir nuevas perspectivas de trabajo para los maestros mexicanos; 4) llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente; 5) hacer llegar los beneficios del servicio a todos los mexicanos que por diversas causas no recibieron más que la educación primaria; 6) proporcionar sugerencias didácticas a los profesores de las escuelas secundarias que estimen conveniente utilizar las emisiones de la telesecundaria como auxiliares de la enseñanza; 7) brindar la oportunidad a los trabajadores y las amas de casa para que desde sus hogares, como alumnos libres, sigan los cursos y tengan derecho a solicitar los exámenes a título de suficiencia al Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública y de esta manera puedan obtener las boletas y certificados respectivos, y 8) otorgar los créditos correspondientes a la educación secundaria debidamente legalizados por el departamento respectivo.

2.2. Los inicios

Durante la gestión de Agustín Yáñez al frente de la SEP se insistió en la necesidad de responder a los apremios de los cambios históricos y modernizar la educación, tanto en sus contenidos como en sus métodos de formación. Para ello, se consideraba una educación en la que el ámbito cívico y de humanidades

¹² Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 136.

¹³ Caballero *et al.*, *op. cit.*, p. 7.



se emparejase con el productivo y técnico, así como con una seria orientación vocacional para aprovechar oportunamente las cualidades de los individuos.

El licenciado Yáñez se preocupó excepcionalmente por el futuro de la educación en México y no sólo de la situación que enfrentaba en esos momentos. Llevó a cabo un estudio completo de la situación educativa del país, incluyendo una valoración prospectiva hasta 1980. Dicha investigación, finalizada en 1968, no se puso en práctica en ese sexenio debido a las secuelas políticas y sociales que dejó el movimiento estudiantil, pero el informe presentado resultó de gran importancia porque significó un hito en la historia de la educación en México, prolongando el Plan de Once Años, y rebasándolo a la vez, al valorar la importancia capital de la educación secundaria, siendo de gran utilidad para las administraciones de los dos sexenios siguientes, como lo atestiguan los planes de ambas etapas.

Debido a las políticas implementadas durante ese periodo, se puede decir que la secundaria fue el nivel educativo privilegiado del sexenio.

Como se mencionó, para finales de la década de los sesenta la matrícula de secundaria había aumentado de manera considerable, casi al doble de la documentada en 1964, sobrepasando el millón de alumnos inscritos. Las predicciones del informe citado se podían apreciar claramente en este nivel educativo apenas dos años después de haber sido redactado. Dentro de la organización de la educación media básica, un acierto de la administración de Yáñez fue la unificación de los programas de las secundarias con el fin de facilitar el ingreso de los alumnos; de esta manera resultaba más eficiente el sistema, hecho que contribuyó a su rápido crecimiento.

Las metas pedagógicas de la educación media básica con las cuales se inscribió el nuevo sistema de telesecundaria, según fueron publicadas en *El Universal* el 17 de febrero de 1965, fueron: 1) fomentar el desarrollo de la personalidad del alumnado, iniciado durante la educación primaria; 2) estimular sus aptitudes a fin de hacerlo participar activamente en su propia formación, merced a la experiencia concreta del trabajo en las aulas, los laboratorios y los talleres escolares; 3) proporcionarles los conocimientos indispensables, así como el adiestramiento en las prácticas necesarias para ingresar en el ciclo preparatorio o en la vocacional técnica; 4) despertar y conducir, en cada uno de los grados, la inclinación al trabajo, de modo que si el alumno no pudiera continuar sus estudios superiores, quedara capacitado para realizar alguna actividad productiva; 5) despertar el interés por el conveniente aprovechamiento de los recursos del país y por la ciencia y la técnica, a fin de orientar su esfuerzo hacia el robustecimiento de la economía nacional; 6) encauzar su sentido de responsabilidad individual y su voluntad de colaboración social; 7) fomentar su civismo, su amor a la patria,

su adhesión a la democracia y su respeto por los valores de la cultura humana, y 8) familiarizarlo con el conocimiento de las instituciones fundamentales de la República y de las organizaciones internacionales de las que México forma parte, vigorizando en su espíritu el sentimiento de unidad nacional y de la imprescindible cooperación de los pueblos para una convivencia justa, digna y pacífica.

Consecuente con este magno proyecto encaminado al desarrollo de la educación secundaria, cuyos presupuestos habían sido establecidos tres años atrás, el 2 de enero de 1968 el secretario de Educación Pública, Agustín Yáñez, suscribió un acuerdo por medio del cual la telesecundaria quedó inscrita en el sistema educativo nacional. Como se describió en el capítulo anterior, el proyecto fue posible debido a la confluencia de diversos factores históricos, sociales, tecnológicos y culturales. De hecho, en su discurso inaugural Agustín Yáñez hizo hincapié en los elementos que animaron a las autoridades a implementar este nuevo sistema de enseñanza: “Considerando que hay insuficiencia de medios para satisfacer la demanda de enseñanza media, especialmente en las áreas rurales poco pobladas... que el empleo de los modernos medios de comunicación, como la radio y la televisión, han permitido un movimiento renovador en los sistemas educativos que amplía la capacidad y la extensión de las escuelas secundarias, con las posibilidades de la enseñanza audiovisual, experimentada metódica y suficientemente [...], que ha revelado coeficientes de aprovechamiento similares a los de la enseñanza directa”.¹⁴

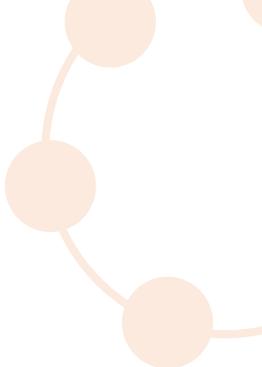
Ese mismo día *La Prensa* publicó que la finalidad de los cursos por televisión era: “atender la demanda de enseñanza media donde no había planteles de ese nivel o bien en sitios rebasados por el cupo de inscripción; servir como enseñanza complementaria a las escuelas secundarias cuando el profesor lo estimase conveniente; dar oportunidad a quienes buscaban superarse en el estudio, al tomar el curso en sus hogares y acreditarlo después por exámenes”.¹⁵

Una vez incorporada al ámbito institucional, las labores de la telesecundaria iniciaron formalmente su difusión a nivel nacional el 21 de enero de 1968. El proyecto que se gestó en las aulas de Donceles núm. 100 dejó de valerse de un circuito cerrado y se comenzó a transmitir por televisión abierta a través del Canal 5, de México, D. F., y su estación repetidora en Las Lajas, Veracruz, por medio de la señal del Canal 6.

Gracias a la experiencia obtenida en la fase de investigación y experimentación, las autoridades decidieron implementar un esquema de trabajo que, a diferencia de la educación directa que se llevaba a cabo en los salones de clase, se desarrollaría en las teleaulas que frecuentemente no eran espacios acondi-

¹⁴ SEP, *La educación pública...*, op. cit., p. 4.

¹⁵ Meneses Morales, op. cit., p. 134.



cionados por las comunidades con una televisión, bancas y un pizarrón. A su vez, la labor de enseñanza quedaba en manos de los telemaestros, quienes transmitían los contenidos de las asignaturas y de los maestros coordinadores. Se incorporaron nuevos colaboradores, sobre todo en el ámbito administrativo, ya que los estudios habían adquirido validez oficial y era necesario vincular esta nueva dependencia a la organización institucional de la SEP.

Con el fin de abarcar la mayor parte del territorio nacional se lanzó una convocatoria masiva para que fueran incluidas en el nuevo sistema todas las comunidades que así lo solicitaran. En tanto, existían requisitos técnicos mínimos que se debían cumplir para poder ser beneficiarios de este nuevo servicio, a saber: contar con señal televisiva y disponer de energía eléctrica, paneles solares o baterías. La respuesta no se hizo esperar y el entusiasmo de los solicitantes rebasó por mucho las posibilidades económicas y logísticas de los organizadores; sólo se pudieron atender 304 solicitudes de las 650 recibidas. Las primeras entidades federativas que resultaron beneficiadas con este servicio educativo fueron Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala. En esta última se registró oficialmente la primera escuela telesecundaria. La profesora Cirila González Mendoza y el licenciado Octavio Sánchez, en aquel entonces diputado local, fueron los que gestionaron ante el gobernador la creación de una escuela telesecundaria en la comunidad de España, con la firme esperanza de forjar mejores perspectivas para las jóvenes generaciones. En la actualidad esta institución es considerada como la primera telesecundaria a nivel nacional, por haber obtenido el primer registro y, a manera de homenaje a uno de los artífices de la telesecundaria, lleva el nombre de “Álvaro Gálvez y Fuentes”. En total, durante la primera fase de labores el sistema de telesecundaria brindó atención a más de 6 559 alumnos.

Tanto el programa como el calendario de labores se ajustaron a los de las escuelas de enseñanza directa. Desde el momento de su concepción, la telesecundaria no fue considerada como un sistema de educación abierta, sino como una modalidad del sistema escolarizado en el cual “se impartirá enseñanza media por televisión y cuyas finalidades, programas y planes de estudio, son los mismos de la enseñanza secundaria directa”. Sólo en el caso de las asignaturas de Educación Física y Actividades Tecnológicas se hicieron modificaciones específicas al plan de estudios con el propósito de hacer posible su enseñanza a través de la televisión. La idea fundamental era conservar la cohesión en todo el sistema de segunda enseñanza, no importando su modalidad.

En aquellos años, el modelo de educación secundaria —al que quedaría inscrito el sistema de la telesecundaria— estaba basado en la idea de *educar produciendo*, mientras el objetivo de la escuela primaria se resumía en *aprender haciendo*.

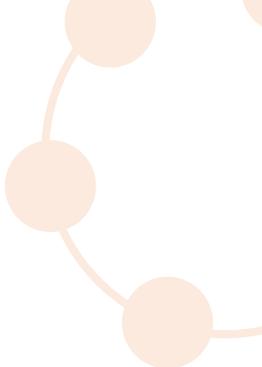
A pesar de que estas expresiones puedan parecer meramente utilitarias, su sentido era muy diferente. “La finalidad primordial del sistema educativo mexicano era orientar la educación hacia el trabajo productivo. Por tanto, el maestro debía lograr esta finalidad con un medio fundamental: enseñar produciendo. Los frutos del aprendizaje obtenidos por el maestro eran las modificaciones palpables y mensurables en la manera de pensar y expresarse, sentir y actuar del educando.”¹⁶ El proyecto de la telesecundaria se apegaría plenamente a esos principios, no sólo en cuanto a una política institucional, sino en la percepción y el accionar de la gran mayoría de los involucrados.

Al igual que en el resto de las escuelas secundarias, en telesecundaria se impartían seis lecciones cada día, pero exclusivamente en el horario matutino. Se incluía una clase sabatina que tenía como propósito asesorar a los maestros coordinadores en su desempeño frente al grupo. Durante 1968 se transmitieron exclusivamente las lecciones que correspondían al primer grado; al siguiente año se incluyeron las del segundo y, posteriormente, cuando estos jóvenes avanzaron de nivel, las de tercero. Como ocurrió en la fase experimental, las lecciones televisadas tenían una duración de 20 minutos y, una vez incorporados los tres niveles, los horarios de las clases se dispusieron de tal modo que las lecciones de los tres grados se impartían de continuo (comenzaban con primer grado, después segundo y finalmente tercero) sin interferencias ni interrupciones. Una vez terminada la lección correspondiente a cada nivel se apagaba el televisor y se utilizaban los siguientes minutos para hacer actividades y solucionar dudas, hasta que se iniciaba otra lección. Así, en 1970 se proyectaron 1 332 lecciones de primer año, 1 116 del segundo y 1 188 del tercero.

A fin de complementar la información brindada en la clase televisada y ayudar como complemento educativo, se creó el primer material pedagógico, conocido como *Guía para las lecciones televisadas de segunda enseñanza*, que rápidamente se convirtió en un refuerzo importante del proceso educativo.

En muchos sentidos la telesecundaria había desarrollado con buenos resultados tanto una estructura organizativa como la creación de lecciones y materiales que permitieran el apropiado desarrollo del modelo educativo. A pesar de la acertada planeación respecto a la paulatina implementación del servicio y la distribución de las lecciones para los tres grados en el lapso de una hora, existían muchos otros inconvenientes (como no poder incorporar todas las solicitudes en el sistema y la falta de recursos). En opinión de sus participantes, en ese periodo se trabajó con más entusiasmo e inspiración que con recursos materiales y económicos suficientes. Los maestros eran comisionados a la

¹⁶ *Ibidem*, p. 59.



Dirección General de Educación Audiovisual por la Dirección General de Segunda Enseñanza o la de Primarias, ya fuera para que cubrieran la plaza de telemaestro o de maestro coordinador.

La DGEA costeaba la producción de las teleclases y de las guías de estudio complementarias de las mismas. Con todo, la producción de las clases no contaba con el apoyo económico requerido y fue el talento y empeño de los telemaestros y productores lo que hizo que el proyecto pudiese sortear las dificultades que implicaba la carencia de material didáctico adecuado para cada materia. Esta situación se vio agudizada conforme se fueron incorporando las asignaturas respectivas a cada nivel escolar, por lo que, una vez cubiertos los tres grados de secundaria, el grupo de profesores y técnicos tenía que grabar 18 lecciones diarias; esto significaba una gran carga de trabajo, motivo por el que los telemaestros no disponían ni del tiempo ni de los recursos suficientes para la preparación y ensayo de los programas. Debido a estos problemas, la DGEA optó por presentar en vivo la mayor parte de las lecciones, ya que grabarlas en videocintas se traducía en un costo mucho más alto. Además, con una transmisión en vivo se esperaba que el telemaestro actuara de un modo más natural. Para contribuir a este propósito de espontaneidad se invitaban alumnos al estudio al momento de la emisión. Después se incluyeron algunos asistentes de producción que, además de ser especialistas en determinadas asignaturas, se dedicaban a asesorar a los profesores en el montaje del guión y el diseño de materiales didácticos complementarios.

De la información obtenida durante la etapa experimental, las autoridades plantearon la necesidad de que las teleclases pudiesen aprovechar los recursos propios que brindaba el uso de la televisión. La maestra Emma López Pérez comenta al respecto: “la telesecundaria nunca fue una cabeza parlante, una camarita dentro de un aula entre cuatro paredes; un profesor al frente hablando, narrando, leyendo. En el mismo tenor Álvaro Gálvez y Fuentes decía: ‘La televisión es un lenguaje’, y por eso puso frente a nosotros directores de TV comercial —pues eran los únicos que por aquel tiempo había en México— para que nos enseñaran a pensar en imágenes”. Así, se intentó que los profesores aprovecharan de la mejor forma posible los recursos que tuviesen a su alcance. La mencionada maestra Emma López Pérez comenta que a ella le gustaba tener invitados al momento de la sesión y debido a que en Francia había tenido la oportunidad de aprender las posibilidades pedagógicas del teatro, solía incorporar escenografías para sus clases televisadas, si el tema lo permitía. Ella refiere la siguiente anécdota que ilustra claramente algunos de los recursos de los que se valían los telemaestros en esta fase inicial, además de las particularidades que implicaba que las lecciones se transmitieran en vivo:

Yo iba a los teatros del seguro social y, cuando terminaba una obra, pedía la escenografía y me la prestaban o regalaban. Entonces, para cuando nos tocó el romanticismo, cuando correspondía hablar de Gustavo Adolfo Bécquer, en el teatro Tepeyac conseguí una chimenea y un sillón de una obra que correspondía a aquella época. Le pedí a un compañero que llevara un corbatón, y como utilizaba la cabellera despeinada, pues parecía un poeta romántico. Y mientras estaban grabando ese programa, llegó un niño que vivía cerca del foro y le comenzó a hacer preguntas. Yo me limité a hacer la introducción y las conclusiones. Con la telesecundaria se podían hacer maravillas, siempre y cuando uno tuviera la sana intención de hacer las cosas.

En el caso de los maestros coordinadores, su labor sufrió algunos cambios respecto a la etapa experimental, sobre todo en el ámbito de la actualización. Además de la clase sabatina, creada para asesorar a los docentes en cuanto ampliar y aclarar los contenidos de las teleclases, la Dirección de Telesecundaria comenzó la distribución bimestral de un boletín: *El Correo de la Telesecundaria*. Dicha publicación se distribuía de manera gratuita en todas las teleaulas del país. Su contenido se enfocaba tanto a cuestiones temáticas y didácticas como a cualquier otro aspecto que contribuyera a que los maestros coordinadores desempeñaran de mejor manera su labor.

La DGEA también organizó cursos de actualización televisados durante las vacaciones asistidos por un profesor que desempeñaba labores de coordinación. Con ello se esperaba capacitar a los maestros, sensibilizarlos en lo que representaba tomar clases por televisión y cómo su quehacer podía contribuir en este proceso.

En un principio la labor de los telemaestros rebasaba por mucho lo puramente académico. Como lo afirma la profesora Estela Maldonado Chávez: “el maestro era el alma de la telesecundaria, era quien tenía que buscar a los alumnos y fundar las escuelas”. Gracias al trabajo arduo —y a veces en condiciones verdaderamente adversas— de los maestros coordinadores, se fue configurando la fisonomía de la telesecundaria.

Como se mencionó, las características de las teleaulas en el país eran muy distintas entre sí; oscilaban entre un salón de clases propiamente establecido hasta locales improvisados y adaptados. Así, en su primera etapa, la telesecundaria encontró morada en sacristías, trastiendas, salones de juntas sindicales, habitaciones o cualquier otro sitio equipado con el mínimo indispensable para llevar a cabo las teleclases. A pesar de esta disparidad de condiciones económicas y materiales se crearon en las diferentes localidades del país algo similar a patronatos de apoyo a la telesecundaria, integrados por miembros de la comunidad (padres de familia, asociaciones civiles, religiosas, políticas, etcétera) que daban mantenimiento al local adaptado como teleaula y que, en

muchos casos, se donaron y acondicionaron para tal efecto.¹⁷ El reglamento de la DGEA establecía que la organización de dichos patronatos debía consistir en un presidente, un secretario, un tesorero y dos vocales.

Lo anterior no significó la exclusión de las zonas urbanas sino un acercamiento distinto al tejido social que las constituía. Tal fue el caso del Estado de México, cuyas escuelas se establecieron mayormente en comunidades rurales, pero también en zonas urbano-marginales en proporción de 85 y 15%, respectivamente; “las escuelas de condiciones rurales se ubicaban en áreas de difícil acceso, consideradas como lugares apartados y habitados por familias de escasos recursos económicos, en tanto que las de características urbano-marginales se instalaron en zonas de municipios con alta población y en las cuales no se contaba con todos los servicios”.¹⁸

Las autoridades buscaron que las condiciones materiales de las telesecundarias se equipararan lo más posible en todas las regiones. Con miras a cumplir tal objetivo, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) desarrolló un aula prototipo e intervino directamente en las comunidades proporcionando los planos de éste, brindando asesoría técnica para su edificación o incluso construyéndola. Gracias a esta valiosa intervención, para 1970 ya se disponía de 249 teleaulas.

Independientemente de las características del espacio y mobiliario donde se llevaran a cabo las clases, se decidió que debía existir un promedio de entre 15 y 30 alumnos en cada teleaula. Con el propósito de observar el cumplimiento de las disposiciones prescritas, se creó un cuerpo de supervisores que debía visitar periódicamente las teleaulas para verificar sus condiciones materiales y de funcionamiento, pero sobre todo para reforzar los aspectos pedagógicos, que incluían, entre otros puntos, el adecuado uso de los materiales, la conducción del maestro y la pertinente implementación de las secuencias. Además, el maestro coordinador debía enviar mensualmente un informe de sus actividades a la Dirección de Telesecundaria. La retroalimentación se completaba vía telefónica y con una amplia correspondencia entre telemaestros y alumnos.

En esta primera etapa de la telesecundaria no todos los estudiantes inscritos asistían a una teleaula y, por tanto, no estaban sujetos a la misma normati-

¹⁷ No se insistirá suficientemente en el hecho de que la puesta en marcha de las telesecundarias se debe, en gran medida, a la participación ciudadana. El entusiasta interés de la gente hizo que en comunidades remotas de la provincia o en centros urbanos se unieran grupos decididos a crear —a pesar de las complicaciones económicas o materiales— una opción educativa de enseñanza secundaria. Basta un ejemplo: en el Distrito Federal, el Consejo de la Federación de Colonias Populares, cuyos dos millones de colonos habitan en la periferia del mismo, aportaron 50 locales y mobiliario que debían cumplir las funciones de una teleaula. Cf. Meneses Morales, *op. cit.*, p. 136.

¹⁸ Reseña histórica de la telesecundaria del Estado de México, federal, Valle de México.

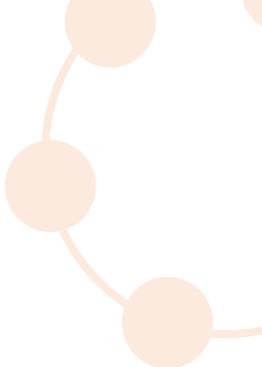
dad; tal era el caso de los llamados alumnos “libres” que presenciaban desde su hogar las clases y seguían el curso como el resto de sus compañeros, pero sin la supervisión de un coordinador. Regularmente se agrupaban en esta categoría personas adultas que, por diversos motivos, no tenían la oportunidad de asistir en forma constante a una teleaula, pero podían continuar el curso de manera individual presentando al final un examen a título de suficiencia. Sólo durante el primer año de servicio se inscribieron 6 000 alumnos libres y la matrícula se fue incrementando considerablemente. El Departamento Técnico de la Dirección General de Segunda Enseñanza, a través de la Circular núm. 89 del 2 de septiembre de 1968, concedió al alumnado inscrito en esta categoría la oportunidad de obtener un certificado de secundaria.

En términos generales, a lo largo de sus primeros tres años de funcionamiento, las opiniones acerca de este nuevo sistema de educación secundaria fueron diversos, tanto por parte de la población civil como de los especialistas en la materia. Si bien la población desconfió inicialmente de la validez y efectividad de estos estudios, dicha percepción se modificó al advertir que esta modalidad del nivel representaba una alternativa a la educación secundaria, sobre todo en las comunidades que no disponían de este servicio.

La telesecundaria se planteó como una opción alternativa y como un apoyo para hacer frente a la demanda de educación media básica, no como un sustituto. Más allá de sus simpatizantes y detractores, al finalizar el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz el Sistema Nacional de Telesecundaria había incrementado su inscripción, de 6 589 educandos en 1968 que asistían regularmente a las teleaulas y casi 6 000 alumnos libres, a 23 765 alumnos regulares y cerca de 30 000 en los cursos libres; las teleaulas sumaban 1 163 y el número de egresados se estimó en 5 437.¹⁹

Debido a sus buenos resultados, el proyecto de la telesecundaria sobrevivió al cambio sexenal y encontró continuidad en las políticas educativas del nuevo gobierno. Durante el mandato de Luis Echeverría Álvarez, en 1970 se modificó su marco legal. Durante sus primeros tres años las telesecundarias se habían considerado administrativamente una extensión de la secundaria más próxima, de manera que las teleaulas dependían de ésta, llamada escuela matriz. Las inscripciones se realizaban en los sitios donde se habían instalado las teleaulas, pero éstas eran controladas en lo administrativo por la escuela matriz. Lo mismo ocurría con las calificaciones, boletas, certificados y cualquier otro tipo de documentación oficial. Así pues, las necesidades de las teleaulas tenían que

¹⁹ Sin embargo, las consideraciones respecto al número de alumnos atendidos por ese nuevo medio de enseñanza eran exageradas en comparación con las cifras reales: las secundarias convencionales rechazaban anualmente a casi 2 000 solicitantes y los cursos de secundaria por televisión podían atender aproximadamente a 17 000 estudiantes. Cf. Meneses Morales, *op. cit.*, p. 58.



ser atendidas por la escuela secundaria a la cual estuviesen adscritas y debían informar de todas sus actividades y resultados a la misma.

Esta situación se modificó en 1971 cuando el nuevo secretario de Educación Pública, ingeniero Víctor Bravo Ahúja, por medio del acuerdo núm. 11000, reestructuró la organización de la telesecundaria y sometió su supervisión a otros organismos. Se reiteró la validez de los estudios de educación secundaria por televisión, y quedó establecido que la Dirección General de Educación Audiovisual y Divulgación (DGEAD) no sólo se encargaría de producir las teleclases, sino asumiría plenamente la responsabilidad administrativa de esta dependencia. Tal determinación se correspondía con las aspiraciones del gobierno echeverrista por aumentar cuantitativa y cualitativamente la educación impartida en nuestro país. Para alcanzar este propósito, el gobierno decidió dar mayor apoyo y autonomía a algunas dependencias, como fue el caso de la DGEA que en 1970 se convirtió en DGEAD, quedando bajo la dirección de la doctora María del Carmen Millán.

Con esta acción la telesecundaria se ponía a cargo de una institución renovada orgánicamente que, con el objetivo de implementar de modo más eficiente la radio y la televisión en la solución de los problemas educativos, se abocó a transformar el sistema en su conjunto. Concretar dicha aspiración requería abordar la situación desde la infraestructura de las teleaulas hasta la producción de las teleclases. En este caso particular se realizaron diversos experimentos para mejorar la presentación de los programas televisivos y el contenido de los mismos. Gracias al incremento de la partida presupuestaria, se dispuso de otros medios técnicos y humanos para optimizar este servicio. La asesoría de profesionales en el campo de la televisión (como ingenieros eléctricos, directores de cámara y escenógrafos) fue muy útil tanto para mejorar el funcionamiento del equipo de grabación y transmisión como para brindarle un mantenimiento más especializado al mismo.

En parte estas transformaciones modificaron las actividades propias del telemaestro, al respaldar su labor con la intervención de nuevos participantes: un productor especializado y un presentador. Con esta nueva dinámica, el maestro, como era usual, establecería los contenidos temáticos de su materia y elaboraría el guión de cada teleclase, pero ya no aparecería a cuadro sino que sería sustituido por un actor profesional, mientras que el montaje de la misma quedaría a cargo del productor. Este nuevo esquema de trabajo, que parecía acarrear algunas ventajas, no fue visto de buena forma sobre todo por un segmento de los telemaestros quienes, aunque no manifestaron su inconformidad explícitamente, se sintieron desplazados al limitar su participación.

Otro de los factores que llevó a las autoridades a variar sus planteamientos iniciales fue que la nueva fórmula maestro-productor-actor, aun cuando podía

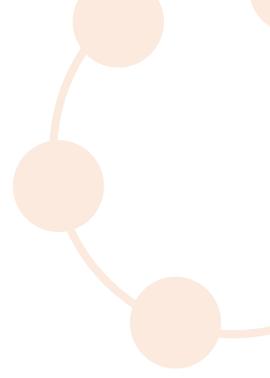
ofrecer emisiones de alta calidad, implicaba un costo más elevado y suponía una mayor inversión de tiempo. Muestra de ello era que, aunque el actor podía tener un mejor desempeño escénico frente a la cámara, le era más difícil dominar el contenido temático que a un profesor y, por tanto, debía prolongar los periodos de ensayo.

Una segunda modificación significativa que se propuso fue la grabación de las clases en videocintas, suponiendo que de ese modo se podrían presentar programas más cuidadosamente elaborados, además de suprimir con ello las fallas técnicas que implica la transmisión en vivo de cualquier programa. Esto era especialmente importante si se considera que cualquier retraso o suceso imprevisto podía trastocar profundamente el plan del día. Si se tiene en cuenta que durante el lapso de una hora se alternaban lecciones para los tres grados y que cada día se debían transmitir 18 lecciones, resulta evidente la exigencia de considerar el tiempo como un factor determinante. Debido a dichas complicaciones no llegó a implementarse la grabación de programas en videocinta, pues sumado al alto costo de la producción televisiva y lo demorado de su ejecución, los costos de su almacenaje y mantenimiento eran importantes.

Si bien ni la incorporación del modelo productor-maestro-actor ni la grabación en videocintas pudieron concretarse, hubo uno que sí se implementó en la primera fase del sistema de telesecundaria. En 1970 se eliminó la categoría de alumnos libres, a pesar de los 30 000 estudiantes que había inscritos. La Dirección General de Segunda Enseñanza tomó la decisión de suspender los cursos libremente y la presentación de exámenes a título de suficiencia de todas las materias. El argumento central que se dio para justificar dicha resolución fue el escaso control que se tenía de este tipo de alumnos. Además, la SEP ya estaba diseñando diversos programas de educación abierta para adultos, por lo que se estimó innecesario continuar con esta modalidad. No obstante, las principales transformaciones del sistema de telesecundaria ocurrirían algunos años después, propiciadas tanto por nuevas políticas educativas como por una evaluación global del mismo.

2.3. Primeras evaluaciones al servicio

En 1972 la DGEAD comisionó al Instituto de Investigaciones de la Comunicación, de la Universidad de Stanford, California, para evaluar los aspectos más sensibles de este proyecto. Las autoridades juzgaron oportuno que después de esos primeros años de trabajo se realizara una evaluación que objetivamente permitiera conocer el servicio como los aspectos relacionados con su costo y eficacia, las dinámicas de alumnos y maestros ante esta modalidad, así como



su contraste frente al sistema de enseñanza directa. Con este estudio se esperaba contrarrestar las opiniones de algunos sectores docentes y civiles que consideraban el servicio como de segunda categoría e incapaz de alcanzar los niveles de eficiencia esperados por las autoridades. Por otra parte, un análisis de este género permitiría que otros países —con problemáticas educativas y sociales similares a las de México— pudiesen servirse de los aportes de dicha modalidad.

El diseño de la investigación incluyó diversos medios —como observación directa, entrevistas, encuestas, etcétera—. Se decidió hacer un seguimiento simultáneo durante un año a los cursos del tercer grado en telesecundaria y en el sistema de enseñanza directa, pues uno de los propósitos fundamentales era ofrecer elementos imparciales de contraste entre ambos.

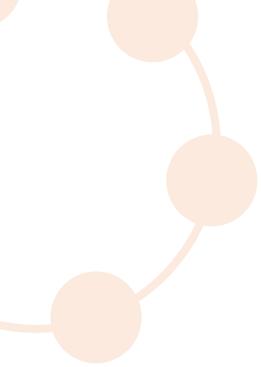
Los resultados que este estudio arrojó se pueden dividir en dos grandes rubros: 1) costos, y 2) eficiencia terminal.

1) *Costos*. En casi todos los aspectos evaluados el sistema de telesecundaria era más económico que la enseñanza directa, tanto en instalaciones y mobiliario como en gastos administrativos y pago a profesores. En promedio, anualmente el gobierno invertía 150 dólares por estudiante, mientras que en el sistema tradicional la cifra era de 200 dólares. Respecto al establecimiento de escuelas en zonas rurales, las telesecundarias eran 50% más baratas en cuanto a inversión inicial como en gastos de operación.

2) *Eficiencia terminal*. Se aplicaron pruebas de aprovechamiento en diversas asignaturas a los alumnos de ambas modalidades y se concluyó que el rendimiento era similar. Otro dato relevante fue que a partir de una encuesta realizada a 777 alumnos, que si bien no es una muestra muy amplia, 44% de los egresados del nuevo sistema continuaban sus estudios. Respecto al entorno socioeconómico y familiar de los estudiantes, se advirtió que los alumnos que residían en zonas urbanas, donde había más opciones de enseñanza media, continuaban sus estudios con mayor frecuencia.

Una acción complementaria fue enviar observadores que debían analizar el comportamiento de 97 docentes en ambos sistemas, la cual arrojó interesantes conclusiones: los maestros de enseñanza directa, como los maestros coordinadores, utilizaban técnicas de enseñanza tradicional que eran muy semejantes. En ambos casos se notaron deficiencias en cuanto a su actitud respecto a la enseñanza, por lo que se emitió la recomendación de que los maestros coordinadores recibieran cursos de capacitación permanentemente.

En el caso de las lecciones televisadas evaluadas se consideró que no cumplían cabalmente su objetivo de ser el eje del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se propusieron mejoras.



En términos generales, la investigación indicaba que este nuevo modelo educativo —aplicado hasta 1974— se sustentaba en esquemas y hábitos profundamente tradicionalistas, pues la relación que se establecía entre el profesor y los estudiantes era vertical, los roles que cada uno desempeñaba estaban rígidamente marcados: el maestro daba la clase mientras que el alumno se limitaba a escuchar.

Si bien la televisión representaba un gran apoyo y complemento operativo —sobre todo en la propagación de conceptos e información—, corría el riesgo de volverse un obstáculo para el aprendizaje formativo.

Uno de los problemas en que se hizo hincapié fue la relación de la secundaria con las comunidades. A pesar de que en sus orígenes su participación impulsó la fundación de la gran mayoría de las teleaulas, al momento que se realizó el estudio se descubrió que las telesecundarias tenían una muy débil vinculación con las comunidades. Por tal motivo, se atribuyó a la educación impartida por este sistema un carácter propedéutico, desarrollándose de manera exclusiva dentro de sus propios límites.

La importancia de este estudio fue capital para la continuidad de la telesecundaria al ofrecer evidencia de la efectividad del sistema. Sus repercusiones fueron mayores; a partir de las recomendaciones emitidas se buscó su ampliación a otras regiones del país; sin embargo, la telesecundaria seguía enfrentando múltiples problemas. Su incorporación a la DGEAD generó grandes dificultades, pues esta dependencia tenía a su cargo tanto la producción televisiva como la edición de materiales y el control administrativo, labores que en su conjunto implicaban una enorme responsabilidad.

Por otro lado, el sistema experimentó conflictos laborales y sindicales debidos en su mayoría a la petición de los maestros coordinadores de mejorar su estatus administrativo y su salario. En parte, dichas complicaciones pudieron resolverse debido a la decisión del secretario Bravo Ahúja de dividir la carga de trabajo de la DGEAD. Así pues, esta dirección era nuevamente modificada en su estructura y sus funciones fueron delegadas a dos dependencias: la Dirección General de Divulgación —que se encargaría de la producción de materiales y el aspecto administrativo— y la Dirección General de Educación Audiovisual —que retomó el compromiso exclusivo de producir las clases televisadas—. Finalmente, las modificaciones no eran un fenómeno aislado exclusivo de la telesecundaria, sino que se correspondían con otras grandes transformaciones en el sistema educativo nacional.

2.4. La Reforma Educativa de 1972

Tras las dificultades económicas y políticas padecidas a finales del sexenio anterior, la administración del licenciado Luis Echeverría Álvarez encontró en la noción de “desarrollo compartido”, el instrumento que requería para fortalecerse. Particularmente, la educación se vio como la respuesta a esta situación y todos los niveles de enseñanza fueron incluidos en el ambicioso proyecto como lo mencionaba en uno de sus discursos de 1969: “todos nuestros problemas desembocan o se relacionan con uno solo, la educación”.²⁰ Se otorgó, entonces, un incremento sin precedente al gasto educativo, pese a la difícil situación económica del país.

Como se ha mencionado, el artículo 3o. fue reformado en 1946, pero se conservó la Ley de Educación promulgada durante la fase socialista, brevemente expuesta, por lo que había una discordancia legal entre la Constitución y la Ley Orgánica. Aprovechando la política de la preponderancia educativa, Echeverría propuso acabar con esta irregularidad. La nueva ley de educación, jurídicamente hablando, se sustentaría en la Ley Federal de Educación de diciembre de 1973, y en la Ley Nacional de Educación para Adultos de 1975. Reiterando el espíritu de la Constitución, la nueva normatividad estableció que la educación es un servicio público y cumple una función social que ejerce el Estado.

Así, el sistema educativo nacional se orientaría por medio de tres directrices: actualización, flexibilidad e integridad. La primera se refiere al empleo de técnicas e instrumentos novedosos, cuya injerencia en la educación resultaría benéfica, tanto para los profesores como para los alumnos. La segunda procura facilitar la movilidad, horizontal y vertical, de los estudiantes en los diferentes niveles y modalidades del sistema. Y, finalmente, es integral porque articula orgánicamente sus diversos componentes del sistema e iguala la educación extraescolar con la escolar, con el fin de lograr una mayor democratización de la enseñanza. De igual manera, abarcaría tres facetas: 1) la pedagógica, incluyendo nuevos planes de estudio, cambio de métodos de enseñanza y programas, a la vez que innovaciones en los textos de aprendizaje y la actualización del magisterio; 2) el aspecto político, que se orientaba hacia el desarrollo social, y 3) el aspecto administrativo, que motivó una profunda reorganización de la SEP.

Lo significativo de esta reforma en el ámbito pedagógico es el nuevo enfoque que se da a la educación y sus finalidades esenciales; se buscaba la formación de una conciencia crítica como la mejor defensa en contra de ideologías y dogmatismos que pudiesen hacer caer a la juventud en opiniones enajenadas e incuestionables; pretendía la popularización del conocimiento y la igualdad

²⁰ *Idem.*

de oportunidades. Con la esperanza de que una mayor preparación amplía el horizonte de posibilidades y el conocimiento nos hace dueños de nuestro futuro, una educación igualitaria es preludio de una sociedad más justa.

El mismo licenciado Echeverría opinaba que “Nada propicia más la igualdad entre los hombres que la ampliación del sistema educativo”.²¹ A través de la conciencia crítica y la igualdad en la educación, la nueva ley postulaba el desarrollo pleno del individuo y la transformación de la sociedad construyendo su futuro a través de la justicia, la libertad, la tolerancia y el respeto a la dignidad del hombre, organizada racionalmente sin explotación con la intención de que el individuo alcance sus más altas aspiraciones.

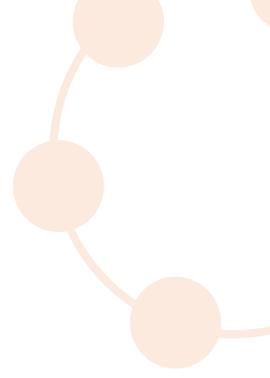
Para favorecer los lineamientos de la reforma educativa era imprescindible una mejora en la administración de la SEP. Durante su historia anterior, ésta había ido incorporando organismos y estructurando nuevas dependencias, de manera que las labores de planear y coordinar resultaban cada vez más complejas. Dentro de las primeras medidas implementadas figura la reestructuración orgánica que condujo a crear cuatro subsecretarías: 1) Educación Primaria y Normal, 2) Educación Media, Técnica y Superior, 3) Cultura Popular y Educación Extraescolar, y 4) Coordinación Administrativa.

La descentralización de la Secretaría sería uno de los puntos clave de la reforma educativa en esos momentos; se instalaron nueve unidades dentro de las regiones en que, con ese propósito, se había dividido al país, así como otras 37 subunidades ubicadas en las ciudades más importantes. Con ayuda de las nuevas tecnologías informáticas, cada centro se encontraba en contacto con las direcciones generales, agilizando toda la labor administrativa.

Cumplir con estos objetivos requirió un trabajo de planeación, reestructuración e inversión muy apreciables. A pesar de ello, el impulso dado a la educación en ese sexenio fue inmenso. No sólo se implementaron las nuevas leyes sino que se buscó llevar dichas reformas a su concreción. Se crearon el Colegio de Bachilleres (1974) y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM, 1974), así como el Colegio de Ciencias y Humanidades (UNAM, 1971). Se organizó una comisión intersecretarial para el mejoramiento social, económico y educativo de las comunidades indígenas y rurales del país. Igualmente la labor editorial fue pródiga con la serie de libros SepSetentas. La educación extraescolar, que consideraba predominantemente a la población en edad adulta, además de experimentar una modificación de tipo legal recibió especial atención.

El entonces secretario Víctor Bravo Ahúja organizó en 1971 una comisión encargada de analizar la situación educativa del país que completa y profundiza la ejecutada en 1968. En dicho trabajo se reconocía el desajuste de la educación

²¹ Secretaría de la Presidencia, *México a través de los informes presidenciales*, Secretaría de la Presidencia, México, 1976, p. 335.



media básica respecto de las metas que debía lograr, al proponerse como formativa y con orientación vocacional. También señalaba la urgencia de atender la formación del magisterio de este nivel educativo.

Durante el sexenio se experimentó un reajuste en sus objetivos, contenidos y metodologías. Siguiendo con la máxima del diálogo, como política del licenciado Echeverría, se llevaron a cabo seis seminarios organizados por el SNTE, efectuados en 1974 en distintos lugares del país con la asistencia de más de 5 000 profesores. La participación de los docentes en esta etapa de la reforma resultaba del todo imprescindible.

Entre las conclusiones de los seminarios resaltaban las siguientes: enmendar la relación entre secundaria y primaria, errada por la proximidad de la primera la educación media; hacer que la secundaria respondiera a las características sociales y económicas del país; preparar a los maestros para que consideren las características psicológicas de sus alumnos adolescentes; promover la descentralización educativa y la inclusión de la orientación sexual; asegurar que la educación fuese permanente; sin conformarse con la actualización de los conocimientos, debía continuar con el desarrollo integral de la personalidad del educando; por último, se propuso integrar la secundaria a la educación obligatoria del país.

El Consejo Técnico de la Educación presentó al titular de la Secretaría la propuesta de reforma a la secundaria, a partir de las conclusiones de los seminarios; dicha propuesta fue aprobada y dada a conocer por el propio Presidente. En ella se expresaron los siguientes puntos: que la secundaria continuaría la labor de la primaria para asegurar la integración de la personalidad e interiorizar en la conciencia del adolescente los valores culturales propios del mexicano; se articula con el nivel medio superior al crear hábitos de investigación; permite a un mayor número de personas alcanzar la escolaridad mínima de nueve años, respondiendo a las exigencias del desarrollo económico y social.

La esencia de la propuesta radicaría en cumplir su misión orientadora y ofrecer una formación general de acceso al trabajo. La reforma de la secundaria debía aplicarse con criterio de renovación y evaluación permanentes, desarrollar la capacidad crítica y creadora, así como fortalecer las actitudes de solidaridad y justicia social. La conciencia cívica buscaba profundizarse con mayor seriedad estimulando el conocimiento de la realidad del país para impulsar al educando a participar en forma razonable y constructiva en su transformación. Inculcar el amor y el respeto al patrimonio material y espiritual, de manera que lo utilice de forma justa y racional. Lograr una formación humanística, científica, técnica y artística, así como una sólida formación moral, sentimiento de responsabilidad y consideración de los derechos de los demás.

Todos estos planteamientos tendían unitariamente a desarrollar en el alumno la capacidad de “aprender a aprender”, que constituía la nueva perspectiva que los programas de estudio exigían; además, señalaban la necesidad de que fueran adaptables a las diversas modalidades y rasgos de los educandos o de la región escolar.

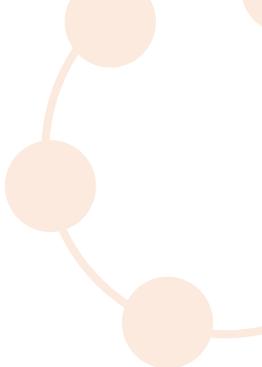
La reorganización de la SEP en pos de la reforma educativa repercutió de manera importante en la telesecundaria. La Dirección General de Divulgación, a cargo de la doctora María del Carmen Millán, y la Dirección General de Educación Audiovisual, con el profesor Ángel J. Hermida Ruiz al frente, fueron las dos divisiones derivadas del proyecto anterior de la DGEAD. En buena medida esta resolución se debió a dificultades laborales. Los profesores coordinadores se encontraban en una situación muy particular; como profesores de la Dirección General de Primarias estaban comisionados a la Dirección General de Educación Audiovisual, por lo que, a pesar de trabajar formalmente para el sistema de telesecundaria, en lo administrativo no dependían de ella.

Mientras el profesor Hermida Ruiz estuvo al mando de la Dirección General de Educación Audiovisual, se tuvo un periodo de relativa estabilidad, sobre todo a nivel político, pues gracias a su tono conciliador se pudieron dirimir estas dificultades y conciliar las relaciones entre la Dirección General de Educación Audiovisual y la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores.

Una comisión se formó con el objetivo expreso de negociar las demandas de todos los educadores al frente de las teleaulas que, principalmente, se referían a la creación de la plaza de “Maestro Coordinador de Teleaula”. Gracias a esta movilización, y debido a la necesidad de tener un mejor control administrativo del personal, se les otorgó el nombramiento que los acreditaba como personal del Departamento de Telesecundarias.

Los nuevos programas de estudio, fruto de la reforma, contemplaban una enseñanza que redujera los datos y la memorización al mínimo indispensable, procurando mejores métodos y técnicas de estudio e investigación encaminados a fomentar el aprendizaje autodidacta. Estos aspectos serían los que el profesor tendría que evaluar en lugar de la cantidad de información retenida por el alumno.

Una de las secuelas de renovación en la educación media básica fue la sustitución de la división tradicional por asignaturas independientes a un nuevo esquema que integrara los contenidos en áreas de aprendizaje. El objetivo de dicha concepción era destacar la íntima relación que cada uno de los campos del saber tiene con otros; esto es, pretendía la interdisciplinarietà. En agosto de 1974, en la ciudad de Chetumal, se realizó una Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica, donde se abordó la necesidad de modernizar el contenido del currículo. Dicho encuentro representa el punto de partida de las modificaciones que, con el enfoque mencionado, experimentaría el nivel.



A pesar de que esta modificación suscitó diversos ataques por parte de algunos profesores de secundaria directa, principalmente los sectores más conservadores, la telesecundaria fue una de las instituciones que primero adoptó el modelo por áreas debido, en gran medida, a su organización. El número de telemaestros integraba un grupo mucho menor en comparación con los maestros del sistema tradicional, situación que facilitó el trabajo y equipo requeridos por el enfoque interdisciplinario del nuevo programa. Sin embargo, como era de esperarse, una reforma tan radical en los planes de estudio generó una enorme cantidad de confusiones, desacuerdos y errores. Esencialmente, los docentes no se encontraban preparados para adscribirse al nuevo enfoque, y los textos de apoyo tampoco resultaban adecuados para tal objetivo. Curiosamente fue la conflictiva experiencia de su aplicación en la telesecundaria lo que puso en entredicho aceptarlo en las demás formas de educación media básica. Incluso el ingeniero Bravo Ahúja asentó, en el Decreto núm. 16363, la posibilidad de que el nuevo plan se formulara de acuerdo con la solicitud de las escuelas.

3.1. Las consecuencias de la Reforma Educativa de 1972

52

La Reforma Educativa implementada en el sexenio de Luis Echeverría significó grandes transformaciones en todos los niveles del sector; evidentemente, la telesecundaria experimentó las consecuencias de dicho fenómeno. En términos generales, la reforma se vislumbraba como una revisión global de las prácticas educativas del país, desde sus objetivos, conceptos y técnicas aplicadas al ejercicio docente; sin embargo, no logró las modificaciones que en un inicio se había propuesto.

Para el caso específico de la telesecundaria, la adaptación del contenido de las lecciones a un modelo por áreas, que se intentó articular con trabajo en equipo de los telemaestros para el diseño de las clases, representó graves dificultades para los maestros coordinadores, pues a pesar de haberse variado el enfoque de las teleclases, el material de apoyo del que disponían no registró modificaciones, provocando una desarticulación entre lo planteado en la lección televisada y el material de apoyo disponible, tanto en aspectos temáticos como metodológicos.

Dicha situación generó descontento entre los maestros coordinadores, pues el modelo se introdujo sin que se les hubiera capacitado ni apoyado con material complementario. Con el antecedente de haberse organizado para exigir el cambio en su estatus laboral, resultó lógico que, en 1975, protestaran contra lo que consideraban una aplicación impropia de la reforma. Para contrarrestar en alguna medida el malestar, la DGEA —asesorada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación— organizó una serie de reuniones y conferencias en diversas entidades del país con las que se procuraba informar las modificaciones teóricas y metodológicas que se intentaban incorporar al desempeño docente. No obstante, dichos encuentros no abarcaron la totalidad del profesorado y, a pesar de sus buenas intenciones, resultaban insuficientes para incidir significativamente en la labor de los maestros.

La situación era compleja; el proyecto de la Reforma Educativa ya estaba en marcha, pero encontraba a su paso innumerables obstáculos que debía sortear tanto en telesecundaria como en las escuelas de enseñanza directa. Uno de los principales fue el operativo debido a que no hubo cambio alguno en el plan de estudio de las escuelas normales superiores, donde se formarían los profesores con

el nuevo enfoque interdisciplinario, por lo que era imposible esperar que las futuras generaciones de docentes pudiesen incorporar un modelo de enseñanza-aprendizaje como el que se requería. Por lo contrario, se siguió reproduciendo el modelo de maestro especialista de secundaria, cuya preparación —restringida a una sola disciplina— negaba por principio la pretendida correlación del conocimiento.

Ante tales circunstancias y debido a la necesidad de contar con una preparación acorde, los telemaestros agrupados en torno a la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores tuvieron la percepción de que podrían conjuntar los requerimientos específicos de la educación televisada con los planteamientos generales de la Reforma Educativa. Este grupo de profesores promovió la creación de una especialidad que a nivel de los estudios superiores los formara y acreditara con el grado correspondiente a una “Licenciatura para Maestros Coordinadores de Telesecundaria”. Las autoridades se interesaron en el proyecto formando un comité mixto integrado por miembros de la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores, el Consejo Nacional Técnico de la Educación, la Dirección General de Educación Audiovisual y el Departamento de Telesecundaria; dicha comisión tenía la tarea de elaborar un anteproyecto para articular el plan de estudios, considerando la especificidad del sistema y las nuevas tendencias de la educación media básica.¹

El documento se elaboró y fue dirigido a las autoridades respectivas de la SEP; en él se indicaban las razones que impulsaron el proyecto, se hacía hincapié en la urgencia de instruir a los profesores en torno al uso de los medios de comunicación y otras tecnologías con fines educativos, además de brindarles los elementos conceptuales y pedagógicos que permitieran una formación interdisciplinaria.

Originalmente, el plan tendría un total de 48 créditos con una duración de ocho semestres. El contenido de los cursos se correspondía con cada una de las cuatro áreas básicas de aprendizaje; es decir, los estudiantes podían elegir entre las asignaturas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Español. El resto de las mismas incluía una dinámica de grupos, didáctica propia del área seleccionada y conocimientos generales.

Debido a que la especialización buscaba atender a los profesores en servicio, se planteaba la modalidad abierta, a través de cursos por correspondencia,

¹ Previamente, en 1976, el Consejo Nacional Técnico de la Educación programó cursos de actualización, pero sólo para telemaestros. Los profesores recibieron un curso que los capacitaría para la elaboración de textos programados, textos diagramados y producción de textos para televisión con miras a hacer más eficiente su labor. No obstante, ese proyecto —en el que colaboró el Sistema de Educación Abierta del Colegio de Bachilleres— no contemplaba a los maestros coordinadores, quienes tendrían que articular los nuevos lineamientos de la reforma en las teleaulas.

lecciones por radio y televisión, así como dinámicas presenciales —ya fuera por talleres o laboratorios—, que se realizarían durante los periodos vacacionales.

La idea de esta especialización, además de los presumibles beneficios académicos que atraería, afianzaría la posición de los maestros coordinadores en el ámbito laboral, pues se pretendía gestionar ante la Comisión Nacional Mixta de Escalafón que tuviesen un valor específico dentro del mismo. Los profesores esperaban que se les otorgasen 440 puntos por completar los créditos de la especialización y 480 más por obtener el título respectivo. Se pretendía agregar a estas peticiones, motivo de beneficios en el escalafón, la antigüedad, experiencia y eficiencia de los docentes. Después de efectuar algunas modificaciones al plan original (se redujo la duración de la licenciatura a seis semestres).

Finalmente el proyecto fue aceptado y, el 2 de septiembre de 1975, el secretario de Educación Pública, Víctor Bravo Ahuja, firmó el Acuerdo núm. 11765, en el que quedaba inscrita la “licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión”. En dicho documento se asentaba que los egresados de dicha licenciatura “deberán obtener un pago hora-semana-mes basado en la equivalencia de 19 horas académicas y 12 horas de adiestramiento similar al sueldo de maestro de enseñanza media, con todas las repercusiones económicas que esto implicara”.²

La creación de esta licenciatura no fue el único cambio que experimentaría el sistema durante ese periodo, las principales transformaciones ocurrirían en el ámbito administrativo. Se creó un aparato burocrático más complejo y diversificado debido al aumento de la matrícula y la creciente injerencia del movimiento sindical. No sólo se abrieron más plazas, sino que, para mantener el control de un sistema que crecía con gran celeridad, se incorporaron nuevos cargos con funciones específicas, de los cuales destacan el de Director de Telesecundaria, quien sería el responsable de un plantel constituido en forma, es decir, compuesto por diversas teleaulas; el Inspector de Zona, encargado de supervisar y orientar el trabajo que se desarrolla en una zona determinada; el Inspector Coordinador de Sector, que fungía como conducto por medio del cual la DGEA podía estar en permanente contacto con las oficinas administrativas estatales; a su vez, éste se encargaba de coordinar y apoyar el trabajo de los inspectores de zona, directores de telesecundaria, maestros coordinadores y de hacer las gestiones pertinentes con patronatos y autoridades civiles.

Hubo otra modificación más drástica que implicó la descentralización de las escuelas telesecundarias de nueva creación en las entidades federativas. Esto significaba que los estados interesados en abrir el servicio deberían responsa-

² Encinas Mendoza, *Televisión y Enseñanza Media en México: El Sistema Nacional de Telesecundarias*, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1981, p. 510.

bilizarse —a través de las autoridades educativas locales— de la operación y administración de las escuelas o teleaulas que se incorporaran. De esta manera las autoridades educativas de cada entidad tendrían que encargarse del manejo de la documentación escolar, del pago a los maestros coordinadores, así como de todo lo relativo al control interno. Así, por ejemplo, en septiembre de 1974 iniciaron 14 telesecundarias en Tabasco coordinadas por el Centro Estatal de Educación Audiovisual, en locales improvisados, hasta 1979 cuando se construyeron las primeras teleaulas en esa entidad.³ De igual manera, en Tamaulipas la telesecundaria llegó en 1975 con una sola escuela edificada en Reynosa, apoyada por el municipio a cargo del profesor Cándido del Bosque Ortiz.⁴

En tanto, la DGEA brindó apoyo a los estados respecto a las teleclases y siguió encargada de la producción y transmisión de las lecciones televisadas.

Sin embargo, no en todas las entidades hubo el incremento esperado; tal es el caso de Nayarit, donde desde 1973 el entonces gobernador del estado, Roberto Gómez Reyes, recibió numerosas solicitudes para iniciar el sistema en la entidad. Dos años después se instalaron ocho telesecundarias que con el transcurso de algunos años se redujeron a sólo una.⁵

Aunque se ha insistido en este punto, la incorporación del servicio de telesecundaria a otros estados no sólo implicaba nuevas dificultades administrativas, sino técnicas. Era necesario ampliar la señal a un mayor número de localidades del interior de la República. En ese momento, las teleclases se transmitían por Canal 5 y sus estaciones repetidoras. No obstante, tomando en cuenta la creciente demanda de este servicio en otras entidades, era necesario acrecentar la cobertura de la señal. Con este propósito la DGEA estableció un convenio —en septiembre de 1974— con la entonces llamada Televisión Cultural de México para que incluyera, en los canales que transmitían su programación, lecciones de telesecundaria. Este canal disponía de 45 estaciones repetidoras que, sumadas a la cobertura del Canal 5, permitirían que el servicio ofrecido llegase a más lugares. Hacia 1977 ya se habían incorporado 80 escuelas bajo el control estatal en entidades como Guanajuato, Nayarit, Sonora y Tabasco; así pues, en conjunto con el servicio federal, el número de telesecundarias ascendería a 793 en todo el país.

³ Es de notarse que el gobierno de Tabasco propició la formación académica de los docentes en la Licenciatura de Telesecundaria, apoyando con el pago de la inscripción de 28 maestros, siendo esto ocasión de un aumento de escuelas y alumnos matriculados. *Cf.* Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Tabasco.

⁴ *Cf.* Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Tamaulipas.

⁵ *Cf.* Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Nayarit.

3.2. Las vicisitudes de los conflictos laborales

La sucesión presidencial —como parece ser una constante histórica en nuestro país— conlleva ineluctablemente cambios o replanteamientos en las políticas educativas. El periodo de José López Portillo (1976-1982) no fue la excepción. Inevitablemente, el sistema de telesecundaria reflejó tanto la coyuntura histórica como las disposiciones oficiales que se estaban gestando. Durante este sexenio, además de nuevas modificaciones administrativas que se llevarían a cabo a mediados del mismo, destaca—debido a su importancia— el Plan Nacional de Educación de 1978 que, implementado conjuntamente con el proyecto de educación para todos, trató de dar una nueva dimensión a la enseñanza media por televisión, sobre todo con el objetivo de fomentar el desarrollo de la educación de los adultos. Estos procesos contribuirían, hacia finales de este periodo administrativo, a que las autoridades educativas orientaran el desarrollo de la telesecundaria hacia una expansión bien planeada.

En los inicios de la gestión del nuevo gobierno, la telesecundaria enfrentó un periodo de crisis. Como signo de dicha inestabilidad, en 1977 la DGEA tuvo dos directores: el licenciado Eduardo Lizalde y el profesor Moisés Jiménez Alarcón, debido a los fuertes conflictos entre las autoridades de la DGEA y los profesores de teleaulas federales, representados en su mayoría por la Comisión Nacional de Maestros Coordinadores (CNMC). La problemática fue abordada por las autoridades principalmente en función de la superación técnico-pedagógica de la plantilla laboral de la telesecundaria, aunque el desarrollo intrínseco del conflicto hace suponer un trasfondo político más complejo: el enfrentamiento de la CNMC con el grupo hegemónico del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y de la DGEA.

Un reclamo constante de la Comisión fue la creación de un cuerpo organizativo que representara a los maestros coordinadores, pues hasta el momento ellos no habían encontrado —ni por medio del sindicato ni directamente con las autoridades—, solución a sus demandas. El SNTE se había negado a concederles la formación de una delegación aparte, argumentando su conflictivo estatus laboral de profesores de primaria comisionados y sin la formación académica suficiente para ser reconocidos como docentes de secundaria. No obstante, una vez que el estatus laboral de dichos educadores se modificó y obtuvieron la plaza de Maestro Coordinador de Teleaula, así como su incorporación a la Dirección General de Enseñanza Media, el móvil del conflicto se centraría en su permanencia en esta última. Otras demandas que también incidieron la petición se referían al incremento de plazas y aspectos relacionados con los estímulos económicos.

Desde la perspectiva de las autoridades del SNTE, la labor de la CNMC no se interpretaba necesariamente como la persecución de objetivos afines, como es el caso de mejoras laborales para sus agremiados, sino como una amenaza a la misión unificadora del sindicato, por lo que durante el desarrollo del conflicto éste no se manifestaría como un aliado de la lucha de los maestros coordinadores. En un documento elaborado conjuntamente por la DGEA y el SNTE, se afirmaba: “la imagen negativa que se tiene de la Telesecundaria obedece a las actitudes irresponsables de quienes manejan la llamada Comisión Nacional de Maestros Coordinadores, los cuales han propiciado el cierre de escuelas para realizar asambleas, el abandono de aulas por parte de los alumnos para asistir a concentraciones y movilizaciones de padres de familia con el mismo propósito”.⁶

Efectivamente, una de las características más distintivas de este movimiento magisterial fue su arraigo popular y capacidad para movilizar a los profesores, alumnos y padres de familia. La vinculación entre estos grupos se fue haciendo cada vez más estrecha, como lo afirma el contador Arcelino Rodríguez, egresado de la telesecundaria en la generación 1972-1975: “En una escuela directa tienes que ir conociendo al maestro de cada materia, y tanto ellos como los alumnos tienen que tratar con muchas personas. Pero en telesecundarias hay un solo profesor en todas las materias, por lo que debe estar bien preparado para todas. No te puede dejar dudas. La diferencia es que allá tenían todo el material a la mano y acá tenías que improvisar. Y eso es bueno, porque al no contar con lo necesario se busca la manera y uno se hace más creativo y observador; se valora más, porque en telesecundarias hay carencias”. Las adversidades habían agrupado naturalmente a los profesores, alumnos y padres de familia quienes “en muchos casos habían fundado escuelas y trabajado hombro a hombro con un fin común. Eso explica, sin lugar a dudas, el sólido tejido social que respaldaba el movimiento de los maestros coordinadores”.⁷

Más allá de lo positivo de las relaciones propiciadas entre la comunidad de telesecundaria, los conflictos laborales se hacían cada vez más graves. Las tensiones se incrementaron, pues, contrariamente al interés de la CNMC, la DGEA respondió con una posición defensiva frenando la expansión del sistema, negándose a construir más teleaulas.⁸ La estrategia implicaba que no se crearían más plazas de maestro coordinador. El argumento que ofrecieron las autoridades

⁶ SEP, “Historia y evaluación de la telesecundaria hasta septiembre de 1978”, mimeografiado, DGEA, México, p. 1.

⁷ Entrevista con el contador Arcelino Rodríguez.

⁸ Dicha decisión era obviamente política y no consideraba la necesidad de crear nuevas escuelas ni la renovación de las existentes. Como lo indica Arcelino Rodríguez: “El lugar donde nosotros estudiábamos era prestado, porque los fines de semana se ocupaba para eventos. El lunes a veces los conserjes no acababan de limpiar y terminábamos nosotros

para justificar esta resolución era referente a la estructura material de la telesecundaria; se evitaría el crecimiento del mismo hasta que no se regularizara el funcionamiento de las teleaulas ya existentes. Evidentemente esto provocó un serio malestar en los integrantes de la Coordinación, pues consideraban que dicha decisión no sólo restringía el campo de trabajo de los profesores sino que dejaba a muchas comunidades sin el valioso servicio, faltando a uno de los principios que habían motivado la creación de la telesecundaria: ser una opción educativa de enseñanza media básica para todas las comunidades donde no hubiera acceso al servicio tradicional. No obstante, el sistema siguió creciendo⁹ debido a su propia inercia y a la imperiosa demanda de las comunidades que, en muchos casos, solventaban el pago de maestros sin formación específica como coordinadores.

Este tipo de situaciones agravaron el conflicto e indirectamente contribuyeron al fortalecimiento de la CNMC como interlocutor de los maestros coordinadores, al margen del SNTE. La CNMC logró que esta representatividad se tradujera en logros administrativos (como el nombramiento de personal directivo y cambios de adscripción que formaban parte de su organización). Pero independientemente de la magnitud de sus conquistas, sólo fueron temporales, pues una nueva oleada de críticas a la calidad educativa de la telesecundaria apuntaría al mal desempeño de los maestros coordinadores.

A pesar de la creación de una licenciatura que debía contribuir al mejor desempeño docente, la labor de los profesores al frente de las teleaulas seguía acusando muchas deficiencias. Se cuestionó severamente la viabilidad del proyecto de la licenciatura, pues en una encuesta realizada a 2 063 maestros coordinadores en 1979, se observó que sólo 40% de ellos habían cursado dichos estudios. En opinión de las autoridades, “la licenciatura que cursan los maestros coordinadores parece tener más una motivación económica que académica”.¹⁰ Estos cuestionamientos propiciaron el cierre de la carrera que en términos políticos representaba un duro golpe a la CNMC, que con la creación de esta licenciatura había alcanzado uno de sus mayores logros.

Posteriormente, otras medidas contribuyeron a diezmar el poder de la CNMC. La más significativa fue la transferencia de los maestros coordinadores de la

recogiendo lo que había quedado de la fiesta. Era un lugar chico, pero que adaptamos a la telesecundaria. Para obtener un espacio propio tocábamos puertas, la maestra y nosotros. Se logró conseguir un terreno cerca y fuimos los fundadores de esa escuela. Nos tocó abrir zanjas, conseguir material, y así se fue haciendo la escuela; conjuntamente maestros, alumnos y padres”.

⁹ De hecho, con el mismo personal de producción y las mismas facilidades que en 1972, el sistema había triplicado su matrícula. En Arena, “The Mexican Dirección General de Educación Audiovisual”, mimeografiado, SEP, México, 1978, p. 19.

¹⁰ SEP, *Historia y Evaluación...*, op. cit., p. 7.

Dirección General de Enseñanza Media a la Dirección General de Grupos Marginados. Aunque esta medida tenía evidentes visos políticos, las autoridades argumentaron que el objetivo era crear las condiciones necesarias para descentralizar, a mediano plazo, las funciones de la DGEA y así solucionar los múltiples problemas administrativos de la telesecundaria. La medida fue apoyada por el SNTE que miraba con recelo esta forma organizativa al margen del sindicato y que, en los hechos, había rebasado los canales de poder del mismo. Por otra parte, a las autoridades del SNTE les parecía incorrecto que se hubiese nombrado a los maestros coordinadores como docentes de secundaria, por considerar que dicha determinación violaba el catálogo de escalafón basado en la antigüedad y el grado de escolaridad necesaria para obtener el cargo.

El profesor Leonardo Vargas Machado, quien sería un personaje fundamental en la historia de la telesecundaria durante la década de los ochenta, considera que ese periodo fue, y quizá sigue siendo, el más conflictivo a nivel laboral, pues el sistema corría el peligro de desaparecer. De hecho, cuando Javier Barros le ofreció la oportunidad de estar al frente de este proyecto, tuvo una actitud recelosa, pues temía que su nombramiento fuese sólo una cortina de humo para atraer la atención de los verdaderos problemas, por lo que respondió: “Yo soy maestro, aquí nací y aquí me voy a morir. Ustedes son aves de paso; hoy estás aquí y mañana en otro lado. Si me mandan a telesecundaria para sepultarla no le entro. Si es para hacer algo trascendente sí”.¹¹ Debido a que la intención de las autoridades era dar un nuevo rumbo al sistema de telesecundaria, el profesor Machado aceptó diseñar un proyecto de renovación del servicio. Pero antes, era ineludible resolver el conflicto magisterial. Para el maestro Vargas Machado la solución de la dificultad residía en comprender las razones más esenciales que lo suscitaron: “No es un problema político, sino económico. Los maestros están pidiendo cosas que necesitan y que son justas; no están pidiendo nada más”.

El pliego petitorio incluía demandas de diverso orden: la creación de 150 plazas, el pago a más de 300 maestros realizado por los campesinos, apoyo de al menos la mitad del costo de los televisores y arreglos a las aulas, pues las que se habían construido hasta ese momento se hicieron empíricamente, sin guía alguna. Además, los profesores pedían la libertad de uno de sus líderes y que se les respetara su escalafón. En opinión del profesor Machado todas esas eran peticiones razonables y que, por tanto, había que cumplirlas a cabalidad, pero no como un gesto de autoridad, sino como fruto de un proceso de negociación con el sindicato y la base magisterial. Por tal motivo, decidió hablar con el secretario de Educación para plantearle su propuesta: “Señor secretario, la Constitución establece que la educación debe ser gratuita; hay que darles televisores nuevos a todas las escuelas. Piden que se respete su escalafón, pero no piden bibliotecas,

¹¹ Entrevista con el maestro Leonardo Vargas Machado.

y creo que además hay que dar una biblioteca a cada escuela. Le pido que me dé su autoridad para negociar con los maestros. Me autorice a manejar el asunto y decirles que solamente se va a contestar al 100% las demandas económicas y administrativas; no nos vamos a meter en problemas del preso político, porque eso es un asunto de gobernación”.¹²

Una vez otorgada la autoridad para dar solución a las demandas de los docentes, el profesor Vargas Machado comenzó una serie de reuniones en diferentes ciudades del país con el objetivo de escuchar directamente el sentir de los maestros. Su primera reunión fue en el estado de Hidalgo, donde se encontraban concentrados todos los profesores de la región. Ahí les habló de lo que él consideraba una oportunidad excepcional: “Ustedes son maestros y yo soy maestro, y muchos de ustedes fueron mis alumnos en la normal superior o en la nacional de maestros. Yo creo que es la única vez en la historia de la educación en México en que un subsistema educativo va a ser salvado por los maestros. Hay dos opciones, si ustedes quieren que desaparezca la telesecundaria, todos ustedes van a ser absorbidos por la secundaria general o técnica; sólo que les advierto que ahí no hay plazas de 20 o 30 horas, no hay maestros de una sola escuela, y todos los profesores tienen que andar de una escuela a otra hasta juntar las horas”.¹³ El total del pleno se pronunció a favor de la continuidad del sistema de telesecundaria. En esa reunión el profesor Machado planteó la posibilidad de cumplir cabalmente las exigencias del pliego petitorio, siempre y cuando los maestros abandonaran la comisión y se incorporasen al SNTE. La votación fue nuevamente unánime. Siguiendo esta forma de trabajo, continuó su recorrido por toda la República escuchando las demandas de la base magisterial y realizando acuerdos que permitirían dar una solución al grave conflicto laboral y cómo sentar las bases para la transformación de la telesecundaria.

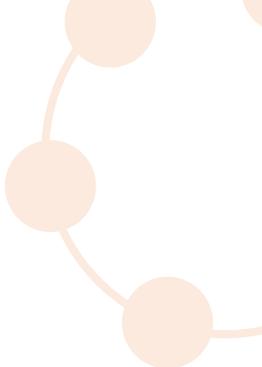
3.3. Reestructuración del servicio

Una de las principales preocupaciones educativas del gobierno de López Portillo fue la promoción de la educación para adultos. Como se mencionó, durante la etapa inicial de la telesecundaria existía la categoría de “alumnos libres”, por lo que las autoridades aprovecharon la infraestructura de la telesecundaria para la educación de adultos, pero expresamente en una modalidad abierta. Esta disposición apuntaba de nuevo a la solución de conflictos entre autoridades y maestros coordinadores.

Se pretendía modificar las funciones de los maestros coordinadores para que se convirtieran en una suerte de asesores del nuevo sistema de enseñanza abierta de la telesecundaria. Las autoridades pensaban que si el sistema crecía

¹² *Idem.*

¹³ *Idem.*



siguiendo esta nueva directriz los problemas laborales se frenarían. Así pues, se pretendía aprovechar la infraestructura de la telesecundaria para configurar una nueva modalidad abierta de educación, a la vez que se abrían los caminos institucionales para reubicar al personal disidente en otras áreas de la estructura educativa. La iniciativa no prosperó, pues el contenido de las asignaturas y el tratamiento que se les dio siguió siendo el mismo, enfocado a un público adolescente. No obstante, el proyecto justificó la adscripción de una parte del sistema a la nueva Dirección General de Educación para Adultos, creada el 11 de septiembre de 1978.

En tanto, la necesidad de replantear el rumbo de la telesecundaria era una necesidad cada vez más apremiante. Con el objetivo de afrontar las críticas que insistentemente se cernían sobre el desempeño del sistema, las autoridades plantearon la posibilidad de reestructurar los órganos y funciones del mismo de acuerdo con nuevos objetivos y propósitos, para así poder corregir las fallas y vicios de su operación y planificar adecuadamente su expansión. Este proyecto de reorganización se enfocaba en dos ejes: la descentralización de las actividades de la DGEA y una reforma al esquema de elaboración de las lecciones televisadas. En consecuencia, el nuevo reglamento de la SEP dispuso la transformación de la Dirección General de Educación Audiovisual en la Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales, siendo su primer director el licenciado Carlos Reta Martínez. Por su parte, la Dirección General de Educación para Adultos se encargaría de las funciones técnico-administrativas, responsabilizándose del control escolar y del personal docente y administrativo; es decir, maestros coordinadores, directores, inspectores, supervisores, etcétera.

En 1977, la Secretaría de Educación Pública, en colaboración con la Organización de Estados Americanos, realizó por primera vez en México un foro sobre Transferencia de Tecnología Educativa. Años antes existía una corriente renovadora que propugnaba por el mejor uso de la tecnología con el propósito de afrontar y resolver los problemas educativos. El coordinador general de Difusión Audiovisual, el licenciado Javier Wimer, fue el responsable de abrir las sesiones de ese encuentro y reconoció que la tecnología es un instrumento de transformación social muy poderoso que, empleado adecuadamente, puede “conciliar la preservación de aspectos esenciales de un proyecto nacional con la necesidad de acelerar la evolución social, por medio del intercambio intensivo de conocimientos en todos los campos de la actividad humana”. En ese foro se presentaron otras ponencias en las que se discutieron no sólo cuestiones de orden teórico, sino operativo (como los nuevos sistemas de almacenamiento de material videograbado). Así, previo a que se modificara la producción de las lecciones televisadas en telesecundaria, existieron espacios de discusión donde se planteó la necesidad de dar un enfoque distinto al uso de la tecnología con

fines educativos para hacerlo más eficiente, más acorde a la idiosincrasia nacional y a la filosofía educativa que promovía el Estado.

El contexto en que se llevó a cabo la reforma a la producción de las lecciones televisadas permite ubicar esta resolución como una respuesta de las autoridades a las críticas acerca de la calidad y eficacia de las mismas.¹⁴ En opinión de las autoridades, el problema se debía a que los recursos que pudieron ser empleados en el mejoramiento de las teleclases se ocuparon únicamente para apoyo de los maestros coordinadores, provocando un desfase entre las exigencias de la televisión educativa y las carencias técnicas para hacer frente a tales retos. “El resultado ha sido la continuación de la enseñanza verbalista, sin utilizar los recursos técnicos que proporciona este medio”.¹⁵

Para dar un giro a dicho estatismo se contempló la posibilidad de que las lecciones fuesen grabadas en videocinta y que las labores del telemaestro fueran asistidas por otros integrantes que permitieran un mejor desempeño de sus funciones. Con este nuevo esquema se sumarían al trabajo del telemaestro: 1) un grupo de profesores especialistas en las diversas áreas que elaborarían las lecciones y los textos de apoyo de las mismas apegándose a los programas de estudio vigentes y a los libros aprobados por el SNTE; 2) guionistas que adaptarían los contenidos de las lecciones a guiones televisivos; 3) un equipo de productores profesionales de televisión educativa que realizaría el montaje, y 4) presentadores que aparecerían en la pantalla brindando la lección.

Las resoluciones administrativas y las modificaciones en la elaboración de las lecciones televisivas fueron mal recibidas por los profesores, quienes entreveron en ellas una amenaza a su fuente de trabajo y estabilidad laboral. Como forma de protesta, los telemaestros —que hasta el momento se encontraban representados por el SNTE— se sumaron a los maestros coordinadores.

Hacia finales de octubre de 1979, la CMNC convocó a nuevas movilizaciones de profesores, alumnos y padres de familia donde expresaron su inconformidad con las nuevas emisiones que, si bien tenían una apariencia más espectacular, en opinión de los maestros exhibían un detrimento didáctico y pedagógico.

¹⁴ Por aquellos años, muchos especialistas indicaban la necesidad de replantear los enfoques del uso de la televisión con fines educativos. En 1976, la profesora Rosa Luz Alegría señalaba —considerando los lineamientos del nuevo modelo educativo y las dificultades organizativas propias del sistema— que la base de esas modificaciones debía ser el diálogo entre todos los participantes en este proceso. “Es importante que hablemos de una comunicación real entre los que están de este lado de las cámaras y del otro lado, ya que ambos tenemos derecho a manifestarnos, a expresar nuestros puntos de vista, a ser escuchados, a participar, y ésta es una de las cuestiones más importantes en las que se finca la educación popular, la educación activa y la educación funcional, donde cada quien es el agente activo de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.” En *Revista Teoría Educativa*, núm. 12, México, 1976.

¹⁵ *Ibidem*, p. 6.

En tanto, para las autoridades dichas críticas eran intentos infructíferos de la CNMC por recuperar su influencia política, la cual se había reducido a partir de la incorporación de los coordinadores a la Dirección General de Educación para Adultos.

No obstante, las autoridades debían corroborar que las nuevas teleclases eran adecuadas. La Dirección General de Materiales Educativos y Culturales se propuso establecer un control cualitativo de la labor de los nuevos integrantes en el proceso de producción de las clases televisadas. Para lograr ese objetivo y evitar los problemas implícitos en el manejo de un contrato laboral que ofrecía la categoría de definitivo a sus empleados, se modificaron los términos de contratación del personal que, de ahí en adelante, se hizo sobre la base de unidad de trabajo terminada, mejor conocido como *free lancer*. Dicha disposición tenía, a juicio de los grupos opositores, un trasfondo político evidente: obstaculizar la labor conjunta y unificada de la disidencia. La situación concluyó con la renuncia en bloque de los telemaestros y la desaparición de su delegación sindical. Sin embargo, casi 60% de ellos fueron contratados de nuevo para desempeñar diversas labores, aunque ahora, como se dijo, bajo el estatuto legal de *free lancer*.

Todas estas medidas contribuyeron a que las autoridades encontrasen una solución al conflicto laboral. Con el fin de recuperar el control de la base magisterial, se buscaron nuevas vías de comunicación por medio de reuniones directas entre representantes de las autoridades de la telesecundaria y los maestros coordinadores, con lo que se invalidaba la intermediación de la CNMC como interlocutor de los docentes. De estos encuentros —que en opinión del profesor Vargas Machado fueron el factor decisivo de transformación del sistema— se recabó un sinnúmero de peticiones y sugerencias.¹⁶ De las propuestas reunidas, las autoridades consideraron algunas; se destaca el otorgamiento de 300 nuevas plazas a profesores (que hasta el momento habían sido pagados por los patronatos locales), siempre y cuando cumplieren con los requisitos académicos necesarios. Además, se procuraron mejoras materiales destinando recursos para construir nuevas escuelas y se dispuso de un nuevo mobiliario para las teleaulas ya existentes. Por otra parte, en 1979 se inició la grabación sistemática de programas en videocinta y se introdujo la cromatización, hecho que aumentó considerablemente la calidad de las teleclases que se siguieron transmitiendo por la Televisión Rural de México y por Canal 4 de Televisa, que sustituyó al Canal 5.

¹⁶ “Después de enfrentar los problemas económicos y de infraestructura, fuimos al problema académico. Pedimos a los maestros que hicieran una ponencia con sus recomendaciones y que se reunieran por zonas y que seleccionaran las cinco mejores, para que posteriormente se fueran a la reunión nacional con los cinco escogidos, motivo por el que las reuniones llegaron a ser de más 600 maestros. Durante estas reuniones se llegó a la conclusión de que los telemaestros no estaban funcionando y se ofrecieron posibles soluciones a los diversos problemas.”Entrevista con el maestro Leonardo Vargas Machado.

Otras de las medidas empleadas institucionalmente para enfrentar las carencias del sistema y cumplir con el compromiso de telesecundaria de contribuir al desarrollo de las más desfavorecidas regiones del país, fue el interés por repercutir en la vida de las comunidades. Para tal efecto, la telesecundaria comenzó a ofrecer seis módulos semestrales de educación tecnológica agropecuaria y pesquera que permitiría impulsar las comunidades al aprovechar los recursos de su región. A estos esfuerzos se sumaban tres módulos en el área artística para rescatar y revalorar aspectos relacionados con su cultura, fuese en la promoción de actividades productivas o en la incorporación de elementos de su folclore.

La organización de este sistema educativo siguió cambiando durante el sexenio de López Portillo. Cuando la DGEA se hizo cargo del área técnico-administrativa de este servicio, se creó la Subdirección de Telesecundarias, que estaba enfocada al cumplimiento de estas funciones. Posteriormente, en 1981, el crecimiento del sistema y las nuevas posibilidades ofrecidas por el Reglamento Interno de la SEP hicieron que esta subdirección fuese designada como unidad administrativa, nombrándose director general al profesor Leonardo Vargas Machado. La unidad dejó de formar parte de la DGEA y se integró a la entonces Subsecretaría de Educación Media, pues la DGEA se encargaba de las modalidades de educación extraescolar para la población adulta.

Las nuevas disposiciones originaron la desconcentración administrativa y el establecimiento de delegaciones generales estatales que tendrían a su cargo los servicios educativos circunscritos a su territorio. Por tal motivo, se decidió que la Unidad de Telesecundaria tendría primordialmente un carácter normativo,¹⁷ mientras que la operación de los servicios se haría a través de las delegaciones generales de la SEP en cada uno de los estados, con excepción de las escuelas telesecundarias del Distrito Federal, que seguirían a cargo de la citada unidad. Las delegaciones se harían responsables de la construcción y equipamiento de las teleaulas, así como de todo lo referente a la administración escolar.

Uno de los hechos que identifican claramente el trabajo de la Unidad de Telesecundaria fue el particular interés que dio al diseño curricular y la difusión de dichos materiales. Esto resultó muy importante, pues una de las principales preocupaciones de los estados era la ausencia de material de apoyo a las clases. Basta mencionar el caso del estado de Quintana Roo donde no se contaba con libros para la aplicación de los contenidos de estudio, por lo que las autoridades de la Unidad de Telesecundaria a nivel nacional enviaban al estado videocase-

¹⁷ Al momento de ser creada, el objetivo de la Unidad de Telesecundaria era “establecer las normas para la operación de la telesecundaria en los planteles federales a nivel nacional, apoyar a los gobiernos de los estados en la expansión de estos servicios y mejorar la calidad de este tipo de educación”. En SEP, “Unidad de Telesecundaria”, mimeografiado, México, 1981, p. 1.

teras con cintas que contenían la temática del curso. Aun así, dicho material era insuficiente, por lo que en el estado era necesario que se reprodujeran más materiales; en muchas ocasiones las videocintas se rotaban en cada una de las escuelas con la finalidad de cubrir los contenidos educativos.¹⁸ Así pues, las autoridades tuvieron que dar solución tanto al problema de la insuficiencia de materiales como a la calidad de los mismos. La principal modificación al respecto fue la introducción de *Guías de estudio* para los alumnos, que habían desaparecido a partir de la puesta en práctica del plan por áreas. El material fue elaborado por el Departamento de Actividades Académicas de la Unidad de Telesecundaria, integrado por un grupo de maestros de la Normal Superior o especialistas asesorados por varios coordinadores de área con la intención de adaptar los contenidos y dosificarlos de acuerdo con el calendario escolar. Los textos fueron convenientemente ilustrados para hacerlos más atractivos para los jóvenes. Se publicaban y distribuían mensualmente, por lo que los alumnos podían conocer los contenidos de la programación por anticipado. A diferencia de las primeras guías que sólo eran un complemento de las lecciones televisadas, las que promovió la Unidad de Telesecundaria pretendían combatir la excesiva dependencia de las emisiones como fuente de conocimiento, fomentando por lo contrario el autodidactismo y el hábito de la lectura.

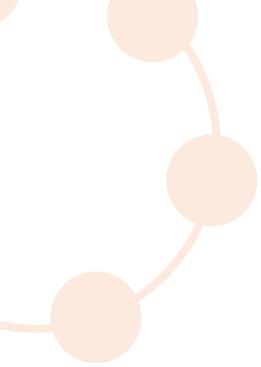
Las guías no estaban subordinadas a las teleclases, sino que a partir de los contenidos de estos nuevos materiales se diseñarían las lecciones televisadas que estarían constituidas de los siguientes elementos: objetivo, introducción, resumen de contenido, actividades de aprendizaje y ejercicios de evaluación. Con el fin de incrementar el trabajo en clase, se redujo la duración de las emisiones de 20 a 17 minutos.

Entre 1980-1981, el servicio federal aumentó 27%, mientras que el estatal tuvo un crecimiento vertiginoso de 312%, debido a los convenios firmados con 20 estados para implementar este sistema educativo en algunas de sus comunidades. En el caso de estados que ya contaban con el sistema, el crecimiento también se vio acelerado por dichos convenios. En Tabasco los dos primeros años de la década se caracterizaron por un incremento masivo en la construcción de escuelas, lo que expandió el servicio a muchos municipios que carecían de él.¹⁹ En Nayarit, donde se había reducido su número de telesecundarias a una, se construyeron 25 específicamente en el medio rural. En Tamaulipas, particularmente, la expansión del sistema fue significativa, pues además de brindar educación llevaba la encomienda de detener la migración hacia Estados Unidos de la población en edad de asistir a la secundaria.²⁰

¹⁸ Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Quintana Roo.

¹⁹ Los municipios de Cárdenas y Huimanguillo fueron los primeros en beneficiarse. Cf. Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Tabasco.

²⁰ Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Tamaulipas.

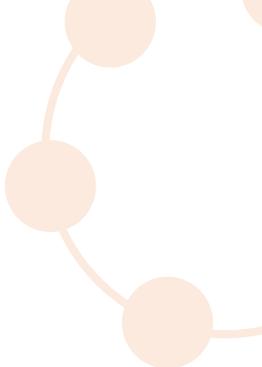


Con el fin de compartir las experiencias, para determinar modos de trabajo más eficaces, era necesaria la comunicación entre las diferentes entidades y el control federal. Si bien parecía que un crecimiento tan acelerado produciría gestiones anárquicas y sin relación entre sí, la realidad fue muy distinta. Se comenzó a desarrollar un trabajo cada vez más intenso y sistemático por vincular la labor de las diversas entidades que ofrecían el servicio. Entre noviembre de 1979 y enero de 1980 se realizaron 13 reuniones académicas regionales para la telesecundaria federal y sólo una para la estatal. Dichas reuniones tenían el objetivo de conocer las problemáticas de cada una de las entidades y recabar las propuestas para su solución. Durante este periodo se presentaron 532 ponencias, de las que se obtuvieron 636 recomendaciones con las que se integraría el plan de trabajo —correspondiente a 1980— de la entonces Subdirección de Telesecundarias.

En este marco de firme colaboración entre los estados y la federación, destaca el fuerte interés que ejerció la Unidad de Telesecundaria por evaluar permanentemente el funcionamiento del sistema, aspecto que permitió su mejoramiento constante. Ejemplo de ello fueron las teleclases que, al estar grabadas en videocinta, fue posible revisarlas y corregirlas. En el periodo escolar 1980-1981 se regrabaron casi 50% de los programas; después de un proceso de depuración, sólo el material más adecuado se siguió transmitiendo.

El interés por la autoevaluación fue puesto en práctica con otros recursos. Como se ha mencionado, tal fue el caso de las consultas realizadas a los diferentes integrantes de la telesecundaria, por medio de las reuniones académicas regionales. Con propósitos análogos comenzó a realizarse anualmente una Junta Nacional de Academia que reunía a los inspectores, jefes de sector y responsables de áreas administrativas en las delegaciones generales de la SEP con los representantes de la Unidad de Telesecundaria. El proceso de realimentación se completaba con una serie de encuestas o muestras aleatorias aplicadas a los alumnos, y a partir de las recomendaciones y datos obtenidos por todos estos medios se diseñaba un plan general de trabajo.

El éxito con que se desarrollaron estos proyectos en gran medida se debió a la buena organización que los sustentaba. En consecuencia, se pudieron llevar a cabo mejoras técnicas y administrativas. También se realizaron cursos de capacitación y actualización magisterial con resultados prometedores, pues eran flexibles y se adaptaban a las necesidades de los profesores. Se puso a disposición de los maestros coordinadores un curso de 50 horas, cuyo contenido abarcaba tanto la estructura, funcionamiento y tecnología de la telesecundaria, como nociones metodológicas de las diversas áreas de estudio. La capacitación se apoyaba con un material impreso llamado “paquete didáctico”. Su aplicación incluía una etapa de evaluación de seis meses donde los participantes exponían sus experiencias



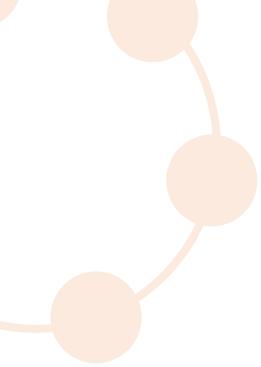
y opiniones a fin de recabar información para que en los subsecuentes cursos obtuviesen mejores resultados.

Como se ha mencionado, la producción de las teleclases tuvo sensibles mejoras. La Dirección General de Materiales Didácticos y Culturales delegó la responsabilidad de la producción de las lecciones televisadas a la Dirección de Televisión Educativa (DTE), que modificó el sistema de almacenaje de las clases grabadas en videocintas y reconfiguró el proceso de su elaboración. La Unidad de Telesecundaria enviaba a esta dependencia las guías de estudio y la DTE comisionaba a un grupo de académicos especializados en el lenguaje televisivo para adaptar los contenidos pedagógicos a los recursos específicos de este medio. Los guiones se elaboraban teniendo en cuenta las características del público al que se dirigían, aprovechando lo mejor posible la flexibilidad y riqueza del lenguaje de las imágenes. Después se llevaba a cabo una junta de preproducción donde se consideraba, principalmente, qué recursos audiovisuales utilizar para la exposición didáctica óptima del tema. Por último, seguía una etapa de producción y montaje que estaba encargada a productores profesionales de televisión.

Gracias al rico acervo fotográfico y filmico de la DTE —que por aquellos años firmó un acuerdo con la Enciclopedia Británica para alimentar su videoteca con películas didácticas y otros valiosos materiales—, se pudo mejorar sensiblemente la presentación de las teleclases, cuya elaboración estaba respaldada por un importante equipo de técnicos especialistas en televisión que disponían de un equipo móvil de grabación para filmar fuera del estudio, en caso de que fuese necesario.

Una vez concluido este largo y complejo proceso, los programas se transmitían a las diferentes zonas del país donde se encontraba ubicada alguna escuela telesecundaria. La señal emitida por la DTE se enlazaba a un transmisor perteneciente al Canal 4 de Televisa y al de la torre de telecomunicaciones de la denominada Televisión de la República Mexicana, que se difundía a gran parte del país.

La programación constaba de 18 lecciones diarias que se impartían de lunes a viernes (un total de 3 420 clases anualmente), con duración de 17 minutos, que eran dosificadas cada hora. El horario de transmisión iba de las 8:00 a las 14:00 horas, con un periodo de descanso entre las 11:24 y las 12:00. Durante este breve lapso se difundía el “Noticiero de la Telesecundaria”, que promovía la comunicación entre las diversas teleaulas del país, así como programas de orientación vocacional y apoyo a la educación tecnológica. La segunda barra informativa, con contenidos similares, se transmitía a las 13:40 horas, y con ella se cerraban las actividades. El “Noticiero de la Telesecundaria” permitía mantener en contacto a las diferentes regiones donde se brindaba el servicio, a la vez expansivo y de consolidación.



3.4. La federalización educativa

En los inicios de la década de 1980, las cifras oficiales respecto a los avances cuantitativos en el rubro de la educación anunciaban promisión. El índice de estudiantes en cada grado escolar aumentaba de manera constante y los índices de aprovechamiento también mostraban mejorías, sobre todo en lo referente a la educación básica. En esos años se había logrado satisfacer la demanda efectiva de ingreso a la primaria con más de 14 millones de estudiantes en ese nivel. Sin embargo, en el plan de educación elaborado por la administración entrante del licenciado Miguel de la Madrid Hurtado se realizó un diagnóstico que mostraba aún fuertes carencias y rezagos en cuestión educativa: casi seis millones de mexicanos no sabían leer ni escribir; 52% de los niños que ingresaban a la primaria la concluían; 85% entraba a nivel medio básico; de los estudiantes de secundaria, sólo 74% lograban terminarla. Esto significa que 33 niños de cada 100 que ingresaban a primer grado de primaria concluían la secundaria.

Hasta 1982 había matriculados más de 24 millones de alumnos en todos los niveles educativos, 21 millones de los cuales se encontraban inscritos en escuelas públicas. El número de estudiantes en zonas rurales se había incrementado de manera considerable, pero sólo 20%, lograban terminar sus estudios básicos. El caso de la secundaria fue de especial interés, en la medida en que se planeaba lograr una importante disminución en la reprobación y deserción de los alumnos de este nivel educativo. Muchas fueron las causas consideradas para entender el problema, la mayoría de las cuales no correspondían directamente al ámbito educativo, sino familiar, social o económico. Se concluyó que los contenidos de los programas de estudios, recursos didácticos, materiales y calendarios no correspondían de manera idónea con las características propias del medio rural. El cambio por áreas, en vez de asignaturas, había sido desentendido por una enorme cantidad de secundarias generales y, más grave aún, por las propias escuelas normales.

El Plan Nacional de Desarrollo del sexenio del licenciado Miguel de la Madrid Hurtado buscó, en política educativa, una mejor distribución regional y social; apoyo a la promoción cultural y, algo importante para la telesecundaria, la descentralización de los bienes y servicios culturales. Los objetivos principales del Plan eran: procurar el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana, ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y culturales, y mejorar la prestación de los servicios en estas áreas. Dentro de los puntos particulares destaca el fortalecimiento del magisterio, la revisión de los planes de estudio de la educación básica y el impulso de las nuevas tecnologías implementadas con fines educativos.

Con base en el artículo 3o., el Plan Nacional de Desarrollo afirmaba que los contenidos de los programas educativos no respondían a las exigencias de la sociedad. Con el fin de revertir esta situación, en cuanto a educación rural se refiere, se proponía disminuir el analfabetismo que persistía a nivel nacional, sobre todo en dichas zonas. En este rubro se inscribía también la atención a la educación indígena.

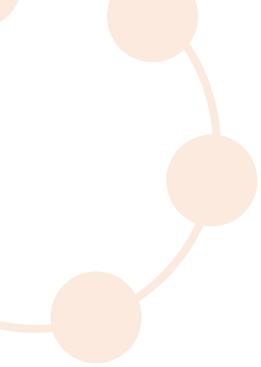
En las prioridades del plan se encontraba la vigorización a la cultura nacional, el desarrollo de las culturas étnicas populares y regionales, y la adecuada vinculación de la educación con el sistema productivo, con la premisa de que la educación y la cultura inducen el desarrollo, lo promueven y participan de él. Estos serían los lineamientos generales que orientarían la labor gubernamental en materia educativa.

Jesús Reyes Heróles, secretario de Educación Pública de 1982 a 1985, resumió la idea de la “Revolución educativa” que proponía el presidente De la Madrid como un “poner de acuerdo la educación legal con la real, habiendo un abismo entre una y la otra”.²¹ La descentralización educativa —una de las propuestas más importantes para llevar a cabo este proyecto— tenía como objetivo principal recuperar la relación de la educación impartida en las escuelas con su contexto más cercano: la localidad, el municipio y el estado. Proponía establecer un comité consultivo en cada entidad que se encargaría de transferir a los gobiernos estatales los servicios de educación básica y normal, hasta entonces en manos de la federación. Los mismos estados debían asumir las tareas propias de la planeación con la modalidad peculiar de cada región.²² Según el periódico *El Nacional* del 24 de junio de 1985, este proyecto acabaría con la incoherencia de los programas educativos. El argumento principal era que, como se atenderían regionalmente las necesidades específicas de los habitantes de cada estado, la educación sería más objetiva y precisa, y disminuiría colateralmente el gigantismo burocrático.

La educación media básica creció a más de nueve mil escuelas en toda la República. Sin embargo, para finales de aquel sexenio aún no alcanzaba para recibir a la totalidad de los egresados de primaria. Tal vez por la dura crisis económica que el país sufrió durante ese sexenio, la absorción de la secundaria se redujo en más de 3%: de 86.8% en 1982 a 83.2% en 1987; en contraste, aumentó la eficiencia terminal. Sin embargo, existieron algunas medidas compensatorias que el gobierno tomó para hacer frente a dichas dificultades; una de las más significativas fue la incorporación de nuevas tecnologías en el nivel medio básico.

²¹ Crónica Presidencial, “Entrevista a Reyes Heróles sobre la Revolución Educativa y su objetivo”, AGN, MMH/SEP, México, 1983.

²² *Excelsior*, 22 de agosto de 1983.



El secretario de Educación, Miguel González Avelar, quien obtuvo este nombramiento tras la muerte de Reyes Heróles, dispuso que se introdujeran en las secundarias cursos que acercaran a los jóvenes al conocimiento y empleo de las computadoras. La implementación de ésta y otras resoluciones animaron el entusiasmo de las autoridades. El Conaltec notificó que se había logrado 100% en la cobertura de primaria y 90% en la de secundaria (más de cuatro millones de alumnos). Se construyeron casi 16 mil escuelas y más de cien mil maestros fueron contratados. El índice de analfabetismo disminuyó cerca de un tercio, se editaron 1 200 obras y se decía que la educación básica de todo mexicano se encontraba garantizada por 11 años.

Las políticas educativas a nivel nacional parecían exitosas, pero mientras tanto, ¿qué sucedía con la telesecundaria?

3.4.1. Crecimiento y consolidación

Desde los inicios de la década de 1980 aparecen indicadores donde se muestra que la población ya había llegado a identificarse con la telesecundaria. El sistema se consolidó después de la grave crisis que había enfrentado en los años anteriores y crecía de manera constante y acelerada. La matrícula, en el año escolar 1981-1982, se incrementó más de 30% debido a los convenios que celebró la SEP con varios de los estados para que éstos pudieran ofrecer el servicio de la telesecundaria en sus territorios. Las entidades fueron Aguascalientes, Chiapas, Chihuahua, Durango, Guanajuato, Guerrero, Michoacán, Nayarit, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, México, Puebla, Tlaxcala y San Luis Potosí. Para su funcionamiento se hizo un acuerdo conjunto con otros estados del país en una ceremonia realizada en la residencia oficial de Los Pinos en agosto de 1981; se acordó que los materiales impresos y audiovisuales serían otorgados por la Unidad de Telesecundaria y que la construcción de las escuelas sería competencia del Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (hoy Inifed) en coordinación con los gobiernos estatales.

El inicio de la década de los ochenta fue testigo de un gran crecimiento de la telesecundaria. Además del incremento en cuanto al número de escuelas y aulas, aunado al aumento de la matrícula, durante ese periodo se crearon varios programas de apoyo docente, se llevaron a cabo cuantiosas reuniones de evaluación, convenios, materiales novedosos y otros tantos proyectos relevantes.

El Reglamento Interno de la SEP de 1978, que indicaba que la telesecundaria estaba adscrita a la Dirección General de Educación para Adultos, fue modificado a principios de 1981, haciendo de ella una dependencia de la recién creada Subsecretaría de Educación Media, con el rango de Unidad de Telesecundaria. Por modificaciones realizadas al artículo 51 del citado Reglamento, se estableció

que gozaría de autonomía y podría “establecer las normas para la operación de los planteles federales en todo el país, apoyar a los gobiernos de los estados en la expansión de estos servicios y mejorar la calidad de este tipo de educación para contribuir al desarrollo del país”.²³ En el mismo código, en el artículo 56 puede leerse que “corresponde a la Unidad de Telesecundaria evaluar en todo el país los servicios de las telesecundarias que imparta la Secretaría y proponer, con base en los resultados obtenidos, modificaciones que tiendan al constante mejoramiento de dicha educación”. Por esta razón, a partir de esta premisa legal se organizaron cuantiosas reuniones nacionales y locales para conocer la problemática específica de las regiones donde se ofrecía la modalidad.

El 23 de abril de 1982 se celebró la Primera Reunión Nacional de Telesecundaria para evaluar el servicio, detectar las fallas y establecer los mecanismos que permitieran implementar mejoras. Paralelamente, la Unidad organizó juntas nacionales de academia con los mismos propósitos. Las reuniones académicas de telesecundaria y las juntas locales pretendían coadyuvar al proceso de descentralización educativa y unificar criterios para mejorar la telesecundaria. En dichas reuniones y juntas participaban profesores, directivos, supervisores y jefes de departamento, representando a sus estados. Se pretendía crear un foro plural con las opiniones fruto de las vivencias y conocimientos de todos los que estaban en contacto con las comunidades y los alumnos que sabían de las verdaderas necesidades de los miembros de la comunidad estudiantil, docente y civil. Además, se intentaba establecer un mecanismo de toma de decisiones representativo más allá de las imposiciones del aparato central.

Considerando que la mayoría de los maestros de telesecundaria eran egresados de escuelas normales superiores o primarias sin una capacitación especial el sistema de secundaria por televisión, era necesario que existiera algún tipo de capacitación magisterial. En el convenio que la SEP firmó con los estados para la construcción y mantenimiento de telesecundarias, la Secretaría se comprometió a capacitar a los maestros de nuevo ingreso al sistema, para garantizar que tuvieran los conocimientos acerca de la estructura, el funcionamiento y la tecnología de la modalidad. Dichos cursos se realizaron durante toda la década de los ochentas con una duración de 30 horas en los que se proporcionaban materiales impresos y programas por televisión.²⁴

²³ Estructura Orgánica de la Dirección General de Telesecundaria. En SEP, *Manual de operación del servicio de telesecundaria en los estados*, México, 1982, pp. 9-65.

²⁴ Por citar sólo un ejemplo, en el ciclo escolar 1982-1983, en el estado de Quintana Roo se llevó a cabo el segundo curso de capacitación para profesores de telesecundaria, donde participaron 80 docentes, quedando seleccionados 36 para su incorporación al subsistema; dicho curso fue impartido por el personal de la Dirección General a nivel nacional y de la SEP en el estado. En *Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Quintana Roo*.

En Tlaxcala, por ejemplo, se creó —por decreto del Congreso del estado— el Centro de Estudios Superiores de Comunicación Educativa de Tlaxcala (CESCET), el 7 de febrero de 1984, como un órgano desconcentrado del gobierno, dependiente de la Secretaría de Educación Pública del Estado, con el objetivo de profesionalizar a los trabajadores de la educación del subsistema de telesecundaria en servicio, convirtiéndose en la institución formadora de docentes en secundaria con especialidad en telesecundaria más reconocida del país.

Por otro lado, se efectuaron cursos de actualización para los profesores ya adscritos al sistema, disponiendo de similares materiales de apoyo, con una duración de 28 sesiones, los sábados. Según el diario *Unomasuno* del 26 de diciembre de 1985, se habían editado hasta esa fecha 24 libros de actualización y uno de capacitación para profesores de nuevo ingreso.

La telesecundaria continuó su crecimiento constante como se pronosticaba desde principios de la década y para 1988 ya eran más de 400 mil alumnos, 44% de ellos inscritos en el sistema federal y el resto en el estatal. De las 24 entidades donde operaba entonces el servicio, ocho tenían administración federal, 12 estatal y cuatro de ambas. El crecimiento no fue sólo unidireccional y cuantitativo, sino también cualitativo. Las lecciones televisadas fueron producidas, desde 1981, por la Unidad de Televisión Educativa y Cultural (UTE) —que sustituyó a la Dirección General de Materiales Didácticos—, creada por decreto presidencial en la Secretaría de Cultura de la SEP con el propósito de mejorar la calidad técnico-pedagógica de la telesecundaria. Los programas eran transmitidos por el Canal 4 en la ciudad de México y el área metropolitana y por Canal 7 de Imevisión para el resto del país; asimismo, el Canal 11 del IPN televisaba el curso sabatino de actualización docente para los profesores del subsistema.

Como se ha insistido, el modelo pedagógico de la telesecundaria que dirigía el rumbo de sus actividades no había sufrido importantes cambios los inicios del sistema. Las clases se concibieron básicamente como una interrelación dinámica entre educandos y maestros a partir de medios didácticos, la lección impresa y la clase televisada. Se desarrollaban seis clases curriculares correspondientes a cada grado escolar. Este modelo logró consolidarse y desarrollarse sin modificar su estructura esencial.

El maestro coordinador, “si bien no era un experto de cada una de las áreas de conocimiento, debía lograr serlo, al menos lo suficiente como para llevar a cabo la transmisión del conocimiento: debía saber —o aprender—, tanto de física e historia, como de cría de animales y cuidado de granjas”.²⁵ Por ello, la planta docente era —como se ha indicado— objeto de constantes cursos de actualización y capacitación, no sólo para adaptarse al sistema de telesecundaria, sino para solventar el aspecto antes mencionado.

²⁵ Entrevista con la profesora Estela Maldonado Chávez.

En las juntas y reuniones nacionales o regionales era vital evaluar los textos que habrían de servir de apoyo para la clase y vincularlos al Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte.²⁶ Mejorar los materiales impresos fue una consigna durante los años ochenta que incluía tanto las guías de los estudiantes como las del profesor y de los supervisores que más tarde serían entregadas a las delegaciones generales de la SEP a través de la Dirección General de Publicaciones y Bibliotecas.

El adecuado contenido de las guías era de enorme relevancia, pues su objetivo era proporcionar a los estudiantes la información, los ejercicios, sugerencias de actividades y procedimientos de autoevaluación necesarios para el logro de los objetivos de cada lección. Debía estar dosificado de acuerdo con el plan de estudios vigente y responder a las necesidades pedagógicas de cada área o grado. A su vez, las lecciones televisivas se elaboraban teniendo en cuenta las características de cada área y grado, así como la realimentación que brindaban las investigaciones sobre capacitación del manejo de recursos pedagógicos y televisivos realizadas sistemáticamente durante ese periodo. Como se mencionó, cada lección tenía una duración de 17 minutos y se transmitía a color con un formato profesional de una pulgada. Concluida la transmisión, el profesor reforzaba los contenidos en un tiempo de 34 minutos apoyándose en las guías de estudio. A diario, durante todo el año escolar, se transmitían seis lecciones diferentes e información complementaria a través del noticiario *Albricias*.

Según la UNESCO, “el mapa del analfabetismo es más o menos el mismo que el de la pobreza; en él se expresa la marginación” y México no era la excepción, razón por la cual 90% de las telesecundarias se encontraban en el medio rural —en 1988— con la vocación central de procurar el mejoramiento de la calidad de vida de las zonas rurales, a partir de una mejor educación. Prueba de ello fue un proyecto que se fraguó en 1982: las Jornadas de Alfabetización en telesecundaria, que se proponían enseñar a leer y escribir, a través de la ayuda de los propios alumnos de telesecundaria, a los miembros de su comunidad que no lo supieran. Además del objetivo educativo manifiesto, dicho proyecto permitiría mejorar la calidad de vida de los primeros y propiciar un estrecho vínculo con sus comunidades adquiriendo hábitos y actitudes de participación permanente. Aunque este proyecto no trascendió, sí lo hizo su ideal: vincular la educación a la comunidad.

²⁶ Según el acuerdo del 17 de octubre 1978, sobre normas de evaluación del aprendizaje, la evaluación determina cualitativa y cuantitativamente el logro de los objetivos programáticos, estimula el aprendizaje, retroalimenta a los alumnos y a los maestros, decide sobre la promoción de alumnos, contribuye al diseño y actualización de planes y programas de estudio; consta de comprobación, calificación y registro. Hay, a su vez, evaluación inicial, continua y final.

En las zonas donde comúnmente se establecía una telesecundaria, los pobladores no contaban con un sistema científico y metódico para realizar sus labores productivas, por lo que el conocimiento que los estudiantes podían aportar era de inmensa valía. Se diseñaron módulos —aledaños a los convencionales— de educación tecnológica agropecuaria y uno de piscicultura que permitieron a las telesecundarias desarrollar —en el medio— actividades productivas con la participación de las comunidades. Ejemplo notable de esos esfuerzos fue el profesor Gabriel Salom, quien realizó formidables proyectos de autogestión en los que los alumnos —con el respaldo de la comunidad— construyeron sus muebles, sembraron lo que comían, criaron sus animales y vivieron en la escuela con recursos extraídos, en su mayoría, del propio trabajo realizado en ella. La intención de la propuesta era, en su opinión, “promover el espíritu de cooperación y lograr el rescate de lo que existía en la escuela rural de antaño, donde el maestro estaba plenamente identificado con la comunidad y la escuela era parte de la vida del pueblo”.²⁷

Un proyecto con bastantes similitudes fue el de la Telesecundaria de Verano, mismo que empezó a funcionar a partir de 1981. Este servicio estaba dirigido a una gran cantidad de pobladores y tenía objetivos muy diversos. Dos de los que expresamente se perseguían en este programa —como en el caso de las Jornadas de Alfabetización— fueron fomentar la participación de los estudiantes y la escuela con la comunidad, e impulsar la descentralización educativa.

En primera instancia, la Telesecundaria de Verano invitaba a los alumnos reprobados —inscritos en este mismo sistema— a regularizarse durante las vacaciones. Además, debido a que el plan de estudios era el mismo que el de las secundarias tradicionales, la Telesecundaria de Verano invitaba también a jóvenes en condiciones académicas similares, de otros sistemas de educación media básica, y adultos a seguir la programación y enriquecer sus conocimientos. Aunado a ello, se ofrecían cursos de orientación y regularización para estudiantes que estuviesen por ingresar a la educación media superior, para maestros y egresados de primaria con el fin de prepararlos para ingresar a secundaria.

La Telesecundaria de Verano, en sus inicios, contaba con una duración de 31 días hábiles, del 1 de julio al 12 de agosto, y su horario era de 8 a 14 horas. Se impartió primero en ocho entidades con 132 centros de enseñanza, ampliando su cobertura año con año. Los mismos profesores que atendían las telesecundarias en el periodo ordinario de clases estaban al frente de los cursos de verano, tanto por su conocimiento de los métodos como por su experiencia en este tipo de enseñanza. Como ocurría en los cursos regulares de telesecundaria, se proporcionaban lecciones impresas a los alumnos, a la vez que se les presentaba

²⁷ Documental acerca del trabajo del profesor Gabriel Salom. Acervo personal en video del maestro Leonardo Vargas Machado, sin datos y fecha de realización.

una clase televisada siguiendo de esa forma el modelo pedagógico base de la telesecundaria.

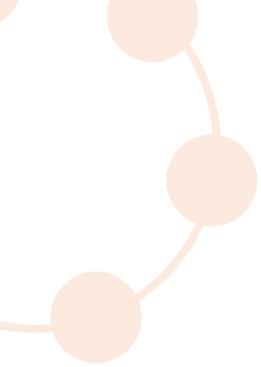
Es pertinente mencionar otros proyectos y programas de importancia llevados a cabo en la telesecundaria en aquellos años. El proyecto Coeeba-SEP (Programa de Introducción a la Computación Electrónica en la Educación Básica) que se introdujo en 400 escuelas, fue otra muestra del interés gubernamental por modernizar la educación con tecnologías recientes y tuvo gran resonancia en el sistema de telesecundaria.

Otros proyectos de orden tecnológico planteaban el empleo de redes satelitales para mejorar la transmisión de la telesecundaria. Esto se debía a que en ocasiones se interrumpía por la introducción de la señal Telever de Veracruz; el Canal 4 MAS se conectaba a partir de las 12:30 horas a la señal de las telesecundarias, pero no tenía igual cobertura que el Canal 10, cuestión que perjudicaba a alumnos de diferentes estados. A pesar de que la introducción de la red satelital —con los satélites Westar III y Morelos— no prosperó, sería un antecedente directo para los proyectos que, en ese sentido, se impulsarían tiempo después.

Durante los años ochenta el nivel educativo de secundaria fue muy criticado por renombrados teóricos y prensa en general, debido a su baja eficiencia terminal, su poca calidad pedagógica y su crecimiento estancado. Sin embargo, la telesecundaria estuvo, las más de las veces, exenta de dichas críticas. En 1968 había iniciado sus funciones con poco más de seis mil jóvenes matriculados; en 1988 había 6 740 escuelas, poco más de una por cada estudiante fundador. Y aunque sólo brindaba atención a cerca de 9% de los alumnos de este nivel educativo en el país, era el servicio de educación secundaria que más atendía a las poblaciones rurales. Asimismo, la telesecundaria —a diferencia de los sistemas de enseñanza directa—, siempre procuró ir al paso con las políticas y métodos educativos de los planes nacionales, omisión que trajo múltiples problemas al sistema directo de educación media básica. Esta modalidad, dice Ernesto Meneses, “fue un señalado acierto que subsana las carencias del medio rural”.²⁸ En opinión del profesor Leonardo Vargas Machado, la telesecundaria supo enfrentar sus crisis, cambiar y fortalecerse, pues asumió su compromiso social. “Se generó un espíritu. No tiene nada que ver con cuestiones religiosas; es lo que mueve las voluntades. Un equipo deportivo, si tiene espíritu, puede ganar; sin eso es un perdedor seguro. Cuando hablé por primera vez con los profesores les dije: ‘tenemos una oportunidad, la telesecundaria ahora está desacreditada; nadie quiere nada con ella. Aprovechemos la oportunidad, hagamos las cosas como queremos para que salgan bien. Surgió lo que tenía que surgir.’”²⁹

²⁸ Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, Universidad Iberoamericana, México, 1998, p. 308.

²⁹ Entrevista con el maestro Leonardo Vargas Machado.



3.5. La reforma pedagógica

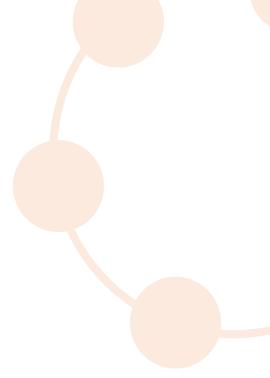
La descentralización de la educación fue un proyecto continuado a lo largo de la gestión presidencial del licenciado Carlos Salinas de Gortari, quien consideraba que la educación en México requería de cambios profundos, acordes con los cambios globales, por lo que debía ser modernizada.

El Programa Nacional de Modernización Educativa proponía una educación que desarrollara armónicamente las facultades del ser humano y fomentara el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional, en la independencia y la justicia. La modernización implicaba definir prioridades, racionalizar y revisar los costos educativos, ordenar y simplificar los mecanismos para su administración; innovar los procedimientos, articular los ciclos y las opciones; imaginar nuevas alternativas de organización y financiamiento; actuar con decisión política y contar con la participación permanente y solidaria de las comunidades. Requería, asimismo, una profunda aplicación descentralizada, novedosos procedimientos de atención educativa y de organización de los servicios para atender especialmente a las poblaciones dispersas. Demandaba, en fin, una estrecha relación de todos los niveles educativos con la vida social y productiva, por un lado, y con la innovación científica y tecnológica por otro.

La descentralización significaba reconocer que la comunidad puede dar nueva vida —propia y original— a la educación en su ámbito, acorde a los valores de nuestra historia y a la meta de integración nacional. Desde los albores de la educación posrevolucionaria de nuestro país, la centralización de la misma había sido un procedimiento idóneo para la naciente Secretaría de Educación, mas en la última década del siglo xx resultaba un artificio anquilosante de la modernización; basta considerar —como lo mencionó continuamente Salinas de Gortari— que había 100 países en el mundo con una población menor a la cantidad de estudiantes mexicanos.

Con una población tan grande y diversa de alumnos, el centralismo educativo ya no resultaba funcional en modo alguno. Sin embargo, esto no significaba negar la educación integradora y orientada a objetivos nacionales establecida en la Constitución, sino reconocer que cada una de las regiones del país puede articular, potenciar y dar vida propia al proceso educativo en todos los rincones del país de acuerdo con los valores del consenso nacional.

De esta manera, la modernización educativa avanzaba con nuevos planes y programas de estudio para la educación básica. Se empezaron a implantar innovaciones tecnológicas en ciertas escuelas de diversas regiones de la República a partir de amplios programas de inducción y actualización para profesores. La tecnología se introdujo con mayor ímpetu a partir del programa Micro-SEP y el empleo de la red satelital. En 1992 se modificó el artículo 3o. de la Constitución,



pugnando por una educación con miras a su mejoramiento y a una mayor participación social: la educación “contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción de interés general de la sociedad, tanto por el cuidado que ponga en sustentar las ideas de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos, de individuos”.³⁰

La relación de la escuela con la sociedad se hacía cada vez más importante para la educación, por lo que la Coordinación de Descentralización Educativa asesoró a los gobiernos de los estados para llevar a cabo los diversos proyectos vinculados a la modernización educativa.

Respecto a la educación rural y de zonas marginadas, se creó el Programa para Abatir el Rezago Educativo, el Programa de Escuelas Solidaridad y el Proyecto Atención Preventiva y Compensatoria. Los proyectos educativos dieron prioridad a la formación de conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, fundamentándose a través del rediseño de planes y programas de estudio.

En la búsqueda de mejorar y modernizar la educación básica, en 1992 se implementó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado por el secretario de Educación, Manuel Bartlett Díaz; todos los estados de la federación, el SNTE y el presidente Salinas de Gortari fungieron como testigos. Con este acuerdo se selló el compromiso de acabar con el analfabetismo y hacer obligatoria la educación básica. Otro de los puntos centrales fue reducir la disparidad entre la educación en zonas rurales y urbanas, de manera que todos los niños en edad escolar asistiesen a las escuelas, así como elevar la eficiencia terminal de los alumnos de primaria y secundaria. El acuerdo se articulaba en torno a tres ejes: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial. A su vez, este acuerdo implicaba —como se ha mencionado— la modificación del artículo 3o. constitucional y de la Ley General de Educación.

Un nivel educativo con inmensas posibilidades para concretar este ideal de modernización educativa sexenal era la secundaria, que a partir de ese sexenio se hizo obligatoria. La decisión representaba otro de los grandes retos de la modernización, pues este nivel educativo se encontraba dividido curricularmente en dos programas de estudio: por áreas y por asignaturas.

La adecuación de los contenidos y métodos educativos reclamaba un diálogo permanente a fin de que los maestros y las comunidades contribuyeran a las transformaciones necesarias. Era importante la incorporación en los programas comunes de contenidos regionales y locales. Para el término del sexenio, alre-

³⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, versión con las modificaciones hechas al artículo 3o. en 1992.

dedor de 81% de los estudiantes de secundaria —casi 3 400 000 alumnos— se encontraban inscritos en sus correspondientes sistemas estatales. Esto representó una coyuntura muy favorable para el crecimiento de la telesecundaria.

Para 1988 la Unidad de Televisión Educativa y Cultural transfirió todos los programas culturales y artísticos al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), quedando la Unidad de Televisión Educativa (UTE) dedicada sólo a la producción y transmisión de programas educativos basados en los nuevos programas de estudio de aquel momento. Para capacitar al más alto nivel en producción de televisión educativa, fue creado el Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa (CETE); y con Edusat, la UTE se colocó, en su momento, a la vanguardia de la educación a distancia.³¹

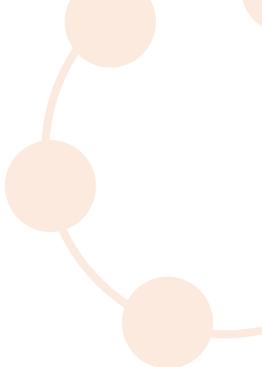
Una de las innovaciones más importantes para la educación audiovisual fue la introducción de la red satelital —Morelos y Solidaridad—, para ampliar la cobertura de los servicios. A través de un acuerdo entre la SEP y la Secretaría de Comunicaciones y Transportes el sistema benefició de manera importante a la telesecundaria. En regiones donde la señal fluctuaba o no había antenas parabólicas se apoyó a 305 escuelas con la construcción de estaciones terrenas que pudieron incorporar posteriormente otras 339 escuelas y que, con la instalación de retransmisoras, logró ampliarse a otras 82. En total, a finales del sexenio había cerca de nueve mil telesecundarias con más de medio millón de alumnos inscritos —11% de la matrícula nacional en este nivel educativo—, incluyendo las nueve telesecundarias de administración particular.

En telesecundaria se continuó con los cursos de actualización docente e introducción al sistema para profesores de nuevo ingreso, a partir de los cambios hechos a los programas y planes de estudio. Asimismo, prosiguió la Telesecundaria de Verano aumentando los centros de difusión año con año y, al haber dado muestras suficientes de eficiencia, permitió que se introdujera el Rincón de Lectura, un programa de fomento cultural que proporcionó bibliotecas a ocho mil escuelas del servicio. Sin embargo, lo novedoso en telesecundaria fue el cambio de modelo pedagógico que se efectuó.

Debido a las exigencias sociales que marcaban los tiempos, el país requería formar ciudadanos autónomos con capacidad para enfrentar su realidad de manera adecuada, por lo que era necesario efectuar cambios en los sistemas educativos. Durante 20 años el modelo pedagógico de telesecundaria había sido prácticamente el mismo.

La nueva orientación pedagógica del modelo era acorde con el programa de modernización al pretender una relación más estrecha de la escuela con la comunidad. De acuerdo con este programa, la interacción permanente de los seres humanos propicia el desarrollo de actitudes, hábitos y habilidades; el hombre

³¹ SEP, “Bienvenido a la UTE”, documento de la Unidad de Televisión Educativa, Departamento de Servicios al Personal, s.p.i.



alcanza su desarrollo pleno sólo en relación creadora con sus semejantes, porque es un ser profundamente social. En este sentido, los objetivos de la educación se generan y desenvuelven en el seno propio de la sociedad; es decir, responden a las condiciones del desarrollo histórico y son concordantes con el contexto histórico, político y social de la época.

El reto de la modernización educativa era alcanzar la interrelación congruente y responsable entre el desarrollo social y la vida cotidiana de las comunidades. En su primera fase en telesecundaria la relación se dio a través del vínculo de la escuela con los patronatos y padres de familia. El imperativo de la modernización educativa era crear un sistema educativo más participativo y estimular, en consecuencia, a los grandes sectores de la población para hacerlos más solidarios con las grandes tareas de la nación. Para ello se decidió promover diversos programas de vinculación como la Escuela Participativa, la Granja Integrada, la Cooperativa de Producción y los Eventos Socioculturales y Deportivos.

La descentralización pretendía corresponsabilizar a los estados, municipios y padres de familia en la tarea educativa y asegurar el acceso a la educación en todos los rincones del país. Una consecuencia de estos planteamientos fue la extensión de la telesecundaria a otras regiones del país, donde hasta el momento no había accedido.

De esta manera, el crecimiento en la demanda del servicio requería nuevas estrategias pedagógicas y organizativas que garantizaran el eficaz funcionamiento del sistema. El nuevo modelo de telesecundaria se definía como un “proceso interactivo, participativo, democrático y formativo entre alumnos, maestros, grupos, escuelas, familias y comunidades con el apoyo de información de calidad, transmitida por televisión y publicada en materiales impresos”. Además, se describía como integral, flexible, nacional, plural y regional, con el fin de que el aprendizaje fuese significativo, vinculado con la vida cotidiana de las comunidades.

A pesar de que el papel del maestro era de suma importancia para el nuevo modelo, éste último se encontraba dirigido de manera prioritaria al alumno debido a que, precisamente, en el modelo se proponía que el estudiante fuese el participante más activo. En sus manos se debería concentrar el procesamiento de la información y la construcción del conocimiento. El perfil “ideal” de un alumno de telesecundaria era el de un joven seguro y participativo, en lo que concierne a la interacción con su comunidad, con los conocimientos necesarios para apoyar a sus conciudadanos. Así pues, la telesecundaria debería brindar las herramientas teóricas, técnicas y metodológicas para la formación académica del educando y para que éste pudiese resolver situaciones familiares o que la comunidad enfrentase.

Por su parte, los maestros acentuarían su papel como guías en el aprendizaje, agentes motivadores y, sobre todo, promotores de actividades comunitarias. La información, por supuesto, tendría que ser proporcionada por los medios electrónicos a su disposición y por los materiales impresos. La participación del profesor era crucial, pues él debía impulsar a los alumnos y orientarlos para que se adueñasen de la información y encontrasen el modo de construir activamente el conocimiento. Mas éste era sólo el punto de partida; para comprender la realidad y aplicar lo aprendido en la comunidad —objetivo inmediato del empleo del conocimiento— el estudiante debía ser un agente de cambio en su centro social, proveedor de desarrollo e integración. Esta concepción se hacía patente en las campañas de vacunación y limpieza, así como eventos deportivos y culturales,

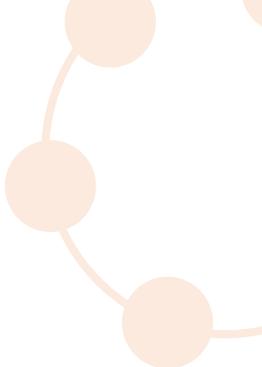
La telesecundaria siempre había llevado a cabo este tipo de actividades y eran parte de su desempeño diario, por lo que a partir del cambio de modelo pedagógico sólo se incrementó la participación del alumnado.

En el proyecto no se privaba de participación a la familia y comunidad en general, quienes podían opinar sobre los logros de los educandos y las posibles mejoras a la enseñanza en relación con el contexto social de cada comunidad en particular. Ciertamente, es la comunidad la que da sentido y razón de ser a la escuela, ya que los logros de los alumnos repercuten directamente en el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. A pesar de ello, y debido a la necesidad de que el sistema pedagógico fuese más uniforme, la comunidad y la familia no podían intervenir en la configuración del sistema pedagógico.

Los materiales impresos de apoyo de la telesecundaria no habían sido modificados desde 1984, pero con los nuevos programas preliminares del primer grado en 1992, se reescribieron dichos materiales. Se reestructuraron los libros para los alumnos y la guía didáctica para el maestro.

En la Tercera Reunión Académica Nacional —realizada en el estado de Durango— se hizo un balance general de los problemas educativos y se obtuvo una panorámica de los principales problemas y su posible solución. La *Guía de Estudios* que se utilizaba anteriormente contenía todos los ejercicios y resúmenes sobre los aspectos importantes de los temas; al ser insuficientes, se crearon textos informativos reunidos en el libro *Conceptos Básicos*, que se convirtió en material de consulta y servía de base para la realización de programas televisivos. Para el ciclo escolar 1993-1994 se contaba ya con los programas de estudio definitivos y se crearon los nuevos materiales impresos: los mencionados *Conceptos Básicos*, la *Guía de Aprendizaje* (que comprendía los ejercicios de reafirmación y evaluación) y la *Guía Didáctica* para el maestro.

Los nuevos programas, planeados, evaluados y realizados por la UTS y la UTE, duraban entre 13 y 15 minutos, y estaban divididos de la siguiente manera:



identificación del programa, aspectos relevantes del programa anterior (“Re-cuerda”), desarrollo del tema, aplicación a través de ejemplos sencillos, espacio reflexivo y resumen. Ello concordaba con la metodología de aprendizaje cuyo primer paso es la reflexión, donde se considera cuál es la importancia del nuevo conocimiento; la información, que corresponde al programa de televisión; el análisis y síntesis, donde se hace la construcción del conocimiento; la aplicación, en la cual se busca resolver problemas de la comunidad; y la evaluación, que consta de tres modalidades: “demostrar lo aprendido”, la autoevaluación y la evaluación institucional.

Finalmente, tras una ardua planificación, el redireccionamiento de muchas actividades, la capacitación del cuerpo magisterial, la estructuración y redacción de los nuevos textos de apoyo y los programas televisivos, el nuevo modelo se puso en marcha en el ciclo escolar 1992-1993.

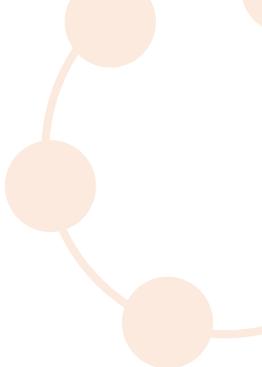
4.1. La tecnología satelital

Generalmente los cambios de gobierno en nuestro país traen consigo modificaciones a las políticas públicas y programas emprendidos por la administración que antecede, provocando falta de continuidad para el cumplimiento de sus objetivos. En el caso específico de la educación pública, la continuidad ha sido la opción para hacer frente al complejo problema que plantea. La federalización de la enseñanza, presente en los programas educativos durante más de una década, es uno de esos significativos que ha permitido seguir avanzando.

El objetivo general que el gobierno perseguía era adoptar políticas que fortalecieran la viabilidad del federalismo en todos los ámbitos sin afectar la unidad esencial que exige todo país para seguir siendo una nación tan heterogénea como la nuestra.² Para lograr este objetivo las reuniones de autoridades del ramo fueron una práctica frecuente en este periodo, dichas sesiones eran quizás el más valioso instrumento del que disponía la SEP y los mandos locales para enriquecer la reflexión, coordinar acciones y mantener la unidad esencial de la educación nacional.

Durante la gestión del licenciado Ernesto Zedillo Ponce de León una de las estrategias del Estado más significativas fue racionar los recursos públicos con el objetivo principal de establecer nuevas formas de vinculación económica con el extranjero. En consecuencia, la descentralización estuvo acompañada por un proceso de desconcentración y fortalecimiento de los instrumentos de coordinación entre los tres niveles de gobierno. México atravesaba una de las crisis económicas más graves de su historia y requería de cambios y ajustes estructurales que le permitieran fortalecer su industria y establecer las condiciones para que su mercado se abriera a la competencia internacional. Esto significó también un tránsito del Estado “benefactor” a una estrategia económica que promoviera el desarrollo social, entendiendo que el crecimiento de la economía es la mejor forma de reducir la pobreza a largo plazo. En este sentido, para continuar con la modernización educativa, dar atención a la desigualdad social era una de las bases fundamentales. La idea que articuló estos esfuerzos fue que la educación debe procurar solventar las desigualdades económicas y no reproducirlas; por ello, una política educativa debe estar siempre al tanto de las diferencias económicas. Así, consecuente con esta política, el Conafe construyó casi nueve mil

² “Discurso del Lic. Miguel Limón Rojas, Secretario de Educación durante el sexenio presidencial del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León”, en SEP, *Memoria del Quehacer Educativo, 1995-2000*, t. I, México, 2000, p. 12.



nuevos servicios de preescolar y primaria en comunidades con cinco o más niños, y añadió el programa de apoyos compensatorios otorgados a un tercio de los niños inscritos en primaria.

La labor en beneficio del magisterio durante este periodo fue igualmente intensa; la capacitación y actualización se brindaron de manera constante, así como el otorgamiento de estímulos adicionales, particularmente a profesores en zonas de marginación. Como esta concepción de la educación no podía restringirse al ámbito escolar, de un modo novedoso los padres de familia recibieron también capacitación y apoyos de materiales didácticos. Por su parte, el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) canalizó recursos para que a principios del año 2000 fuera posible dar becas a casi tres millones de niños de primaria y secundaria. Los niños indígenas tuvieron la oportunidad de aprender con libros diseñados específicamente para ellos —en 47 lenguas indígenas y variantes lingüísticas—, ocasionando un notable incremento en este tipo de atención educativa.

Con todo lo anterior, para finales de ese sexenio las primarias y secundarias en regiones más pobres alcanzaron un porcentaje de acceso y permanencia en los medios educativos muy similar al resto de las escuelas del país. En ese mismo sentido se decidió otorgar gratuitamente los libros de texto en secundaria, iniciando la distribución en las zonas más marginadas.

Este panorama permite ubicar algunos de los esfuerzos hechos en materia educativa durante la administración zedillista. Con el propósito de continuar y concretar la reforma en la educación básica que tuvo su origen en el sexenio de Salinas de Gortari, se reformularon los planes y programas de estudio, se creó el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, se llevó a cabo una reforma a los planes y programas de estudio de las licenciaturas en educación preescolar, primaria y secundaria, y se puso en marcha el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica y Directivos en Servicio para que los cambios realizados tuviesen mejores resultados y sus repercusiones tuvieran eco en todo el país.

En la reforma de la educación básica se estipuló la necesidad de hacer mayor hincapié en la enseñanza del español y de las matemáticas, por lo que el Presidente puso en marcha el Programa Nacional “Año de Lectura 1999-2000: Leer para ser mejores”, con la consigna de que no era suficiente saber leer, sino ejercer efectivamente ese saber. Especial atención se dio también a la formación de los alumnos respecto a los valores de índole ética, motivo por el que se reformaron los planes y programas de secundaria para introducir la materia de Formación Cívica y Ética. Conforme al principio de laicismo expuesto en la Constitución del país, se propuso “fortalecer todos aquellos valores a los que los mexicanos aspiramos como sociedad, los mismos que se encuentran consagrados en la

Constitución y que podrían resumirse como ideales, aspiraciones y valores de la vida democrática: libertad, justicia, igualdad, equidad, respeto, tolerancia, responsabilidad y solidaridad; todos ellos formaban parte del hilo conductor del programa de estudios de esta asignatura”.²

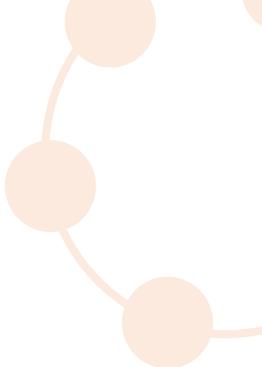
Conjuntamente a estas políticas, se incorporaron nuevos dispositivos tecnológicos con fines educativos. A lo largo del siglo xx —en la medida en que los avances tecnológicos se hacían más patentes—, las políticas educativas procuraron incorporar su uso, debido a las grandes posibilidades que estos recursos ofrecen. La inclusión de estos novedosos implementos parece ser una de las constantes en todos los proyectos de modernización educativa. Algunos de los avances más notables ocurrieron durante el sexenio del licenciado Zedillo. En cuanto a tecnología destacan la incorporación de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), el Programa de Red Escolar, la consolidación de la telesecundaria, los programas Secundaria a Distancia para Adultos (SEA) y Educación Media Superior a Distancia (EMSAD), así como la sistematización de los acervos de televisión educativa de la SEP, como la Videoteca Nacional Educativa.

El que mayor influencia tuvo en el desarrollo de los sistemas de educación a distancia en general —y para la telesecundaria en lo particular—, fue la puesta en marcha de la red satelital Edusat. A partir de este sistema de comunicación se fraguaron diversos proyectos que marcaron la historia de la telesecundaria durante años. Edusat inició sus transmisiones de prueba en septiembre de 1994, y un año después —en diciembre de 1995— fue inaugurada formalmente por el Presidente de la República. Este novedoso sistema digital de televisión educativa permitió incrementar notablemente las potencialidades de los medios de comunicación y que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) adquirieran un potencial pedagógico mucho más elevado del que gozaban apenas un lustro antes, pues además de permitir el desarrollo de programas educativos abiertos y a distancia, su influencia se propagó en todas las vertientes y los niveles de las modalidades escolarizadas.

El antecedente inmediato de la red Edusat fue la plataforma analógica en el satélite Morelos II, digitalizada en Solidaridad I. La señal de la red se encuentra habilitada por un sistema satelital con compresión digital —es decir, que codifica el mensaje a partir del sistema binario— y cuenta con canales de televisión y de audio. Dicha red está conformada por los satélites Solidaridad I, lanzado en 1993, Solidaridad II, en 1994, y por el satélite Satmex 5, que desde que comenzó a operar en 1998 aumentó considerablemente las posibilidades de la red, permitiendo la transmisión en 16 canales con alcance continental.

El propósito principal de esta red es atender la creciente demanda de servicios educativos y coadyuvar a la disminución del rezago en este rubro. Sus canales

² *Ibidem*, p. 19.



ofrecen una opción educativa los 365 días del año para adolescentes, maestros, niños, padres de familia, obreros y profesionistas. Las líneas educativas de Edusat son la curricular —en lo referente a sistemas escolarizados, particularmente las transmisiones de telesecundaria—, la extracurricular; la de actualización y superación magisterial; la educación para adultos, la formación para el trabajo y la educación para la sociedad; la divulgación científica, cultural y artística; la educación indígena, educación especial y la promoción para la salud.

Aunque la telesecundaria se ha visto inmensamente beneficiada por los servicios de esta red satelital, durante los primeros momentos de la implementación de esta red una de las tareas principales para la telesecundaria fue garantizar la distribución de antenas parabólicas y decodificadores en las escuelas, y la capacitación necesaria para su manejo. Los nuevos medios electrónicos permitieron atender —con mejor calidad en la señal— poblaciones dispersas y de difícil acceso. Si bien es cierto que la telesecundaria había desempeñado esas funciones, las señales televisivas convencionales acarrearán problemas de recepción, sobre todo en comunidades muy distantes, por lo que la red Edusat representó un apoyo extraordinario. Tan sólo en 1997 se distribuyeron casi 800 equipos, incluyendo una gran cantidad de aparatos televisivos. A ello habrá que añadir la labor de restablecimiento y ajuste de los equipos y señal a consecuencia de la devastación provocada por el huracán *Paulina* en el mismo año.

La distribución de la infraestructura necesaria fue una tarea constante y ardua, pues formalmente todas las escuelas tenían que estar equipadas con los aparatos de recepción satelital, un monitor y una videocasetera por grupo, además de los libros de texto y el mobiliario escolar. Esto suponía la capacitación de los profesores de telesecundaria para que pudieran utilizar adecuadamente los recursos de que disponían. Para cumplir con dicho propósito se llevaron a cabo diversos cursos de capacitación y diplomados. En el estado de Jalisco, por ejemplo, como lo menciona el profesor Elías Vélez Saldívar en una reseña remitida a la Dirección General de Materiales Educativos, se implantó el “Diplomado en Docencia para Maestros de Educación Telesecundaria”. Es pertinente destacar que este es el primer diplomado en su tipo a nivel estatal y nacional que se transmitió a través de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat). Con esta clase de proyectos y gracias a la paulatina incorporación de las tecnologías, se esperaba que la telesecundaria duplicara el número de sus escuelas para el 2000; de hecho, este pronóstico no estuvo muy lejos de alcanzarse, pues para aquel año los puntos de recepción de la red satelital rebasaban los 30 mil, de los cuales más de la mitad atendían el servicio de la telesecundaria.

Con la voluntad de acercar la cultura a los lugares más alejados, la red transmitía tópicos de educación para padres y sobre procesos productivos y comerciales. A este respecto, cabe citar el artículo del profesor Teodosio García Ruiz, “¡Luz, Luz

Telesecundaria, que este momento se haga eterno!”, donde narra la manera en que la programación dedicada a la salud puede ser de inmenso beneficio para comunidades que carecen de clínicas e, incluso, de médico alguno.

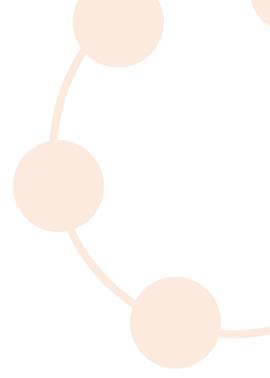
La telesecundaria no sólo creció en nuestro territorio, sino que se extendió más allá del ámbito nacional. La señal de Edusat llegó a abarcar casi la totalidad del continente americano. La Unidad de Telesecundaria, la DGTVE y el ILCE —orientados por la Dirección General de Relaciones Internacionales de la SEP y la Comisión Mexicana de Cooperación con Centroamérica de la Secretaría de Relaciones Exteriores—, realizaron el Acuerdo de Cooperación en Materia de Educación a Distancia ofreciendo los canales transmitidos por la red, libros de texto y capacitación para instrumentar la propuesta educativa de la telesecundaria en Centroamérica. A los países que lo solicitaron se les ofreció “gratuitamente el modelo y los materiales de la telesecundaria para su adaptación y operación”.³

Los ministerios de Educación centroamericanos que firmaron el acuerdo fueron Belice, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá. En 1997 iniciaron los cursos en cuatro de estas naciones, y con ese propósito se compartieron libros de texto para la funcionalidad de las telesecundarias en esas naciones; se llevaron a cabo reuniones de evaluación diagnóstica, y los propios profesores que inaugurarían este sistema en los países centroamericanos realizaron visitas a telesecundarias mexicanas. Así nacieron la Telesecundaria de Costa Rica y Guatemala, el Teleaprendizaje de El Salvador, y la Telebásica de Panamá y Honduras. En total, hacia el año 2000 este sistema llegó a atender a casi 17 mil alumnos en cerca de 500 centros escolares. Sin embargo, no sólo fue a partir de los convenios internacionales como la telesecundaria colaboró con los vecinos del sur; un caso muy notorio es el del estado de Campeche, que apenas iniciado su servicio en 1993, apoyó a algunos refugiados guatemaltecos creando para ello cuatro telesecundarias, lo cual resultó en casi 100 escuelas hasta 1997.⁴

Alrededor a este proyecto de apoyo a la región centroamericana, se decidió que la telesecundaria debía expandir su cobertura hacia el norte del continente. En Estados Unidos habita una gran cantidad de jóvenes mexicanos en edad de estudiar la secundaria, por lo que la posibilidad de contribución en su desarrollo se vislumbró de inmediato. Se realizó el Programa de Cooperación de Educación a Distancia con los Estados Unidos enmarcado en un memorándum de entendimiento en materia educativa por parte del secretario de Educación mexicano y su homólogo de Estados Unidos. El proyecto tomaba como punto de partida el Programa Binacional de Educación Migrante apoyado por la Comisión de Derechos Humanos y de Derechos del Niño. Con estos acuerdos se buscaba

³ SEP, *Memoria*, vols. I y II, México, 2003, p. 607.

⁴ Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Campeche.



auxiliar a los profesores bilingües para educar a los miles de niños latinos de nivel medio que no dominaban el inglés como complemento al proceso de aprendizaje del español como segunda lengua. Con este fin se efectuó la capacitación de los profesores, la asistencia pedagógica y de evaluación, la dotación de materiales de estudio (guías y videos de apoyo), así como decodificadores de señal y la propia señal de la telesecundaria. Para el año 2000 se realizaron pruebas piloto en los estados de California, Pensilvania, Colorado y Florida, integrando cursos de matemáticas y ciencias, así como los cursos propedéuticos de la Telesecundaria de Verano. La utilidad de estos materiales radicaba principalmente en que, por medio de ellos, el estudiante podía desarrollar un conocimiento en español que le serviría de referente para la comprensión de los mismos temas en inglés.⁵ De este modo, la transmisión de la telesecundaria en Estados Unidos ha permitido que la población hispana encuentre, además de un apoyo para su educación, el intercambio de experiencias educativas y culturales con diversos países de América Latina.

4.2. Consolidación del modelo pedagógico

A partir de la Reforma Educativa de secundaria en 1993, el Programa Nacional de Educación 1995-2000 se continuó con el ANMEB, destacando la necesidad de hacer válida la obligatoriedad de la misma para acelerar su expansión en zonas rurales a través, principalmente, del sistema de telesecundaria.

Es pertinente recordar que en esos momentos la secundaria contaba con dos programas, uno por áreas y otro por asignaturas. A las dificultades que dicho binomio ocasionaba —en cuanto a la unidad en la educación nacional y su idónea administración— se sumó la poca eficiencia que parecía tener el plan por áreas, que resultó muy superficial en la enseñanza de algunas materias como Geografía. En general, existía una “opinión mayoritaria en el sentido de que la educación por áreas había contribuido a la ineficiencia y a la escasa sistematización en la adquisición de una formación disciplinaria sólida por parte de los estudiantes”.⁶ En esa misma reforma se unificaron los planes de estudio con la estructura por asignaturas en toda la República.

La telesecundaria realizó un estudio sobre el efecto y la eficiencia de una nueva orientación metodológica que debían implementarse en 12 entidades del país. En el estudio se aplicaron cuestionarios a estudiantes y maestros pidiendo su opinión acerca de la nueva metodología, los materiales de apoyo impresos y los programas televisivos. Una encuesta aledaña incluía a los padres de familia

⁵ Cf. Buenfil Baños, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del Conafe y la telesecundaria en México*, Conafe, México, 2000, pp. 124-127.

⁶ SEP, *Memoria*, op. cit., p. 11.

y a los directivos.⁷ En general, los resultados fueron favorables a pesar de que se señalaron ciertas fallas (como la deficiente distribución de materiales impresos, la irregular recepción de la señal, el abuso de imágenes fijas, la impropiedad de dramatizaciones, así como la propuesta de tomar en cuenta con mayor constancia el entorno rural).

Los resultados fueron alentadores, pues la prueba mostraba que la nueva metodología hacía posible que los alumnos se sintieran identificados con la escuela, considerándola importante para su comunidad, además de propiciar su participación activa y creativa, induciendo el autodidactismo como elemento formativo. A decir del maestro Natanael Carro, los desafíos principales fueron:

Reto del cambio curricular. Consistió en desarrollar una nueva generación de materiales educativos y programas de televisión apropiados a las necesidades de los alumnos y maestros de Telesecundaria, con los elementos de capacitación correspondientes. Fue un reto mayúsculo que se afrontó con éxito, con el liderazgo del Dr. Jorge Velasco Ocampo, Director de la Unidad de Telesecundaria, de manera tal que se produjeron entre 1992 y 2000, 112 libros, 4 845 pautas académicas y 4 660 programas de televisión.

Reto de la capacitación. Consistió en desarrollar los apoyos necesarios para la capacitación y la actualización docentes en el marco del cambio curricular de los años noventa. El reto también se afrontó con éxito; del total de materiales producidos entre 1992 y 2000, 19 libros correspondieron a estos rubros, al igual que 148 pautas académicas e igual número de programas de televisión.

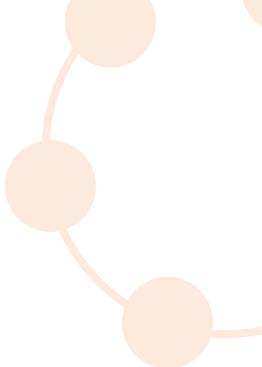
Reto tecnológico. Consistió en desarrollar nuevos modelos y aplicaciones tecnológicas para no depender de la transmisión de la señal por estaciones terrenas repetidoras y migrar a la tecnología satelital. El reto se afrontó con un singular éxito, quedando la solución enmarcada en la actual Red Edusat, infraestructura que ahora se extiende no sólo a las Telesecundarias, sino a otras escuelas de educación básica y a las escuelas de educación normal.

Reto de la operación. Consistió en responder desde cada entidad federativa a la necesidad de coordinar la prestación del servicio de Telesecundaria. Por mérito propio, cada Secretaría de Educación impulsó la integración de áreas de coordinación, supervisores, grupos y mesas de asesoría, en las más de las ocasiones con mayores necesidades que recursos, pero con una profunda vocación de servicio”.⁸

Con los resultados mencionados fue posible validar los nuevos materiales educativos y la manera de presentar los contenidos; los mismos se introdujeron escalonadamente de 1993 a 1995. “Durante la década de los ochenta en telesecundaria se trabajó con materiales educativos que llamábamos de primera

⁷ SEP, *Informe de evaluación institucional sobre metodología y materiales educativos en telesecundaria*, SEP/UTS, México, 1993.

⁸ Entrevista con el maestro Natanael Carro Bello, escritor investigador y responsable de la Coordinación General de Telesecundaria durante el periodo 1991-2001.



generación. A partir de 1993, cuando se modificaron los planes y programas de estudio para el nivel, se planteó la necesidad de generar nuevos materiales para la modalidad. Esto es lo que se conoce como materiales de segunda generación o los libros blancos; dichos libros eran amplios en el sentido de que contaban con importante información académica, pues en algunas ocasiones eran los únicos libros a los que tenían acceso los alumnos”.⁹

Los textos educativos que se produjeron fueron *Guía de Aprendizaje*, *Conceptos Básicos* y *Guía Didáctica*, así como los programas de televisión representativos. Aunque el primer tiraje de dichos materiales impresos contemplaba un libro por cada materia, debido a la multiplicidad de volúmenes y su difícil manejo, se redujo su número a sólo dos de la *Guía* y cuatro de los *Conceptos* por cada grado escolar, cada uno con la información correspondiente a todas las materias organizada para apoyar 50 días de actividad escolar. En congruencia con los nuevos materiales, la UTE produjo casi 5 000 programas entre 1992 y 2000.

Según lo señalaba la UTS en 1999, el objetivo fundamental del nuevo modelo pedagógico de la telesecundaria era coadyuvar a la formación de individuos críticos y reflexivos, en el marco de una educación científica y humanística, considerando el contexto donde se llevaba a cabo el proceso educativo para que repercutiese en el desarrollo integral de las comunidades rurales. Este modelo tenía una serie de características acordes con sus objetivos; era interactivo porque establecía una relación dinámica entre los miembros de la escuela y la comunidad, para integrar los aprendizajes y orientarlos hacia un beneficio colectivo; era participativo porque cada una de las personas involucradas en el proceso educativo de la telesecundaria trabajaba de manera coordinada en la organización de actividades escolares y de promoción social; era democrático, ya que el educando se integraba a un trabajo colectivo donde todos se ayudaban mutuamente, como integrantes del proceso participaban en la toma de decisiones y en la distribución de funciones y actividades; era formativo, porque los alumnos debían contribuir a mejorar las condiciones de vida de sus habitantes y la interacción que se daba entre estudiantes y comunidad propiciaba la adquisición de conceptos, valores, actitudes, hábitos y habilidades deseables.¹⁰ Para mostrar la forma en que el modelo pedagógico de la telesecundaria se afianzó durante la década de los noventa, es necesario describir los agentes que intervenían en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los apoyos didácticos, los materiales impresos y los programas de televisión que se emplearon.

El papel del maestro en telesecundaria se ha transformado a lo largo de su historia; de ser sólo un coordinador, en los inicios de la telesecundaria, pasó a

⁹ Entrevista con la maestra Guadalupe Fuentes Cardona, coordinadora académica de telesecundaria durante 1993-2001.

¹⁰ Cf. Buenfil Baños, *op. cit.*, pp. 102-103.

ser el único responsable de los procesos de enseñanza y aprendizaje, del empleo de materiales y demás recursos informativos. La familia primero y la comunidad después, eran los entornos donde se pretendía que lo aprendido por los alumnos adquiriera resonancia. Se creía, por ello, que la evaluación más significativa del proceso educativo la daba el nivel de vida de las comunidades. Por tanto, dentro de este modelo el grupo era entendido como un factor de unión y socialización en el que los estudiantes podían convivir e intercambiar ideas, experiencias, idear proyectos, implementarlos y esforzarse conjuntamente en su cumplimiento.

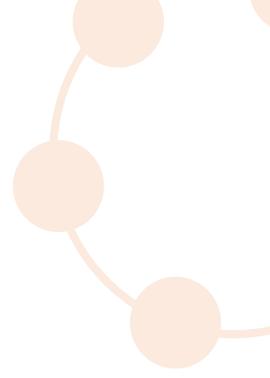
Para 1995, 70% de las telesecundarias se hallaban en comunidades rurales con una población menor a los 2 500 habitantes.¹¹ Por tal motivo, a diferencia de los centros urbanos, en estas regiones era posible y necesaria una mayor cercanía entre la escuela y la comunidad. De cierto modo, las particularidades de la telesecundaria hacían posible que un proyecto de esta naturaleza se concretara. El carácter primordialmente rural del sistema invitaba al profesor a ser parte del proceso. Esta concepción de la labor del profesor de telesecundaria encontraba sus vínculos con el maestro rural en los primeros años posteriores a la Revolución, donde era actor decisivo en la transformación social que se pretendía.

A lo largo de la historia de este servicio el maestro de telesecundaria ha venido ayudando a la comunidad. Por ejemplo, en 1994 en el estado de Coahuila se creó la modalidad de Educación Telesecundaria, teniendo como fundador al profesor Jesús Quezada Puente, quien en su reseña sobre la telesecundaria enviada a la DGME (2009) menciona que el proyecto de telesecundaria comenzó con 28 escuelas y 28 maestros, todos jóvenes decididos a emprender una aventura incierta. Las condiciones físicas en que se iniciaron los trabajos fueron precarias, y la distribución geográfica de las escuelas muy compleja, pues estaban separadas unas de otras por grandes distancias —la mayor parte conectadas por caminos de terracería—, lo que implicó un trabajo arduo.

Sin embargo, la necesidad de reafirmar el compromiso social de la telesecundaria debía concretarse más allá de los obstáculos que enfrentara. De ahí que las nuevas propuestas pedagógicas no fueran meramente discursivas; estaban respaldadas por la promoción de proyectos relevantes.

Es importante destacar la reformulación de materiales que se vio reflejada en los libros de texto. El ejemplar de *Conceptos Básicos* se asemejaba a una enciclopedia temática cuyos artículos se organizaron en capítulos y seguían el orden propio de cada materia. La *Guía de Aprendizaje* era —como lo revela su nombre— una guía de estudio que incluía las características de un cuaderno de trabajo cuya función es organizar el proceso didáctico.

¹¹ La disminución en el índice de telesecundarias en el medio rural aquí presentada en relación con el porcentaje expuesto en los capítulos anteriores se debe a la creciente urbanización acaecida en el país.



Igualmente se consolidaron algunos procesos más. Los programas de televisión tenían una duración de 15 minutos y presentaban contenidos educativos con propósitos didácticos diversos a partir de segmentos de uno a tres minutos, identificados con textos expuestos reiteradamente. Los segmentos se presentaban con recursos y lenguajes variados para aumentar el interés y mantener la atención de los alumnos. Se promueve la recepción activa, el análisis y la evaluación crítica de los mensajes.

Por otro lado, respecto a las modificaciones a los libros de textos la maestra Guadalupe Fuentes Cardona afirma: “es un parteaguas en la historia de la telesecundaria, pues la incorporación del programa de Formación Cívica y Ética al currículo nos permitió elaborar una serie de materiales distintos para los tres grados. No sólo se crearon por primera vez libros a color, sino que se elaboraron materiales con una propuesta pedagógica distinta, cuya característica principal era la flexibilidad”.¹²

El esquema de organización de la sesión en el aula ya no estaba condicionado a un programa de televisión y a una actividad de aprendizaje, pues se habían incluido secuencias de aprendizaje que permitían a los alumnos desarrollar los contenidos de cada asignatura, no necesariamente en 50 minutos, sino en intervalos de tiempo más largos. Los programas televisivos se diseñaron para activar el proceso de adquisición del conocimiento, evaluarlo o hasta propiciar la reflexión en torno a lo aprendido.

Así pues, la modificación realizada al modelo pedagógico de 1999 significó importantes cambios respecto a su antecedente directo de 1993. Estos se debieron principalmente a una reflexión acerca de la pertinencia del esquema tradicional. En este sentido, se consideró que la posición del profesor debía flexibilizarse con el objetivo de que el alumno aprendiera mejor en un contexto que le fuese más significativo.

En resumen, las modificaciones implementadas con relación a los materiales en 1999 pretendían hacer más eficaces las propuestas consideradas en la reforma educativa de 1993. Como lo indica la maestra Guadalupe Fuentes Cardona: “el cambio sustancial fue hacer que los recursos de la telesecundaria fueran más flexibles para lograr un aprendizaje más significativo y una práctica docente más acorde a las necesidades de los alumnos”.¹³

¹² Cabe destacar que durante esa época también se desarrollaron materiales para la capacitación de maestros que ingresaban al servicio educativo, para hacer más efectivos los cambios que se implementaban. A petición de cada uno de los estados se realizaban cursos de capacitación a profesores con duración de una semana, con el objetivo de hacer más efectivo ese nuevo modelo. Entrevista con la maestra Guadalupe Fuentes Cardona.

¹³ *Idem.*

4.3. Los desafíos del servicio al inicio del siglo xxi

En los albores del presente siglo acontecieron diversos sucesos relacionados en gran medida con la autocrítica hacia la telesecundaria y los cambios inmediatos que se llevaron a cabo para solventar sus carencias con miras de un proyecto a largo plazo.

La obligatoriedad de la secundaria ya había virado la atención a la telesecundaria. A finales de la década de los años noventa se habían efectuado algunos estudios acerca de la eficiencia del servicio, de los cuales se ha hecho mención. Sin embargo, la preocupación se tornó mayúscula a la luz de los resultados del examen de ingreso al nivel medio superior, que mostraban que, en promedio, los alumnos de la modalidad telesecundaria obtenían las calificaciones más bajas; el mismo resultado se observó en la “Medición de Estándares Nacionales (1998)”, realizado por la Dirección General de Evaluación de la SEP. En el año 2000, el ILCE encomendó al Centro de Estudios Educativos una investigación sobre las telesecundarias en zonas rurales para identificar y dimensionar las fortalezas y debilidades del sistema.

Se detectaron problemas de infraestructura como la falta de antenas parabólicas, de bibliotecas y de laboratorios en algunos planteles. Igualmente, se pudo constatar que muchas de las telesecundarias tenían un solo maestro para más de un grado; en casi todas las escuelas estudiadas, el director atendía a un grupo y eran muy poco visitadas por los supervisores. Además, se presentaba un intenso movimiento rotatorio de profesores, generando que los proyectos no tuviesen continuidad.¹⁴ Verdaderamente alarmante fue el hecho de que en algunos casos la promoción de grado no equivalía a una ganancia en conocimiento; sólo 8% de los alumnos —en el estudio— lograron el aprendizaje esperado.¹⁵ Todo ello sucedía principalmente en los planteles de mayor marginación, por lo que el estudio concluía que la telesecundaria reproducía la marginación.

En un interesante debate de pedagogos organizado por el profesor Gilberto Guevara Niebla, la maestra Rebeca Reynoso Angulo opinaba: “La telesecundaria tiene fortalezas que hay que destacar y problemas graves que tenemos que aceptar. Es un modelo superado que se dio cuando la secundaria no podía llegar a ciertos lugares; las condiciones han cambiado y debemos renovarlo. Hay que cambiar los materiales rezagados y fortalecer a los maestros. Es una gran ventaja tener un solo profesor, pero también es mucho pedirle al maestro”. Durante el mismo debate, el doctor Rafael Quiroz Estrada expuso: “la secundaria es el nivel donde la escuela funciona menos como comunidad, debido a que cada quien

¹⁴ *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, núm. 002, Centro de Estudios Educativos, México, 2001.

¹⁵ *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII, núm. 003, Centro de Estudios Educativos, México, 2002.

trabaja de manera individual; deberíamos pensar en fortalecer la idea de un asesor de grupo en términos de tiempo curricular en las escuelas, alguien que realmente conociera a los muchachos [...] Las ventajas son maravillosas en la telesecundaria por la complementariedad de los recursos. Es una ventaja que si se dota de mayor calidad, se puede llevar a otras secundarias”.¹⁶

A lo largo de su historia las perspectivas de Telesecundaria han sido muchas y diversas. El sistema educativo ha cambiado para adaptarse a los tiempos y dar solución a los problemas que enfrenta renovándose, adaptándose y aprendiendo de sus errores. Los índices de permanencia, aprobación y eficiencia terminal han ido en aumento de manera sostenida en la telesecundaria, cumpliendo con la intención apoyar a la población rural, atendiendo a más de 12 700 comunidades de menos de 2 500 habitantes.

La conclusión del estudio acerca de que este servicio educativo es repetidor de la marginación no es del todo cierta. Según aquel estudio, los más pobres serían los que menos aprenden, pero sin otra alternativa para continuar su formación que se puede esperar; es decir, la educación secundaria sin el servicio de telesecundaria sería inmensamente excluyente. La telesecundaria “es un espacio comunitario donde se desarrollan actividades que de otro modo no habría en la comunidad. Contiene las mismas aspiraciones de la escuela rural mexicana de los años veinte y la idea del desarrollo sustentable vinculada con el concepto de educación para la vida”.¹⁷ Por ello, su eficiencia debía medirse más por la elevación del nivel de vida de la comunidad que por las calificaciones.

Respecto al profesor único para todas las asignaturas de cada grado, el doctor Estrada Quiroz afirmaba: “Un maestro único de grupo disminuye el esfuerzo adaptativo que los alumnos tienen que realizar en las otras modalidades. Si bien el modelo pedagógico de la telesecundaria puede ser mejorado, cuando funciona consistentemente posibilita un aprovechamiento escolar equivalente al de las otras modalidades, y en los alumnos genera confianza en su aprendizaje y un sentido de identidad con su escuela. Múltiples elementos de la telesecundaria podrían ser rescatables para adaptarlos a las otras modalidades”.¹⁸

El sistema escolarizado también ha buscado remediar sus fallas pues, como dice el licenciado Early Beau Buenfil Baños, “la calidad educativa depende de todos los que participan en el proceso, ya que todos habrán de identificar el problema, conocer sus causas, buscar soluciones, vigilar que se ejecuten, evaluar, evitar que se vuelvan a presentar situaciones que conduzcan a los mismos errores y buscar nuevas opciones para lograr mejores resultados”.¹⁹

¹⁶ Cervantes Conde, “La mejor escuela secundaria en México”, *Educación 2001, Revista Mexicana de Educación*, núm. 117, abril de 2004.

¹⁷ SEP, *La telesecundaria. Una opción educativa para el medio rural*, México, 2000, p. 34.

¹⁸ *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, México, 2003, p. 17.

¹⁹ Buenfil Baños, *op. cit.*, p. 108.

Los últimos años del pasado siglo y principios del presente se han dedicado a fortalecer el sistema y aplicar reformas como las realizadas en 1999 al plan de estudios de la secundaria donde se sustituyó la asignatura de Civismo por la de Educación Cívica y Ética en primer y segundo grados, y por Orientación Educativa en tercer grado.

Otro aspecto a considerar es el crecimiento de la matrícula; como se mencionó, el crecimiento de telesecundaria había sido mucho mayor que el de otras modalidades. De 1990 al año 2000, el servicio se duplicó, mientras que las otras modalidades crecieron apenas 6% (técnicas) y 31% (generales). De cubrir 11% de la demanda total de secundaria en 1990, la telesecundaria llegó a atender a 20% del total de alumnos de este nivel en 1999.

Un ejemplo muy ilustrativo del súbito crecimiento de este servicio fue el estado de Aguascalientes que —desde sus inicios (ciclo escolar 1980-1981) hasta 1993— se había desarrollado a un ritmo lento, debido principalmente a que no recibía la atención ni el interés suficiente por parte de las autoridades responsables, lo que frenó su expansión. No obstante, el subsistema se vio favorecido a partir de 1993 por la obligatoriedad de estudiar la secundaria y porque sería responsabilidad del Estado ofrecerla. Así, mientras que en el ciclo escolar 1993-1994 había 2 472 alumnos en telesecundarias, cuatro años después el número era tres veces más grande.²⁰

El fuerte crecimiento del servicio repercutió en el impacto social de los proyectos; tal fue el caso de la Telesecundaria de Verano, que en sus diversas modalidades atendía anualmente a más de 100 000 estudiantes con actividades académicas y lúdicas para facilitar el aprendizaje. Como consecuencia lógica de este fenómeno de crecimiento, en 1999 la SEP instauró la especialidad en telesecundaria, dentro de la licenciatura en Educación Secundaria, en algunas entidades del país; después de dos años de su apertura, la especialidad fue elegida por casi mil estudiantes.²¹

Los profesores de telesecundaria, por su naturaleza, requieren de conocimientos y habilidades específicos que difícilmente se generan en las instituciones formadoras de maestros, de ahí su apertura; su perfil requería el dominio del contenido de la enseñanza, competencias didácticas y voluntad de servicio a la comunidad. Debido a esta situación la figura del educador cambió sus funciones; de ser un mediador volvió a ser la piedra angular del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto por las funciones propias de su labor docente como por el componente humano que integraba el planteamiento educativo al proporcionar

²⁰ Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Aguascalientes.

²¹ Santos del Real y Carvajal Castillo, “Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, tercer trimestre, año/vol. XXXI, núm. 002, Centro de Estudios Educativos, México, 2001, pp. 69-96.

calidez, buen trato y establecer una relación cercana a cada uno de los alumnos. Desde entonces se le nombró “maestro” sin calificativo alguno.²²

El nuevo objetivo de la telesecundaria era procurar la consolidación de los colectivos escolares y el trabajo colegiado. Cada escuela sería la responsable de generar sus propias estrategias didácticas y propuestas de solución de los problemas educativos que se les presentaran de manera particular. En la escuela, más que en ningún otro lado, los resultados dependerían de las personas y de las relaciones entre los implicados en el proceso. El mejoramiento de la calidad educativa se encontraba, desde este punto de vista, en la participación activa de todos los agentes vinculados al servicio.

A pesar de que la autonomía de las entidades y escuelas se hacía cada vez más evidente, la Coordinación General de Telesecundaria, cuyo titular era el licenciado Early Beau Buenfil Baños, tenía una estructura y función más normativa que operativa. En particular se encargaba de la dotación del equipo necesario para las escuelas, del diseño y la actualización de las normas del modelo pedagógico y de la supervisión del servicio educativo.

En cada una de las entidades se encontraba una unidad responsable de telesecundaria con cierta autonomía administrativa que enfrentaron procesos de reestructuración con el fin de alcanzar mayor independencia y eficacia en el cumplimiento de sus responsabilidades. Tal fue el caso de Guerrero donde, considerando que existían dos sistemas educativos en el estado (Servicios Estatales de Educación Pública y la Secretaría de Educación de Guerrero), se creyó conveniente hacer un cambio. El 7 de enero de 1997 se publicó en el *Periódico Oficial* de esa entidad la Ley de Reestructuración del Sector Educativo del Estado de Guerrero Núm. 243, teniendo como propósito la integración de los servicios educativos que prestaban los diferentes subsistemas y modalidades que atendía el gobierno del estado; dicha integración quedó finalmente bajo la coordinación, control, supervisión y evaluación de la Secretaría de Educación de Guerrero.

Cada una de las dependencias administrativas de telesecundaria en las entidades realizaron los cambios requeridos; no obstante, dichas transformaciones no significaron en todos los casos modificaciones positivas en el ámbito académico, por lo que en 2003 se consideró pertinente implementar otra reforma a la educación secundaria.

Las subsecuentes transformaciones tendrían la compleja labor de replantear el rumbo de la educación secundaria en lo general, y de la telesecundaria en lo particular.

²² SEP, “Propuesta de gestión de calidad para la telesecundaria”, documento para directivos, México, 2001, pp. 1-35.

5.1. La educación nacional en los albores del siglo XXI

El presente siglo ha traído cambios y transiciones en ámbitos diversos que han sido de gran relevancia para el sistema educativo mexicano. Uno de los más evidentes es el demográfico, donde se observa que el índice de crecimiento poblacional ha disminuido en los últimos 40 años y el índice de personas mayores de 30 años se ha incrementado; ambos aspectos afectan al sector educativo, ya que la educación básica tenderá a estabilizarse en los próximos años.

Durante el periodo presidencial de Vicente Fox Quesada (2000-2006), muy variadas modernizaciones se realizaron en el ámbito educativo; particularmente destaca la obligatoriedad de la educación preescolar, su incorporación a la educación básica y la creación de la licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, en 2001, como parte del programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. La estrategia foxista del cambio educativo se encuentra sintetizada en el Programa Nacional de Educación (2001-2006), donde se indica la necesidad de enfrentar tres desafíos: “la cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje, e integración y funcionamiento del sistema educativo”.¹

Para la política educativa de aquel momento, no sólo en el nivel primaria sino marcadamente en secundaria, resultaba de particular importancia el cumplimiento del principio de equidad en las poblaciones más vulnerables; se señalaba que “no podemos aspirar a construir un país en el que todos cuenten con la oportunidad de tener un alto nivel de vida si nuestra población no posee la educación que le permita, en un entorno de competitividad, planear su destino y actuar en consecuencia”.²

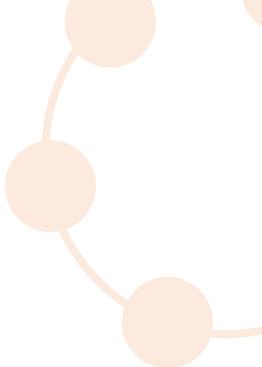
En el Programa Nacional de Educación se destacaba la importancia que la telesecundaria había tenido para lograr las metas mencionadas, reconociendo que con este servicio educativo la atención a las zonas rurales se había ampliado.³ Así, la telesecundaria contribuía significativamente al logro de los objetivos planteados, pues en dicho programa se indicaba que el Estado debía garantizar una educación básica y de buena calidad como instrumento para disminuir la exclusión de los grupos más vulnerables en la sociedad globalizada y del conocimiento.

Aunque para el ciclo escolar 2002-2003 se atendieron más de 30 millones de alumnos en los diferentes niveles y modalidades, era evidente que la cantidad

¹ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, p. 15.

² Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México, p. 34.

³ Cf. SEP, *Programa Nacional...*, op. cit., p. 60.



no garantizaba la calidad; se decidió entonces continuar con el cumplimiento de equidad brindando acceso a la escuela a todo niño y joven, así como una reformulación al concepto de educación, sus métodos, contenidos y propósitos.

La equidad habría ineludiblemente de incluir la calidad educativa, de otro modo se seguirían reproduciendo los modelos de desigualdad. Para alcanzar este objetivo, la gestión escolar tendría que evolucionar en un sentido más creativo y democrático, y las instituciones debían reorganizarse flexibilizando la burocracia. Otra acción, con el mismo propósito, sería la constante evaluación del sistema con la intención de detectar sesgos de equidad en los diversos niveles del mismo.

Los cambios que la educación en México debía experimentar tendrían que ser variados y complejos. El inicio fue la evaluación del sistema educativo; cuestión nada sencilla pues casi un tercio de la población mexicana se concentraba alrededor de actividades educativas.

La evaluación reveló que más de 32 millones de mexicanos no tenían el nivel de secundaria completo, otros 44 millones no habían concluido la educación media superior y, cifra preocupante, más de un millón de niños entre seis y 14 años —sobre todo en medios rurales e indígenas— no asistían a primaria. Casi en su totalidad los egresados de primaria se matriculaban en secundaria, en gran medida gracias a las telesecundarias presentes en zonas rurales, aunque sólo 76% egresan de aquella, siendo una razón preocupante el elevado índice de deserción presente a principios de este siglo. Entre las causas de dicha deserción sobresale el hecho de que los jóvenes manifestaban poco o nulo interés por la escuela, lo que llevó a pensar en la importancia y significatividad que los estudios podían tener para su vida presente y futura. Era evidente la necesidad de un cambio.

Las modificaciones implementadas años atrás en el nivel educativo básico eran insuficientes para superar la fragmentación de los conocimientos y garantizar la visión de la educación basada en el desarrollo de competencias para la vida. El plan de estudios seguía siendo de carácter enciclopédico y los contenidos aislados del interés de los adolescentes. En suma, la secundaria todavía daba muestras de deficiencias respecto a los ideales de igualdad y calidad.

Con esa visión se presentó el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNae) que contemplaba acciones que se prolongarían hasta el año 2025, donde los elementos más importantes serían la equidad y la calidad, aspectos que aseguraban la pertinencia e igualdad formativa convirtiéndose en el eje fundamental del desarrollo cultural, científico, tecnológico y social de México. Para su cumplimiento se establecieron tres objetivos estratégicos: justicia educativa y equidad, reforma de la gestión institucional y calidad en los procesos y logros educativos; cada uno con sus objetivos particulares. El último objetivo mencionado defendía —en su

primera y tercera políticas— el propósito de impulsar la revisión y la adecuación curricular de los materiales didácticos y las prácticas docentes que permitirán dar continuidad a los contenidos de la educación básica y congruencia organizativa a sus tres niveles (preescolar, primaria y secundaria).⁴

Las tecnologías de información y comunicación (TIC) se han incorporado como un medio eficaz con enormes posibilidades para mejorar la calidad e igualdad educativas. A pesar de que su empleo requiere de constante capacitación y considerable inversión, era necesario promover su desarrollo y expansión en la educación básica e impulsar la producción, distribución y utilización de las mismas en el aula.

Con la inclusión de la educación preescolar en la reforma anterior al artículo 3o. como parte de la educación básica obligatoria, se juzgó necesario realizar una nueva reforma a la secundaria para dar continuidad curricular y articulación pedagógica con la educación primaria que permitiera mejorar su eficacia y equidad,⁵ y garantizar la adquisición de conocimientos, valores y el desarrollo de habilidades que un ciudadano requiere para ampliar sus oportunidades sociales y económicas. Dentro de los rubros que habrían de ser revisados, con ese mismo fin, estaban: el campo curricular y los materiales educativos que de él derivaran, la gestión y administración del sistema escolar, así como la formación y actualización de los docentes.

En síntesis, la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES, 2006) “responde a varias necesidades, entre ellas: establecer una mayor articulación entre los tres niveles de la educación básica, dar respuesta a los requerimientos e intereses de los adolescentes que cursan la secundaria; actualizar los contenidos curriculares y la perspectiva de enseñanza a la luz de los hallazgos de la investigación educativa de la última década; y hacer hincapié en el desarrollo de competencias encaminadas a la comprensión del mundo y a una mejor inserción de los alumnos en la sociedad”.⁶

5.2. Revisión y fortalecimiento de la telesecundaria

El antecedente que daría sentido a la implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria 2006 sería el Programa Nacional de Educación 2001-2006, donde se planteaba una renovación curricular, pedagógica y organizativa de la secundaria, con base en las necesidades de los adolescentes, incluyendo la revisión y fortalecimiento del modelo de atención de la telesecundaria.

⁴ Cf. Presidencia de la República, *op. cit.*, pp. 71, 138.

⁵ Cf. SEP, *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, documento base, México, 2002, p. 5.

⁶ SEP, *Propuesta curricular para la educación secundaria 2005. Proceso de construcción*, México, 2002, pp. 1-8.

Anticipando el cambio, ocurrió una sustancial modificación administrativa que impactó en este servicio educativo. La Unidad de Telesecundaria (UTS) —en funciones hasta los primeros años del presente siglo— había caído en un marasmo, por lo que se decidió modificar su estructura y disminuir su tamaño. Esto obedecía, según el maestro Juan Carlos García Núñez, a tres factores: “La Unidad de Telesecundaria llegó a crecer mucho en su estructura, presupuesto y poder; los otros subsistemas de secundaria no tenían la unidad federal con la fuerza de la UTS, que no necesariamente estaban bien conducidos; ello se conjugó con la tendencia a adelgazar las estructuras del Estado y con la presión ejercida por las nuevas tecnologías que empezaron a sugerir nuevas y posibles formas de llevar el subsistema”.⁷ Entonces se tomó la decisión de desaparecer la UTS y asimilarla a la, en aquel momento, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME), cuya titular era la maestra Elisa Bonilla Rius. La razón fue que la Dirección de Educación Abierta y a Distancia, adscrita a la DGMME, tenía a su cargo el programa de Secundaria a Distancia para Adultos (SEA), que operaba con un modelo educativo y materiales similares a los usados en la telesecundaria —pues de alguna manera el SEA se inspiró en ella—, por lo que el cambio parecía natural.⁸ La Dirección General de Materiales y Métodos Educativos tomó cartas en el asunto y señaló la urgencia de realizar un diagnóstico, mismo que sería uno de los insumos principales para la tarea de revisar, discutir y perfilar las adecuaciones de la telesecundaria. Así fue como esta Dirección se dio a la tarea de realizar una revisión para establecer un diagnóstico acerca del estado que guardaba la telesecundaria en aquel momento. El plan consideraba una revisión a los aspectos pedagógicos y otra a los operativos que iban a servir de preámbulo a lo que sería la estrategia de fortalecimiento al servicio.

Según el maestro Juan Carlos García Núñez, uno de los estudios que contribuyó en mayor medida a establecer el diagnóstico del servicio fue “la iniciativa del profesor Pedro Olvera Durán, pues iba en camino una reforma y teníamos que ver cómo estaba la telesecundaria en términos de infraestructura, recursos humanos y equipamiento. El estudio constó de tres etapas y duró el mismo número de años”.⁹

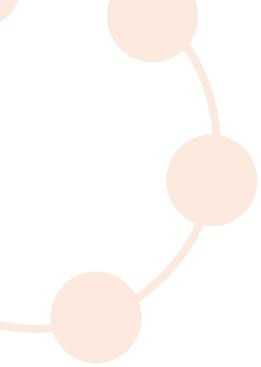
5.2.1. Revisión pedagógica

Entre las evaluaciones que sirvieron de referente para establecer el estado que guardaba la telesecundaria se consideraron los resultados de diversas evaluaciones externas al nivel de secundaria, entre ellas el Programme for Interna-

⁷ Entrevista con el maestro Juan Carlos García Núñez, director de Planeación de la Coordinación Nacional de Telesecundaria (SEB, 2002-2007).

⁸ *Idem.*

⁹ *Idem.*



tional Student Assessment (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), las correspondientes a las pruebas de estándares nacionales y los resultados del estudio de Anette Santos del Real, en 2000, y de Rafael Quiroz Estrada, en 2003, así como las presentadas por la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE).

Con base en dichas evaluaciones y el análisis realizado a las mismas por Jorge Miguel Torres Ruiz,¹⁰ los indicadores de eficiencia en secundaria producidos por la SEP para el ciclo escolar 2003-2004 eran como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Indicadores de eficiencia en secundaria

Educación secundaria	2003-2004
Absorción	94.7%
Cobertura	87.0%
Deserción	6.8%
Reprobación	18.6%
Eficiencia terminal	79.7%
Alumnos por grupo	29.9%

Fuente: Estadísticas de la SEP. Disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/appsite/princip2003/Princip2003.pdf>.

Como se observa, los esfuerzos por atender las necesidades generadas por la obligatoriedad de la secundaria alcanzaban para ofrecer servicio a 87 de cada 100 estudiantes.

Al contrastar las puntuaciones entre secundarias generales, técnicas y telesecundarias, se observa que esta última tenía el mayor índice de deserción, pero el menor índice de reprobación respecto a los otros servicios; no obstante, su eficiencia terminal era la más baja con relación a los otras modalidades de secundaria (cuadro 2).

Cuadro 2. Indicadores de eficiencia del nivel de secundaria por servicio educativo 2003-2004 (porcentajes)

Servicio	Secundaria general	Secundaria técnica	Telesecundaria
Deserción	7.51	8.08	8.68
Reprobación	21.12	20.05	12.31
Eficiencia terminal	78.85	77.31	73.70

Fuente: Estadísticas de la SEP.

¹⁰ Entrevista con Jorge Miguel Torres Ruiz, asesor pedagógico en la Coordinación Nacional de Telesecundaria e integrante de este servicio educativo (SEB, 1991-).

Los datos de los cuadros 3 y 4 refieren los resultados obtenidos por nivel, servicio educativo y país, considerados en las diferentes escalas en PISA 2003,¹¹ así como la media y distribución porcentual de los estudiantes, según su nivel de desempeño en Matemáticas y Lectura. Los estudiantes de secundaria comprendían 22.18% del total de la muestra, que incluyó 6 650 alumnos; los que participaron de telesecundaria sumaron poco más de 500.

Cuadro 3. Matemáticas

País/nivel/servicio	Media	Competencia insuficiente (nivel 1 o menos)	Competencia intermedia (niveles 2, 3 y 4)	Competencia elevada (niveles 5 y 6)
Media OCDE	500.0	21.4	63.9	14.7
México	385.0	65.9	33.7	0.4
Secundaria general	378.1	71.0	28.6	0.4
Secundaria técnica	355.1	82.7	17.3	0.0
Telesecundaria	304.1	94.4	5.4	0.0

Cuadro 4. Lectura

País/nivel/servicio	Media	Competencia insuficiente (nivel 1 o menos)	Competencia intermedia (niveles 2 y 3)	Competencia elevada (niveles 4 y 5)
Media OCDE	494.0	19.0	51.4	29.5
México	400.0	52.0	43.2	4.8
Secundaria general	392.0	58.0	36.3	5.7
Secundaria técnica	370.8	65.7	33.1	1.2
Telesecundaria	306.1	89.4	10.5	0.0

Por otro lado, según el análisis practicado por los especialistas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se destaca lo siguiente:

- Hay coincidencia entre estos resultados y los aportados por las evaluaciones nacionales; llama la atención el conjunto de aspectos preocupantes del sistema educativo nacional, en especial en cuanto al nivel de secundaria, aplicadas a alumnos de 15 años de edad.

¹¹ Vidal *et al.*, *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2004.

- Se destaca el bajo desempeño en general de los estudiantes de secundaria (más de 100 puntos debajo de la media OCDE), y en particular el de telesecundaria, que en todos los casos se encontraba abajo, casi 100 puntos de la media de México, tanto en Matemáticas como en Lectura.
- El esfuerzo que representan las evaluaciones de la OCDE y las críticas que pueden provocar sus resultados no han de llevar a la conclusión de que sería mejor no participar en ellas.
- Debe recordarse que los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas no se deben solamente a la escuela, sino también al medio en que viven. Aunque los índices PISA de un país son más altos que los de otro, no cabría concluir automáticamente que las escuelas que ocupan los primeros sitios son más efectivas, ya que el aprendizaje comienza mucho antes que la escuela y tiene lugar en una amplia gama de entornos institucionales y extraescolares. En cambio, es posible concluir que los resultados PISA de un país corresponden al impacto acumulado de las experiencias de aprendizaje en ese país, desde la primera infancia hasta los 15 años, dentro y fuera de la escuela.

Las Pruebas Nacionales 2002-2003¹² de aprovechamiento en lectura y matemáticas eran aplicadas por el INEE a los alumnos de sexto de primaria y tercero de secundaria a partir de 2003. En dichas pruebas se muestra que el nivel más alto (IV) en lectura sólo lo alcanza uno de cada tres estudiantes, y en matemáticas uno de cada cinco. Además, se observa que los porcentajes presentan desigualdades muy grandes entre las diferentes modalidades del servicio (cuadros 5 y 6).

Cuadro 5. Lectura. Alumnos de tercer grado

Servicio	Nivel de competencia			
	I	II	III	IV
Todas las secundarias	8.30	20.03	43.91	27.72
Escuelas privadas	3.28	6.73	28.36	61.64
Secundarias generales	6.93	19.05	46.34	27.69
Secundarias técnicas	7.28	19.77	43.65	29.30
Telesecundarias	15.34	28.26	44.96	11.45

¹² Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, “¿Cómo está la educación secundaria en México? Los Temas de Evaluación 2”, Colección Folletos, INEE, México, 2004.

Cuadro 6. Matemáticas. Alumnos de tercer grado

Servicio	Nivel de competencia			
	I	II	III	IV
Todas las secundarias	14.81	33.78	32.25	17.16
Escuelas privadas	8.44	20.04	30.15	41.38
Secundarias generales	15.06	36.30	32.28	16.36
Secundarias técnicas	14.55	36.32	31.91	17.21
Telesecundarias	17.25	40.25	33.55	8.96

Los cuadros 5 y 6 de las Pruebas Nacionales muestran que las secundarias privadas obtuvieron los mejores resultados tanto en Lectura como en Matemáticas, mientras que las telesecundarias arrojaron los más bajos. De igual forma, las secundarias generales y las técnicas tienen posiciones intermedias cercanas al promedio nacional, pero con una diferencia a favor de las generales; estas divergencias pueden explicarse por los factores extraescolares, como es el contexto sociocultural en el que se ubican las escuelas.

En el año 2000 la doctora Anette Santos del Real, del Centro de Estudios Educativos, realizó una investigación acerca de los logros de la telesecundaria.¹³ En su fase extensiva participaron 58 escuelas ubicadas en zonas rurales (de menos de 2 500 habitantes) de los estados de Guerrero, Morelos, Oaxaca, Sonora, Veracruz y Zacatecas; la selección de la muestra fue aleatoria para representar los tres estratos de mayor marginación socioeconómica según clasificación del Consejo Nacional de Población (Conapo). Todos los estudiantes y las escuelas se ubicaron en zonas de marginación (de media a muy alta).

En su investigación, la doctora Santos del Real estableció como variable dependiente el desempeño educativo medido a través de las pruebas de estándares nacionales (PEN) diseñadas y desarrolladas por la Dirección General de Evaluación (DGE) de la SEP.¹⁴ Los niveles de competencia se presentan en el cuadro 7.

¹³ Santos del Real y Carvajal Castillo, "Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, tercer trimestre, año/vol. XXXI, núm. 002, Centro de Estudios Educativos, México, 2001, pp. 69-96.

¹⁴ Para cada tipo de habilidad se establecieron los mismos niveles de desempeño: el nivel IV (que en comprensión lectora es de 57.53 a mayor) corresponde al alto cumplimiento de los objetivos curriculares; los alumnos que lo alcanzan pueden considerarse buenos lectores o, en el caso del razonamiento matemático, bien preparados en esa materia. Por lo contrario, el nivel I (menor a 42.80 en lectura) es el más bajo y corresponde a una ausencia de competencia, al no logro de los objetivos establecidos en los programas. Los niveles restantes conciernen a grados intermedios de competencia: II, parcial insuficiente, y III, parcial suficiente.

Cuadro 7. Desempeño educativo según las PEN

Habilidad	Nivel de competencia			
	I	II	III	IV
Comprensión lectora	Menos de 42.80	42.81 a 49.74	49.75 a 57.52	57.53 o más
Razonamiento matemático	Menos de 49.37	49.38 a 59.24	59.25 a 69.10	69.11 o más

Con base en la aplicación de dichos instrumentos, se obtuvieron los datos de los estudiantes que participaron en la investigación (cuadro 8), ubicando el desempeño promedio de los alumnos de secundaria en el nivel II.

Cuadro 8

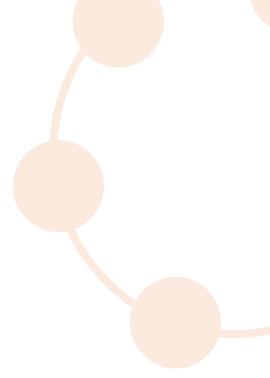
Todos los estudiantes	Puntaje promedio
Comprensión lectora	47.53
Razonamiento matemático	50.42

La autora de esta investigación concluye, respecto a la telesecundaria, que no logra lo que se propone: “[...] está siendo ineficaz, pues la mayoría de sus alumnos se encuentra lejos de alcanzar los estándares establecidos por el currículo; [...] no está logrando romper con las inequidades sociales iniciales, pues son los jóvenes más pobres, y entre ellos los indígenas, los que consistentemente obtienen los menores promedios de aprovechamiento. [...] no sólo no está cumpliendo con su función compensatoria, sino que reproduce las desigualdades sociales en la medida en que son los jóvenes más pobres que asisten a escuelas con carencias de personal docente y/o de infraestructura quienes presentan los resultados más bajos”.

Considerando los datos presentados se plantea la interrogante de si, como dice Santos, “la telesecundaria está siendo ineficaz”, o si los aspectos relacionados con su operación, sumados a los problemas estructurales que atravesaba el nivel en su conjunto, provocaban dichos resultados.

En una investigación etnográfica realizada en dos escuelas telesecundarias, utilizando métodos de observación y entrevista, Rafael Quiroz Estrada analizó el sentido que los alumnos atribuyen a los elementos del modelo durante su aprendizaje. El estudio se aplicó en zonas semiurbanas y en escuelas que contarán con todos los elementos del modelo pedagógico y en general con una adecuada administración.

Según los juicios expresados en el estudio, los jóvenes consideran sus escuelas como espacios en que los elementos del modelo, su complementación y



la presencia de un maestro único en el grupo generan argumentos y confianza para el aprendizaje. Otro aspecto que se identificó fue que el servicio de telesecundarias utilizaba, como mediadores educativos para operar los programas de televisión, al maestro único en el grupo, el libro *Conceptos Básicos* y las *Guías de Aprendizaje*, siendo el referente principal los alumnos, contrastando con las otras modalidades de secundaria donde el libro de texto y el contenido de su especialidad fungen como marco referencial, de ahí la importancia de dotar de todos los elementos que el modelo educativo exige a todas las escuelas, aun las más alejadas.

Es innegable que el desempeño de los estudiantes de secundaria se encontraba lejos de considerarse siquiera medianamente aceptable. Las diferentes evaluaciones en su conjunto así lo demostraban.

5.2.2. Revisión operativa

Un primer diagnóstico nacional mostró que para el ciclo escolar 2002-2003 se atendieron en los tres grados a 1 043 689 alumnos, de los cuales 37.16% correspondían al primer grado; 33.34% de segundo y 29.50% de tercero, integrados en 60 215 grupos. Los estados de Veracruz, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Oaxaca, Chiapas, San Luis Potosí y Tabasco concentraban 66.23% de la matrícula nacional.

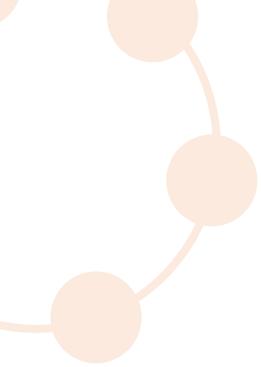
Uno de los aspectos que incidía en los bajos niveles de los alumnos de telesecundaria se relacionaba con los materiales y recursos con que se contaba. Los alumnos en ese entonces recibían cuatro *Guías de Aprendizaje* con propuestas de trabajo para 50 días cada una, al tiempo que la comunidad escolar asumía el cuidado de los ejemplares de *Conceptos Básicos*. Los maestros recibían su *Guía Didáctica* por grado.

A pesar de promover el cuidado del libro, las reimpresiones de *Conceptos Básicos* no cubrían las necesidades de apoyo de los estudiantes. En todas las entidades federativas se registraba una ausencia promedio de 20.32 y de 26.21% del total de alumnos para el primero y segundo grados, respectivamente, mientras que para el tercero se hablaba de 24.28 por ciento.

Un elemento que ha contribuido a la promoción de la lectura es la biblioteca escolar; sin embargo, sólo 61.35% de los centros escolares de telesecundaria contaba con este recurso.

A nivel nacional, existía una carencia de televisores y videocaseteras de 5 180 y 4 588, respectivamente. De igual manera, se detectaron deficiencias en la señal televisiva en 26 estados.

Como parte de la normatividad para la construcción, en algún momento, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas



(CAPFCE) estableció que las escuelas debían contar con un terreno propio. En el ámbito nacional, 85.10% de los inmuebles donde estaban instalados los centros escolares pertenecían al gobierno del estado; 9.34% a la propia comunidad y 2.06% al municipio. Sin embargo, existía un déficit en metros cuadrados de terreno que había que subsanar para que las escuelas estuvieran en condiciones idóneas de espacio, ya que de los 14 780 centros investigados, 46% estaban instalados en terrenos menores a los 4 000 metros cuadrados, que es la cifra mínima establecida por la instancia referida.

Para 60 215 grupos se contaba con 61 630 aulas; no obstante, sólo había en uso 50 603; de estos datos se observa que en promedio, a nivel nacional, más de un grupo era atendido en un aula.

El 56.64% de las escuelas carecían de un espacio específico para desarrollar las prácticas de laboratorio y 94.26% de las escuelas no tenían salones de usos múltiples y sólo 64.77% de los centros escolares tenía patio cívico.

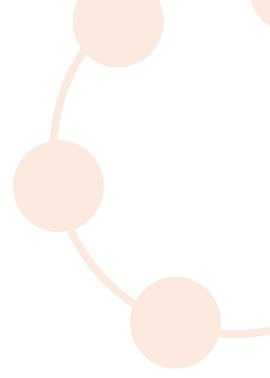
Respecto a los servicios sanitarios, de comunicación y energía, se observó que 33.28% de los planteles no contaba con agua potable, el drenaje sólo existía en 28.14% de las escuelas y 10.31% carecía de energía eléctrica. Los alumnos de 59.53% de las escuelas llegaban por caminos de terracería, según reportaba el diagnóstico, y 47.90% tenía acceso por carretera pavimentada.

De la población de alumnos que acudían al centro escolar, 49.26% necesitaba 30 minutos para arribar a ellas; otros, 27.78% requerían de una hora, 14.60% dos horas y 10.49% hasta tres horas. Los medios de transporte más utilizados eran el camión, el microbús y la bicicleta, mientras que, a 34.78% de las escuelas los alumnos llegaban caminando.

Respecto a los recursos materiales del aula se observaba, a nivel nacional, que existía un superávit en sillas de paleta de 6.52% respecto a la matrícula total de telesecundaria; en cambio, existía un déficit de mesas y sillas para maestro de 17.13 y 14.79%, respectivamente. Por otro lado, 73.26% del total de grupos reportados no contaba con archiveros y había una necesidad de 12.10% de pizarrones.

La intención de un segundo estudio fue continuar el análisis de las condiciones que enfrentaba la comunidad escolar de telesecundaria en 2005, específicamente respecto a la situación que guardaban el equipo Edusat, el equipo de aula, las computadoras y las instalaciones eléctricas.

Al respecto es necesario comentar que a partir de 1995, con la inauguración de la Red Satelital de Televisión Educativa (Edusat), se garantizaba que el proceso educativo se desarrollaría de acuerdo con lo definido en el modelo de telesecundaria, ya que los programas de televisión llegarían a las aulas sin interrupción, apoyando de esta manera el proceso de enseñanza de los profesores, pero sobre todo el de aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, de las 14 956



escuelas encuestadas era necesario atender las deficiencias en 14.14%, pues el resto recibía los programas de televisión, gracias al buen estado del equipo.

Al interior de las aulas, como parte de estos insumos didácticos, el televisor debía tener las dimensiones requeridas, es decir, 27 pulgadas por lo menos, y estar en buenas condiciones de funcionamiento; en ese entonces era indispensable renovar 24 847 aparatos.

Por otro lado, se detectó que 97.55% de las telesecundarias contaba con energía eléctrica; de este porcentaje, 2.64% obtenía la energía eléctrica de fuentes alternativas como el gas y celdas solares. De las instalaciones eléctricas con las que contaban los centros escolares, 27.11% se encontraban en mal estado.

La tercera etapa de este estudio tuvo el propósito general de verificar la condición que guardaban los recursos humanos. Según muestra el estudio realizado en 2006, de 14 754 escuelas encuestadas, existían 1 300 unidocentes, 2 128 bidocentes y 9 979 de organización completa; se registraron, además, 31 escuelas con 15 grupos o más; 84 con turno vespertino y 39 que operaban con ambos turnos.

En la Plantilla Ocupacional, documento emitido por la Dirección General de Personal, se estipulan las características y funciones del personal necesario para operar un servicio educativo; para el caso de telesecundaria se considera un director dictaminado en cada escuela que cuente con cinco o más grupos. Los datos reportados por las entidades revelaron que sólo 17.14% de los directores de centro son dictaminados y el resto, 82.86%, comisionados.

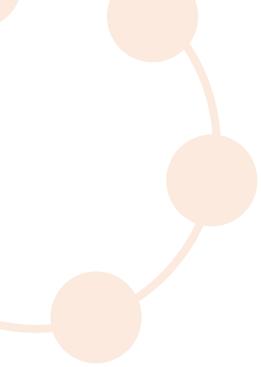
Los apoyos técnico-pedagógicos inicialmente habían formado parte del equipo central de trabajo; sin embargo, el estudio reflejó que no todos los servicios contaban con un grupo mínimo de ellos que preparara, desarrollara y evaluara los proyectos o programas.

En la tercera etapa del diagnóstico se registró la existencia de 929 supervisores o inspectores. Según la norma, un supervisor de zona podría atender hasta 15 escuelas.

Una figura que no se identifica en todos los servicios son los jefes de sector. Como se ha señalado también, se solicitó en el estudio su participación y se logró obtener la respuesta de 122 de ellos. La normatividad establece que la responsabilidad de este profesional se encuadra en la atención de entre 25 a 150 escuelas.

En cuanto al administrativo especializado, se registró la participación de 4 143. Considerando un administrativo por cada tres grupos, y tomando como referencia los 64 083 grupos existentes, sería necesario un apoyo de 21 361 para realizar esta función.

Los auxiliares de servicios se encontraban en una situación similar. En la tercera parte del diagnóstico se contó con la opinión de 3 315 personas con esta



función. Si se consideran los 64 083 grupos y un auxiliar por cada tres grupos, se estaría hablando de 21 361; restando los participantes identificados en el diagnóstico, quedaría un total de 18 046 auxiliares requeridos.

Para el ciclo 2004-2005 el servicio educativo de telesecundaria atendió a 1 214 837 alumnos a nivel nacional. En primer grado hubo 446 278 (36.73%), en segundo 403 626 (32.22%), y en tercer grado 364 933 (30.04%). Para ese mismo ciclo escolar se integraron 64 083 grupos con 58 575 maestros. El estudio mostró la existencia de 1 300 escuelas unitarias y 2 128 bidocentes; según los lineamientos operativos se requería un maestro para cada grupo, por lo que existía una carencia de 5 508 maestros.

Después de los estudios efectuados a la telesecundaria, se inició una larga serie de cambios para atender las necesidades de este servicio educativo, que darían paso al modelo renovado.

5.2.3. Acciones de fortalecimiento

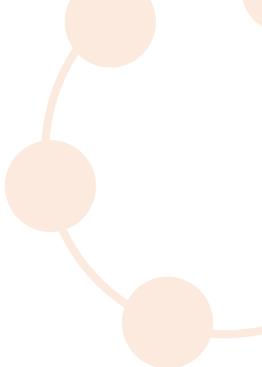
La telesecundaria en todo el país fue beneficiada con los resultados de tres vertientes de fortalecimiento: 1) inversión para el fortalecimiento 2005; 2) renovación del modelo educativo, y 3) reglas de operación.

1) Inversión para el fortalecimiento 2005

Mediante la firma de un convenio de apoyo financiero, celebrado entre el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y los gobiernos de los estados, se destinaron 500 millones de pesos para la instalación de celdas solares en los centros educativos más distantes; dotar a las escuelas con mobiliario y pizarrones; adaptar las instalaciones de las aulas y colocar protecciones para la llegada del equipo de Enciclomedia, y la implementación de seguimiento al servicio en cada entidad.

2). Renovación del modelo educativo

Tomando como referente el Programa de Educación Preescolar (PEP, 2004) con la intención de dar continuidad al enfoque educativo propuesto en el mismo, y en virtud de que las necesidades educativas de los jóvenes eran diferentes a las de los de 15 o 20 años atrás, se impulsa la Reforma de la Educación Secundaria (RES) en 2006 que —junto con un breve estudio descriptivo sobre la situación de la aulas en telesecundaria— sirvió de base para definir el modelo pedagógico renovado de telesecundaria que orientaba sólo el desarrollo de actividades didácticas, con la elaboración de nuevos materiales impresos y la inclusión de recursos tecnológicos adicionales como el DVD, *software* educativo a través de Enciclomedia y, sobre todo, la incorporación de una nueva orientación didáctica que respon-



diera a los objetivos y enfoques planteados en la RES y que fuera pertinente para características y expectativas del adolescente actual.

El modelo pedagógico buscaba, también, que el maestro tuviera mayor flexibilidad para organizar la sesión sin ceñirse estrictamente a las propuestas de trabajo presentadas en los materiales, y por tanto, elegir el momento apropiado para observar el programa por televisión; para ello se consideró la transmisión de estos programas en diferentes momentos.

Los nuevos programas de estudio para secundaria implicaban cambios en la organización en el aula. Se buscó dar un mayor tiempo para la reflexión, la expresión de ideas y la discusión argumentativa; ofrecer condiciones y alternativas para presentar diferentes situaciones de aprendizaje y recursos didácticos para acercarse a los contenidos; fomentar la interacción entre los alumnos orientada a la construcción de aprendizajes. Con estas modificaciones, el trabajo en el aula se abrió a nuevas posibilidades para mejorar el aprovechamiento, induciendo la reflexión y la discusión, además de motivar la búsqueda, organización, generación y socialización de la información, y el acercamiento a contextos socioculturales diversos.

Por otro lado, con el lema “Para nuevos tiempos, una nueva telesecundaria” se realizó una nueva programación de apoyos televisivos con un renovado concepto para su uso en la telesecundaria. Se implementaron diversos tipos de programas televisivos: los programas integradores, los videos de consulta, los programas de extensión académica y los programas dirigidos a los maestros o sesiones a distancia.

Es importante puntualizar que dentro del proceso de transformación del modelo educativo de la telesecundaria se consideró al modelo pedagógico renovado como una parte, de muchas otras, que lo conformaban, debido a las características propias de este servicio.

3) Reglas de operación

Inicialmente se establecieron las reglas de operación sobre la base de una concertación interinstitucional coordinada entre autoridades educativas federales y estatales con los siguientes propósitos: a) evitar duplicidad en las acciones de fortalecimiento; b) simplificar la burocracia que retrasaba la operación administrativa, y c) considerar los recursos financieros de ambas instancias a favor de la telesecundaria.

Para obtener los apoyos financieros para las reglas de operación se requirió de la elaboración previa de un Programa Estatal de Fortalecimiento, como parte de uno nacional llamado Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria, previsto para abarcar los siguientes rubros: a) capacitación y actualización docente, con base en los lineamientos establecidos

por el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap); b) instalación de sistemas de información que agilizaran la comunicación entre centros educativos, supervisiones y áreas centrales estatales; c) mantenimiento de la red Edusat; d) preparación de los equipos técnico-pedagógico para atender las escuelas en situación crítica, y e) la implementación de la Telesecundaria de Verano, como apoyo a centros con nivel de alta deserción y reprobación.

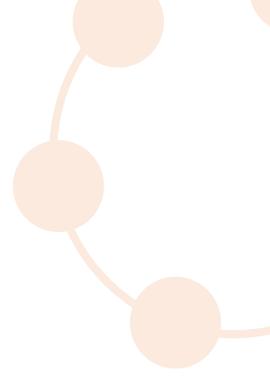
Debido a la importancia del programa y a la cultura de rendición de cuentas que el gobierno venía impulsando desde finales del siglo pasado, los gastos requerían de un orden preciso, por lo que se decidió, “conformar un plan para que el dinero tuviera orden y una manera de seguirlo, monitorearlo y de rendir cuentas. Iniciamos un proceso de planeación a nivel nacional en la lógica de que se aprendiese a hacer diagnósticos, entender necesidades, deficiencias, trazar objetivos y metas, a gastar, a pedir para hacer las cosas, pero gastar bien para elevar la calidad. Las reglas de operación empezaron a ser —desde 2005— el instrumento de relación entre la federación y los estados para poder orientar el gasto y fortalecer a la telesecundaria. Es la gestión educativa en el nivel de lo operativo”.¹⁵

El esfuerzo por instrumentar reglas de operación fue reconocido por las autoridades estatales; en Baja California Sur se afirmaba que el proyecto más significativo en la historia de la telesecundaria en el estado había sido el Programa de Fortalecimiento de la Educación Telesecundaria que permitió “el desarrollo de acciones dirigidas a fortalecer la capacidad de gestión de los directivos, profesores y asesores técnico-pedagógicos, mediante la instrumentación de procesos para la intervención en escuelas en situación crítica; asimismo, el desarrollo de sistemas locales de procesamiento de información y comunicación, y de su mantenimiento”.¹⁶

Los mecanismos de supervisión y de informes de ejecución fueron mejorados en gran medida, debido a que los recursos que los estados solicitan habrían de estar justificados y tener, preferentemente, una continuidad cada año; de esta manera, los estados debían, según las nuevas reglas de operación, elaborar “un programa anual cuya ejecución se iría verificando, en informes parciales,

¹⁵ Entrevista con el maestro Juan Carlos García Núñez, director de Planeación y Seguimiento de Programas (SEB, 2001-2006).

¹⁶ La participación en este proyecto es mediante el diseño y elaboración de un proyecto estatal donde el jefe del servicio y los asesores técnico-pedagógicos proponen mejoras significativas y de gran impacto en el rendimiento de los maestros y alumnos, motivo por el cual es analizado y dictaminado por medio de la Dirección General de Materiales Educativos. Es importante destacar que actualmente en el nivel de secundaria, la telesecundaria es la que más recursos recibe por sus resultados a nivel municipal, estatal y nacional. Reseña histórica de la Telesecundaria del estado de Baja California Sur.



sobre lo planeado; el programa se analizaba, dictaminaba y, de acuerdo con su calidad y número de estudiantes, se otorgaban los recursos”.¹⁷ Las reglas de operación, después de varios años, confirman, según el doctor Gabriel Ruelas Ángeles, su vigencia.¹⁸

En los años del sexenio calderonista las metas a alcanzar maduraron y adquirieron mayor complejidad, con lo cual se dio un paso hacia la consolidación del fortalecimiento de la telesecundaria.

5.3. Impulso al fortalecimiento de la telesecundaria

En un primer momento se puede considerar al Plan Sectorial de Educación 2007-2012 como la plataforma sobre la que se justifica el impulso al fortalecimiento; en el mismo se establece elevar la calidad de la educación, ampliar las oportunidades educativas para reducir el margen de desigualdad social, impulsar el desarrollo y utilización de las TIC, ofrecer una educación integral para fortalecer la convivencia democrática e intercultural y servicios educativos de calidad para formar personas con alto sentido de responsabilidad social, además de fomentar la transparencia de la gestión escolar e institucional.¹⁹

Otro aspecto determinante en el proceso mencionado fue la Alianza por la Calidad de la Educación, firmada por el gobierno federal y los maestros representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Con ella se ha pretendido que, con unidad y compromiso, las instancias que intervienen en la educación impulsen la mejora de la calidad educativa.

Las prioridades de esta alianza se han enfocado en rubros relacionados con la calidad educativa, la modernización de los centros escolares, la profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas, el bienestar y el desarrollo integral de los alumnos, la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y un mecanismo más consolidado de evaluación educativa.²⁰ La telesecundaria, por supuesto, se encontraba dentro de las instancias educativas que serían beneficiadas por esta alianza.

Los nuevos objetivos que traza la política educativa para el primer cuarto del presente siglo demandan la implementación de estrategias para su logro, mismas que inician con la Reforma de Educación Preescolar en 2004, para continuar con la Reforma de Secundaria en 2006 y que culminará con la actual Reforma Integral de la Educación Básica (2007-2012) con la que se pretende articular los

¹⁷ Entrevista con el doctor Gabriel Ruelas Ángeles, director de Planeación y Seguimiento (SEB, 2007-).

¹⁸ *Idem.*

¹⁹ SEP, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, 2007, p. 13.

²⁰ Cf. SEP, *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, pp. 7 ss.

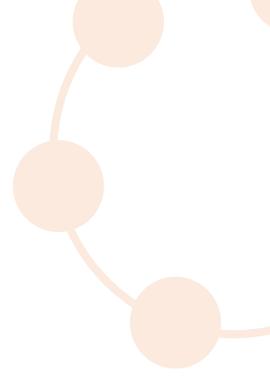
tres niveles de educación básica en un solo currículo que responda a las necesidades del siglo XXI ofreciendo a los alumnos la posibilidad de una mejor vida. El nuevo plan y programa de estudios, desde 2004, tiene como característica fundamental el enfoque basado en el desarrollo de competencias con la incorporación de las TIC; esta situación trae como consecuencia el replanteamiento del perfil de egreso de la educación básica para dar continuidad y articulación a los tres niveles educativos. Así, con el Acuerdo 384, del 26 de mayo de 2006, da inicio la renovación curricular de la educación secundaria.²¹

En este sentido, la telesecundaria debía contribuir significativamente a que sus egresados lograsen esos objetivos. La RES da prioridad a las características particulares del joven que asiste a este nivel y el papel de los alumnos en la escuela y en la sociedad. Era necesario ser flexible en las estrategias de enseñanza y en el uso de un repertorio amplio de recursos didácticos. Toda acción debía ser planeada y llevarse a la práctica con pleno conocimiento de las características particulares de sus alumnos procurando permanentemente la interacción con la sociedad y la cultura a través de la escuela, la familia y la comunidad con apoyo de los medios de comunicación, de modo que lo que vivan los estudiantes en la escuela telesecundaria se convertiría en una experiencia significativa altamente formativa; es decir, en un aprendizaje para la vida.

Una de las mayores virtudes de este servicio educativo es, como dice la maestra María Cristina Martínez Mercado, “el trabajo colaborativo: los alumnos de telesecundaria aprenden a trabajar en equipo porque se tienen que ayudar; además los hace independientes, aprenden a captar el mensaje de la televisión o el video, aprenden a leer, porque saben que el maestro no es especialista en todas las asignaturas. Da las competencias que son indispensables actualmente: el aprendizaje autónomo y el trabajo en equipo, esto hace que los alumnos de la telesecundaria tengan ventaja. Y [aunque en las otras modalidades esto se quiera propiciar] las condiciones no les exigen lo mismo que en las telesecundarias, donde no tienen otra alternativa que aprender a trabajar en equipo y a ser independientes”.

Como se ha mencionado en otra sección, se aprecia un bajo rendimiento escolar en esta modalidad educativa respecto a la media nacional y un alto índice de reprobación y deserción. Estos resultados tienen muchas causas; la maestra María Cristina Martínez Mercado comenta: “recordemos también que a la telesecundaria van los hijos de las personas más humildes del país, de zonas indígena, rural y urbana marginadas; muchos niños aprenden en su casa con sus padres, porque su marco cultural es diferente y les pueden contestar muchas cosas y es un aprendizaje continuo. Muchas veces los niños de la telesecundaria

²¹ Cf. *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo de 2006, p. 24.



saben más que sus papás. Otra causa es que tienen que trabajar muchos días en el campo y a veces hay una inasistencia importante. Además, debido a lo retirado de las zonas, en ocasiones los maestros no llegan el lunes, situación que está mal, pero tampoco hay un apoyo para que el maestro viva cerca de la escuela. Hay, pues, muchos factores”. Haciendo una reflexión en torno al presupuesto que se otorga a la educación, la maestra Martínez Mercado continuó: “las comparaciones se hacen muy inadecuadamente: no podemos comparar una ciruela con una sandía; el gasto educativo de México es el mismo que el de Inglaterra, pero la población estudiantil allá es la misma que la que hay en Veracruz. En México se gasta, entonces, 32 veces menos. Es cuestión de analizar los resultados; las cifras a veces son engañosas”; concluye con un comentario acerca de la calidad educativa: “la calidad depende de muchas circunstancias; la sociedad no es parte de la educación, sino que el sistema educativo es parte de la sociedad, y si la sociedad tiene problemas, se van a reflejar en el sistema educativo”.

5.4. El modelo educativo para el fortalecimiento

Con el fortalecimiento de la telesecundaria se da solidez y continuidad a la renovación pedagógica. Desde la puesta en práctica de la nueva versión del modelo de telesecundaria se consideró la participación permanente de amplios sectores académicos, administrativos y de especialistas para su mejora.

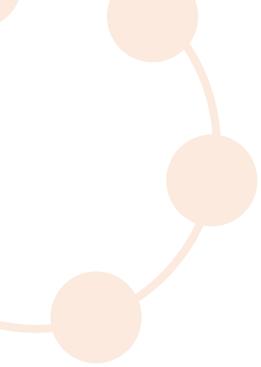
El modelo pedagógico de telesecundaria que da continuidad al fortalecimiento funciona con un eje central conformado por tres elementos que lo estructuran: 1) el plan y programas de estudios 2006 de educación secundaria; 2) un diseño instruccional, y 3) estrategias de reforzamiento a la formación y al aprendizaje.

1) El plan y programas de estudios 2006 de educación secundaria, que integra la propuesta del currículo nacional y pretende que los alumnos alcancen los rasgos deseables del perfil de egreso y desarrollen las competencias establecidas en el mismo, único para todo el país y para todos los servicios educativos de este nivel.

2) Un diseño instruccional basado en los propósitos y enfoques de los programas de estudio 2006, en congruencia con la particularidad de la telesecundaria de contar con materiales específicos y un solo docente por grupo.

3) Estrategias de reforzamiento a la formación y al aprendizaje, que complementan la propuesta curricular con el diseño de diversas actividades extracurriculares y cocurriculares.

Los tres elementos descritos, según lo menciona el modelo educativo de telesecundaria, expresa un enfoque constructivista de la educación, de forma-



ción científica y humanística, y el uso de las TIC como medios esenciales para potenciar la educación y participar con éxito en la sociedad del conocimiento. El fortalecimiento pedagógico de la telesecundaria se basa en la convicción de que el alumno es capaz de construir su propio aprendizaje, sea individual o en colectivo, que integre saberes y habilidades para el manejo de conceptos, técnicas y procedimientos cada vez más complejos y eficaces que posibiliten, en el alumno, el desarrollo de competencias para la vida, en el marco pluricultural del país.

Las características del modelo son: ser integral, flexible, incluyente y participativo.

Integral porque está conformado con una visión holística para el alumno, adecuada a partir de su situación geográfica, económica y social, así como de las condiciones de su aprendizaje: infraestructura del aula, capacitación del docente, características de ingreso y egreso, y la realidad de su comunidad. Los planteamientos curriculares y extracurriculares se adaptan con la finalidad de cubrir y atender sus necesidades particulares.

Flexible porque alumno y maestros tienen la posibilidad de seleccionar las propuestas pedagógicas incluidas en los materiales de acuerdo con las condiciones sociales y culturales de los alumnos, ofreciendo diversas opciones con el fin de seleccionar la que más convenga a las necesidades del alumno y a las de su entorno.

Incluyente porque promueve la participación de todos sin distinción de ningún tipo, ofreciendo oportunidades educativas que reduzcan las desigualdades y garanticen que todos puedan alcanzar resultados equivalentes, a través de diferentes opciones curriculares y extracurriculares.

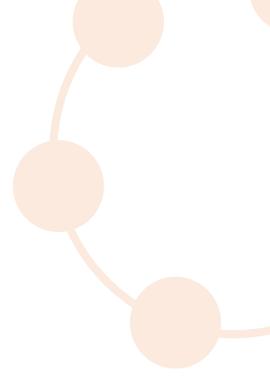
Participativo porque atiende y recupera las propuestas y opiniones de los actores implicados en el proceso de fortalecimiento. Promueve formas variadas de participación social e interinstitucional para el cumplimiento de los propósitos educativos. El trabajo en equipo es considerado una filosofía, una política de trabajo con la familia y la comunidad que propicia la cooperación.

Los principios a los que se ciñe el modelo de telesecundaria y dirigen la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje son los siguientes.

1) Se centra en el alumno como creador constante de aprendizaje, el cual de manera autónoma, crítica y reflexiva, es capaz de aprender a aprender, hacer y ser, donde el docente y los medios educativos son los facilitadores, promoviendo así la integración de aprendizajes y la movilización para que el alumno sea capaz de hacer frente a diversas situaciones en contextos reales.

2) Incorpora las TIC para representar el conocimiento por medio de textos, gráficos, videos, audio, imagen y niveles de interactividad con el alumno, brindando así flexibilidad al proceso de enseñanza-aprendizaje.

3) Destaca la construcción de aprendizajes a través de la reproducción de situaciones similares a la realidad, en el entorno, en el laboratorio o en el mun-



do productivo, permitiendo así que el alumno construya sus propios esquemas conceptuales y procedimentales.

4) Impulsa al alumno a proponer y desarrollar proyectos productivos que contribuyan al cuidado y desarrollo de su comunidad, utilizando el conocimiento de las ciencias y el uso de los recursos naturales.

Por otra parte y en términos de organización, se impulsa una propuesta que amplía las oportunidades educativas para el aprovechamiento escolar y el éxito académico, a partir de admitir el libre acceso de la comunidad educativa a la escuela durante el día y los fines de semana, de forma que docentes y alumnos cuenten con la disponibilidad de espacios y medios escolares de acuerdo con sus requerimientos y necesidades de estudio.

La reorganización del trabajo en el aula ha sido crucial para el fortalecimiento, así como las modificaciones al manejo del tiempo que permitan la profundización en los contenidos. La jornada de trabajo en el aula es de seis horas diarias, en las que se desarrollan siete sesiones de aprendizaje. La organización didáctica se hace a través de “Secuencias de aprendizajes” para cada asignatura que proponen una organización del trabajo didáctico en segmentos con actividades orientadas a desarrollar en el estudiante habilidades y destrezas producto de aprendizajes significativos derivados de los programas de estudio.

En el modelo se distinguen dos niveles de mediación: por un lado las propuestas pedagógicas que se entregan para el trabajo en el aula por medio de los diferentes materiales educativos (impresos, televisivos, informáticos), y por otro, la adecuación que el docente desarrolla en la misma aula.

Los especialistas que se desempeñan como diseñadores instruccionales, a partir del plan y programas de estudio, realizan una dosificación de los contenidos programáticos de cada asignatura, como lo haría el maestro de grupo en los otros servicios del nivel. A diferencia de dichos diseñadores, el especialista en telesecundaria especifica la forma como ocurrirá el proceso de aprendizaje de manera escrita, con imágenes, mensajes informativos y televisivos.

Aun cuando pudiera pensarse que la propuesta contenida en los materiales educativos es suficiente, es en el aula, con la participación del docente, donde encontrará sentido y alcanzará el propósito para el que fue diseñada. Con su participación, el docente agrega el siguiente nivel de mediación al adecuar al contexto las diferentes propuestas pedagógicas.

El fortalecimiento a la telesecundaria tiene la intención de que estas modificaciones didácticas contribuyan a que el profesor desarrolle competencias para atender las necesidades de los alumnos, tanto en el contexto personal como en el social-comunitario. El docente cuenta con la suficiente flexibilidad para adecuar las secuencias de aprendizaje, variando su número de acuerdo con los requerimientos del grupo y las características de cada una de ellas.

Otro aspecto prioritario del modelo pedagógico es el diseño de materiales didácticos orientados a favorecer la transformación gradual de los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, paulatinamente deben incidir en la práctica docente y en la formación de los estudiantes. Con esta decisión se pretende el uso versátil de las nuevas emisiones televisivas y la progresiva incorporación de recursos multimedia. Los materiales educativos, tan importantes en la telesecundaria, tendrían que secundar la labor docente, pues orientan de manera metódica y ordenada la intervención del maestro y son la base del trabajo del alumnado en el aula escolar. Al respecto, la maestra María Cristina Martínez opina que los materiales impresos de telesecundaria “han evolucionado, son mucho más concretos no porque tengan menos contenidos sino porque son más sintéticos. De nada sirve dar a los alumnos una serie de libros, una enciclopedia completa si no la van a leer en tan sólo 200 días de clases. Otra de sus ventajas es que incluyen la autoevaluación como medio para que ellos mismos valoren su aprendizaje y se responsabilicen de él; además, fomenta la honestidad, pues ellos mismos se califican. Al maestro se le pide que no lo use como una calificación porque hay que fomentar los valores. Si nos falta un conocimiento cuando somos pequeños, es muy probable que cuando seamos adultos lo podamos adquirir, pero los valores son muy complicados si no se empiezan a fomentar desde pequeños. La honestidad y la responsabilidad son valores que los libros buscan impulsar”.²²

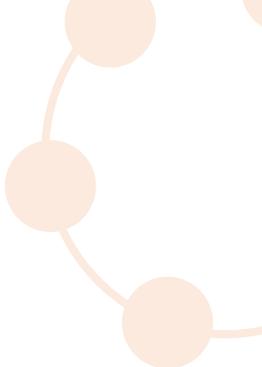
Los libros por asignatura dirigidos al alumno son los materiales impresos centrales con contenidos relevantes y útiles para la vida de los jóvenes, que permiten dar flexibilidad al uso de los programas televisivos y otros recursos informáticos.

Los *Apuntes* de algunas asignaturas que forman parte de los libros del alumno son materiales orientados hacia la consolidación de los aprendizajes de las asignaturas que no contaban con un libro para el alumno, con un diseño editorial más sencillo, lo suficientemente pertinentes y congruentes con los objetivos del modelo que fuera, al mismo tiempo, un material de prueba rumbo a la elaboración de los libros de dichas asignaturas.

El *Libro para el Maestro*, que sustituye a la *Guía Didáctica*, ofrece orientaciones concretas sobre las técnicas de enseñanza; incluye además diversos tipos de actividades para acercarse a los contenidos.

Otro recurso educativo esencial para el logro de los propósitos del fortalecimiento de la telesecundaria son las TIC en el servicio educativo de telesecundaria que ofrecen posibilidades didácticas y pedagógicas de gran alcance y permiten nuevas formas de apropiación del conocimiento mediante el acceso crítico a

²² Entrevista con la maestra María Cristina Martínez Mercado, Directora de Desarrollo e Innovación de Materiales Educativos (SEP, 2007-).



diferentes fuentes de información. Al respecto, el licenciado Juan Luis Flores Estrada opina: “son una necesidad dentro de la sociedad del conocimiento; hoy es muy importante que todos los niños de educación básica puedan tener acceso a las tecnologías bajo un marco de actuación normativo que les permita encontrar, explorar, buscar la información que requieren para su crecimiento educativo”.²³

5.5. El fortalecimiento continúa

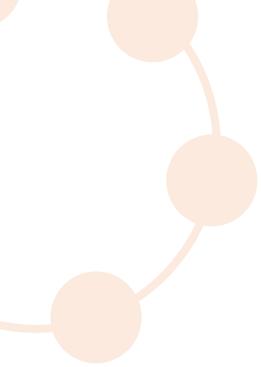
Si bien el servicio de telesecundaria ha sido fundamental para abatir el rezago educativo de las zonas rurales y marginadas del país, el largo trecho que hubo de recorrer para reconocer su importancia y contribución para la educación nacional no fue fácil de andar. El siglo xx ha sido testigo de los vericuetos y escollos que fue necesario sortear, desde las inquietudes de un Justo Sierra por hacer valer la obligatoriedad de la educación señalada en el artículo 3o. constitucional, a finales del Porfiriato, hasta la incesante labor de Álvaro Gálvez y Fuentes por construir un ideal.

El trayecto recorrido ha reconocido la invaluable gestión de quienes contribuyeron a construir la misión del servicio: José Vasconcelos quien, como primer titular de la naciente Secretaría de Educación Pública, empeñó su labor en hacer del México devastado y fragmentado por los avatares de la Revolución una nación integrada en torno a una identidad nacional, y sembraría las bases de lo que sería la política educativa hasta nuestros días. Las escuelas convertidas en casas del pueblo, incluyentes y abiertas a toda la comunidad, constituyeron la visión embrionaria donde se gestaría el servicio educativo de telesecundaria, sin olvidar la contribución del maestro rural que, además de su labor escolar, tendría que fungir como promotor de los principios de igualdad, justicia y salud que encauzaría la formación, no sólo de los alumnos sino de la comunidad en general, aspecto que, en no pocas ocasiones, pondría en riesgo su propia vida.

La idea cardenista de una educación socialista, que en 1934 alcanzó rango constitucional, y que posteriormente, con Ávila Camacho, fuera matizada al llamarla educación democrática, sirvieron para promover el apoyo a la educación rural y marcaron el inicio de una serie de logros laborales para los maestros que se consolidarían con la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1949, durante la administración presidencial de Miguel Alemán Valdés.

El Plan de Once Años, en 1958, iniciado por Adolfo López Mateos y continuado por Gustavo Díaz Ordaz, con la intención de extender la educación primaria a todo el país, fue el detonador para expandir el servicio de educación secundaria.

²³ Entrevista con el maestro Juan Luis Flores Estrada, coordinador nacional de telesecundaria (SEB, 2009-).



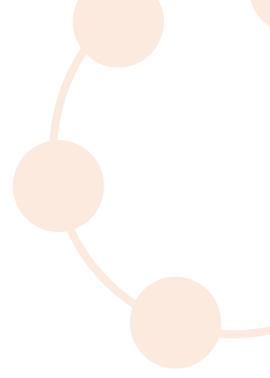
Fue así como, tomando como referente un modelo italiano y la experiencia exitosa del programa Alfabetización por Televisión, iniciado en 1965, se precipitó el proyecto de educación secundaria por televisión, el cual serviría de antecedente experimental inmediato de lo que en 1968 se constituiría oficialmente como la telesecundaria, mediante la vinculación del desarrollo tecnológico de la época con el potencial educativo de la televisión.

La década de los años setenta, caracterizada por la lucha sindical, el crecimiento del aparato burocrático, la apertura de nuevos cargos y plazas por presiones sindicales, hasta la descentralización de la telesecundaria y la creación en 1975 de la licenciatura para maestros coordinadores de telesecundaria, fueron los ingredientes que ocasionaron una de las mayores crisis de la telesecundaria, crisis que la intervención conciliadora de figuras representativas de este servicio, como el profesor Leonardo Vargas Machado, atenuaron.

Después de innumerables esfuerzos por mejorar el servicio, como la creación de la Unidad de Telesecundaria en 1981, la redefinición de la Dirección General de Televisión Educativa en 1988, conocida como Unidad de Televisión Educativa (UTE), con funciones particulares propias de producción y difusión con más y mejores programas televisivos para apoyar la labor del maestro; el apoyo de la red satelital Edusat inaugurada en 1995, la elaboración de nuevos materiales educativos como las *Guías de Aprendizaje*, y la descentralización educativa con la intención de recuperar la relación de la escuela con su entorno cercano, fue posible consolidar la federalización de la telesecundaria y definir las reglas de operación de este servicio.

Con la mirada visionaria de algunos colaboradores institucionales, para iniciar el nuevo siglo se implementó una estrategia para revisar el estado de la telesecundaria, diagnóstico que daría la pauta para repensar el servicio y que culminaría con la estrategia educativa orientada a la renovación del modelo pedagógico, aspectos que en su conjunto, a través de unir las propuestas incluidas en los materiales educativos y la adecuación a las mismas que el docente hace, de acuerdo con las características propias del alumno y las condiciones particulares del contexto donde se inserta el centro escolar, han constituido el fortalecimiento a la telesecundaria.

La actual administración, en el marco de la Reforma Educativa de la Educación Básica y la Alianza por la Calidad Educativa, ha dado continuidad al fortalecimiento del servicio trazando proyectos e implementando acciones que han permitido sumar materiales y recursos educativos a los ya existentes con la intención de impulsar la mejora educativa y el logro académico en la educación básica, además de proporcionar a los centros escolares los insumos necesarios para el desarrollo del proceso educativo.

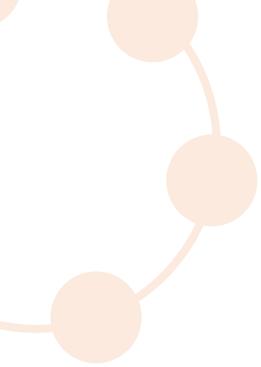


Así, es posible observar la evolución que ha experimentado el uso de la televisión; desde ser el elemento principal de clase con una transmisión directa en vivo, hasta dar paso a los programas grabados con la participación de actores profesionales que podían retransmitirse, hasta el día de hoy que incluyen una muy extensa variedad de temas de todas las asignaturas. Los esfuerzos por actualizar y mejorar la red satelital ha posibilitado la transmisión de programas con temas específicos por pedido, de manera que los programas televisivos llegasen a la escuela que lo solicitara, en el horario particular deseado, según las necesidades del profesor y las características del contexto escolar.

El docente de telesecundaria ha transformado no sólo su presencia en los programas televisivos sino su función en el aula y la manera de utilizar los recursos de que dispone; así, de ser el agente único para impartir la clase por televisión (telemaestro), desarrollando su propio guión y diseñando sus materiales didácticos de apoyo, además de ser un maestro que carecía de la formación particular en este modelo de educación de secundaria, se ha convertido en un maestro gestor del aprendizaje, capaz de atender grupos multigrado, utilizar los materiales educativos de manera flexible sin ceñirse estrictamente a los contenidos de los mismos, y desempeñar incluso labores administrativas. Sin omitir que actualmente diversas escuelas normales, incluyendo algunas universidades particulares, ofrecen la licenciatura en Educación con especialidad en Telesecundaria, aspecto que habla del impulso que aún tiene este servicio.

Como una respuesta a las necesidades del servicio, los materiales impresos han evolucionado; de ser hojas entregadas a los alumnos en cada sesión y después libros en formatos diversos, que en ocasiones se asemejaban a verdaderos “ladrillos”, impresos a una tinta, a libros por asignatura denominados *Libros del Alumno*, con incorporación de color en sus contenidos, que aún son materiales indispensables para la construcción de los aprendizajes y el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso. También se han desarrollado *Libros para el Maestro* que incluyen una tabla de dosificación de contenidos con la intención de apoyar su labor que, a diferencia de otras modalidades, no es un especialista de asignatura, sino que organiza la totalidad de las asignaturas.

Las características particulares de este servicio educativo y la visión con que fue creado, habían dejado de lado un aspecto determinante; entonces se realizaron propuestas pertinentes a telesecundaria de la asignatura Tecnología que ha permitido a los jóvenes y sus familias hacerse de medios que les permitan acceder a una mejor vida utilizando la experiencia de los miembros de la comunidad y los recursos propios del entorno para elaborar productos de autoconsumo y venta de excedentes. Con la misma intención, a solicitud de docentes y directivos, se elaboraron materiales educativos para la mencionada asignatura con diversas propuestas de actividades que se enmarcan en la utilización de herramientas



básicas orientadas al desarrollo de proyectos productivos que partan de las necesidades del alumno y de los recursos disponibles en su entorno, respetando el ambiente y su cultura, y que al mismo tiempo fomenten, en él, un espíritu emprendedor y capacidad de autosuficiencia.

Otros materiales que se han elaborado como resultado de las necesidades de alumnos y maestros de la telesecundaria han sido los manuales de laboratorio de ciencias para las asignaturas de Biología, Física y Química, que incluyen actividades prácticas aprovechando los recursos del entorno para crear aparatos y modelos útiles que sirvan a la comprensión y dominio de los contenidos del plan y programas de estudio.

En el mismo tenor y como resultado de las diferentes reuniones regionales y nacionales, desde 1983 se han ofrecido a los alumnos estrategias e instrumentos que les permitan apropiarse de los contenidos curriculares, ser actores activos y participativos de la realidad nacional y local, e integrar en su formación referentes éticos que les permitan tomar decisiones responsables. Es así como se continúa impulsando fuertemente el curso propedéutico, cuya intención es poner en práctica los conocimientos y habilidades que el alumno adquirió en primaria y conocer el modelo de trabajo de la telesecundaria basado en el uso de diversos materiales educativos, incluidos, entre otros, los programas de televisión y el *software* educativo, y los cursos de reforzamiento y regularización por asignatura que pretenden afianzar —desde diferentes estrategias— los contenidos que han resultado difíciles para los alumnos en su curso regular, a fin de incrementar su desempeño académico.

La utilidad que desde su origen se ha dado a los recursos informáticos aún es uno de los más fuertes pilares sobre los que se sostiene la calidad del servicio educativo de telesecundaria; así es como actualmente se impulsa el Programa de Habilidades Digitales para Todos con la intención de alcanzar los objetivos propuestos por la RIEB al constituirse como uno de los apoyos fundamentales en las actividades educativas a través de la utilización de recursos llamados Objetos Digitales de Aprendizaje.

Los materiales educativos en formato electrónico de que dispone el servicio de telesecundaria, actualmente incluye libros digitales para alumnos y maestros, apuntes, videos de consulta, audios e interactivos, mismos que están disponibles en http://telesecundaria.dgme.sep.gob.mx/mat_ed/mat_ed_02.php. En el cuadro 9 se muestra el número de materiales de que dispone el servicio educativo de telesecundaria en la actualidad.

Cuadro 9

Tipo de material	Cantidad
<i>Libro para el alumno</i>	28
<i>Libro para el maestro</i>	28
<i>Apuntes</i>	35
Reforzamiento y regularización	9
Adicionales (alumno y maestro)	3
Programas de televisión	746
Recursos informáticos e interactivos	739
Total	1 588

Finalmente, sobra decir que todas estas medidas implementadas por la actual administración del servicio de telesecundaria, encabezada por el subsecretario de Educación Básica, maestro José Fernando González Sánchez, la maestra María Edith Bernáldez Reyes, directora general de Materiales Educativos, y el resto de las direcciones generales que contribuyen, de una u otra manera, a que la estrategia de fortalecimiento de la telesecundaria cumpla con las expectativas para las que fue diseñada, incidiendo favorablemente en el desarrollo personal de los jóvenes y sus comunidades, respondiendo así a sus ideales de lucha por el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano, el fomento de amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia, mejorar la convivencia humana, inculcando en el alumno el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad y la igualdad de los derechos de los individuos.

- Alianza por la Calidad de la Educación*, México; disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/resources/LocalContent/94568/3/ALIANZACALIDAD.pdf>; consultado el 10 de noviembre de 2009.
- Arena, Eduardo, "The Mexican Dirección General de Educación Audiovisual", mimeografiado, SEP, México, 1978.
- Arteaga, Belinda, "Procesos sociales y educación en el gobierno de Manuel Ávila Camacho", en SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Conceptos básicos*, México, 1996.
- Bassols, Narciso, "El programa educativo de México", *El maestro rural*, t. I, núm. 11, México, 1932.
- Bremauntz, Alberto, "La educación socialista en México, 1943", en SEP, *Bases para dirigir el proceso educativo. Conceptos básicos*, México, 1996.
- Buenfil Baños, Early Beau, *Equidad y calidad en la educación básica. La experiencia del Conafe y la telesecundaria en México*, Conafe, México, 2000.
- Caballero, Arquímedes *et al.*, "Telesecundaria. Documento para la conmemoración de Álvaro Gálvez y Fuentes", archivo SEP, México, 1993.
- Cervantes Conde, R., "La mejor escuela secundaria en México", en *Educación 2001, Revista Mexicana de Educación*, México, núm. 117, abril de 2004.
- Crónica Presidencial, "Entrevista a Reyes Heróles sobre la Revolución Educativa y su objetivo", AGN, MMH/SEP, México, 1983.
- Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 1946.
- , 26 de mayo de 2006.
- , 31 de diciembre de 2008.
- Encinas Mendoza, R., *Televisión y Enseñanza Media en México: El Sistema Nacional de Telesecundarias*, Consejo Nacional Técnico de la Educación, México, 1981.
- Excelsior*, México, 22 de agosto de 1983.
- Guerra López, Julia María, "La telesecundaria en México. Objetivos y problemáticas", tesis de licenciatura, UNAM, México, 1968.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, "¿Cómo está la educación secundaria en México? Los Temas de Evaluación 2", Colección Folletos, Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, México, 2004.
- Iturriaga Saucó, José Esquivel, "La creación de la Secretaría de Educación Pública", en F. Solana, R. Cardiel y R. Bolaños, *Historia de la educación pública en México*, México, SEP/FCE, 1981.
- Loyo Bravo, Engracia (antóloga), *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, SEP/El Caballito, México, 1985.
- Meneses Morales, Ernesto, *Tendencias educativas oficiales en México*, Universidad Iberoamericana, México, 1998.

- Presidencia de la República, *Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006*, México.
- Puig Casauranc, José Manuel, *El esfuerzo educativo en México: la obra del Gobierno Federal en el ramo de educación pública durante la administración del presidente Plutarco Elías Calles [1924-1928]: memoria analítico-crítica de la organización actual de la educación pública sus éxitos, sus fracasos, los derroteros que la experiencia señala*, México, SEP, 1928.
- Raby, David, *Educación y revolución social en México*, SepSetentas, México, 1974.
- Ramírez Castañeda, Rafael, *La escuela rural mexicana*, SepSetentas, México, 1976.
- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXI, núm. 002, Centro de Estudios Educativos, México, 2001.
- , XXXII, núm. 003, Centro de Estudios Educativos, México, 2002.
- Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VIII, México, 2003.
- Revista Teoría Educativa*, núm. 12, México, 1976.
- Sáenz Garza, Moisés, “Algunos aspectos de la educación rural en México”, en Engracia Loyo Bravo (antóloga), *La Casa del Pueblo y el maestro rural mexicano*, México, SEP/El Caballito, 1985.
- Santos del Real, Annete, “Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, tercer trimestre, año/vol. XXXI, núm. 003, Centro de Estudios Educativos, México, 2001, pp. 11-52; disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27031302.pdf>; consultado el 8 de octubre de 2009.
- y Enna Carvajal Castillo, “Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, tercer trimestre, año/vol. XXXI, núm. 002, Centro de Estudios Educativos, México, 2001, pp. 69-96; disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27031204>; consultado el 7 de octubre de 2009.
- , “La educación secundaria: perspectivas de su demanda”, tesis de doctorado interinstitucional en Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes, México, 2000.
- Schmelkes, Sylvia, *Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas*, SEP, México, 1995.
- Secretaría de Educación Pública, *Bases para dirigir el proceso educativo. Conceptos básicos*, México, 1996.
- , “Bienvenido a la UTE”, documento de la Unidad de Televisión Educativa, Departamento de Servicios al Personal, s.p.i.
- , *Curso de capacitación para profesores de nuevo ingreso. Conceptos básicos*, México, 1997.
- , “Historia y evaluación de la telesecundaria hasta septiembre de 1978”, mimeografiado, Dirección General de Educación Audiovisual, México, 1978.
- , *Informe de evaluación institucional sobre metodología y materiales educativos en telesecundaria*, SEP-UTS, México, 1993.
- , *La educación pública en México, 1964-1970*, t. I, México, 1970.

- , *La telesecundaria. Una opción educativa para el medio rural*, México, 2000.
- , *Manual de operación del servicio de telesecundaria en los estados*, México, 1982.
- , *Memoria*, vols. I y III, México, 2002.
- , *Memoria del quehacer educativo, 1995-2000*, t. I, México, 2000.
- , *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, pp. 15, 60; disponible en http://www.iea.gob.mx/web/iea/inf_general/archivos/plannac1.pdf; consultado el 5 de noviembre de 2009.
- , *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, 2007, p. 13; disponible en http://upepe.sep.gob.mx/prog_sec.pdf; consultado el 2 de diciembre de 2009.
- , *Propuesta curricular para la educación secundaria 2005. Proceso de construcción*, México, 2002.
- , “Propuesta de gestión de calidad para la telesecundaria”, documento para directivos, México, 2001.
- , *Obra Educativa del Sexenio, 1958-1964*, México, 1964.
- , *Reforma Integral de la Educación Básica 2007-2012*, México, pp. 72-93; disponible en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=poleduc>; consultado el 10 de octubre de 2009.
- , *Reforma Integral de la Educación Secundaria*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, documento base, México, 2002.
- , “Situación actual de la telesecundaria”, documento interno en formato electrónico sin editar, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos, México.
- , “Unidad de Telesecundaria”, mimeografiado, México, 1981.
- , *Un acercamiento al modelo renovado de telesecundaria*, SEP, México, 2006.
- Secretaría de la Presidencia, “Discurso del Gral. Lázaro Cárdenas del 15 de junio de 1934 como candidato a la Presidencia de la República Mexicana”, *México a través de los informes presidenciales*, Secretaría de la Presidencia, México, 1976.
- , *México a través de los informes presidenciales*, Secretaría de la Presidencia, México, 1976.
- Torres Bodet, Jaime, *Memorias*, Porrúa, México, 1981.
- Vidal, R. et al., *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México*, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, 2004.
- Zorrilla Fierro, Margarita, “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, *Revista electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, vol. 2, núm. 1, 2004, p. 22; disponible en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>; consultado el 15 de mayo de 2009.