

Práctica docente, autonomía profesional y la promoción de aprendizajes significativos en telesecundaria

Teaching Practice, Professional Autonomy and the Promotion of Meaningful Learning in Telesecundaria

Alejandro Reyes Juárez*

Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST- AEFCM)

Resumen

La práctica docente en telesecundaria se configura en la transición entre reformas educativas y en contextos socioculturales e institucionales que la colocan en una situación de desigualdad. Ante ello, parecen insuficientes los esfuerzos que se realizan, las búsquedas de alternativas y recursos que la han caracterizado, así como los rasgos que parecen otorgarle una ventaja pedagógica, como la cercanía a las comunidades, el vínculo que se construye con las y los jóvenes que asisten a las escuelas de este servicio educativo, la experiencia en el trabajo por proyectos y los grupos multigrado, cuando los hay. El artículo identifica la manera en que maestras y maestros de telesecundaria significan los retos de su práctica en el periodo de implementación del Plan de Estudio 2022, con una propuesta curricular que tiene sus fundamentos en la deliberación, la integración curricular, el codiseño y la vinculación escuela/comunidad/territorio, la cual, además, plantea una transición de una práctica docente circunscrita a currículos cerrados a una que impulsa la autonomía profesional, pero que al mismo tiempo la tensiona.

Palabras clave:

Práctica docente, telesecundaria, reforma educativa, autonomía profesional

* Correo: : alerejes@hotmail.com | ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2554-5405>

Abstract

Teaching practice in telesecondary education is shaped by the transition between educational reforms and within sociocultural and institutional contexts that place it in a situation of inequality. Given this, the efforts made, the search for alternatives and resources that have characterized it, as well as the features that seem to give it a pedagogical advantage, such as proximity to communities, the bonds built with young people attending schools that offer this educational service, experience in project work, and multi-grade groups, when available, seem insufficient. The paper identifies how telesecondary teachers understand the challenges of their practice during the implementation of Curriculum 2022, with a curricular proposal based on deliberation, curricular integration, co-design, and school/community/territory connections. This also proposes a transition from a teaching practice limited to closed curricula to one that promotes professional autonomy, but at the same time places tensions on it.

Keywords:

Teaching practice, secondary school with televised lessons, educational reform, professional autonomy

ALGUNOS ASPECTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA COMO PUNTO DE PARTIDA

En 1968, cuando un grupo de jóvenes estudiantes tomaba las calles en México para exigir mayores libertades, otro veía ampliadas sus oportunidades sociales y educativas con el inicio del proyecto de la telesecundaria en ocho entidades federativas: Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Distrito Federal (hoy Ciudad de México). El objetivo era contribuir a la lucha contra el atraso que existía de la educación secundaria en comunidades rurales, indígenas y zonas urbanas marginadas del país (Jiménez et al., 2010).

Después de casi seis décadas de su implementación, se debate en torno al funcionamiento y resultados de la educación telesecundaria. En una de las posiciones, se afirma que las telesecundarias han cumplido cabalmente con el cometido para el que fueron creadas: proporcionar educación secundaria a millones de egresados y egresadas de primaria en comunidades rurales marginadas, quienes de otra manera no hubieran podido continuar estudiando; sus índices de no aprobación son menores que en las otras modalidades; y las y los estudiantes que pertenecen a los estratos socioeconómicamente más bajos disponen de un mayor techo para desarrollar sus habilidades académicas (Muñoz, & Solórzano, 2007; Abrego, 2019; Cano, 2024).

Desde la otra posición del debate, aunque se reconoce que la participación de la telesecundaria en la ampliación de las oportunidades de acceso ha sido extraordinaria, se establece que sus resultados son desalentadores: las evaluaciones estandarizadas (PISA, Excale, Enlace, PLANEA), realizadas durante las últimas dos décadas, muestran

de manera consistente que las y los estudiantes de esta modalidad alcanzan resultados de aprendizaje más bajos que sus pares, quienes asisten a las otras modalidades de la educación secundaria. Por esto, aún está distante de saldar la deuda en términos de equidad y eficacia para con las y los jóvenes que acuden a ella. Se menciona que no sólo no permite compensar las desventajas socioeconómicas y culturales de sus alumnas y alumnos, sino que las reproduce y acentúa al operar desigualmente, dándoles menos a quienes más necesitan (Cano, & Bustamante, 2017; INEE, 2019).

Quizá, como lo plantea Abrego (2019), la telesecundaria es un modelo educativo nacido en la década de los sesenta que se enfrenta a los retos del siglo XXI, al tiempo que mantiene muchos principios vigentes. Sin embargo, hay algunos que quizás deberían de ser revisados y actualizados, o como lo menciona Mantilla (2018), la telesecundaria requiere de una alta calidad en recursos humanos, además de una permanente adecuación del sistema educativo a los contextos regionales y locales, sobre todo, necesita voluntad política para la asignación de recursos financieros, porque los desafíos que se enfrentan se ven agravados por las complejas condiciones institucionales y la desigualdad que prevalecen en las escuelas de esta modalidad educativa, a pesar de múltiples esfuerzos (MEJOREDU, 2023b).

Las telesecundarias en México se ubican con mayor presencia en zonas rurales, indígenas y comunidades marginadas o en situación de vulnerabilidad. El 55.9 % de las secundarias en México se encuentra en localidades rurales y, de estas escuelas, casi dos de cada tres son telesecundarias (71.4 %). Además, las telesecundarias constituyen 95 % del total de escuelas del nivel educativo en zonas con alta y muy alta marginación (MEJOREDU, 2023b).

A través de una serie de reformas, la telesecundaria ha configurado su modelo educativo. Las escuelas de este servicio comparten con las otras modalidades de educación secundaria (general y técnica) el mismo plan de estudio, aunque se diferencian de éstas en su operación y organización, porque un/a solo/a docente imparte todas las asignaturas del grado que le corresponda. No obstante, hay escuelas unitarias y multigrado, ello implica que algunas/os maestras/os atienden varios grados y, a veces, algunas/os de ellas/os también actúan como figuras directivas encargadas (MEJOREDU, 2023b). En general, las telesecundarias de organización completa disponen de una persona directora y, en contados casos, puede haber docentes específicos para disciplinas como Educación física o Tecnología. Este panorama se complementa con la disposición de recursos específicos para apoyo de la práctica docente, a saber: libros de texto, libros para docente, documentos de apoyo para la planeación didáctica, recursos audiovisuales e informáticos o programas de fortalecimiento.

La reforma constitucional de 2019 fue el sustento legal de la denominada *Nueva Escuela Mexicana* (NEM), proyecto educativo actualmente en marcha. Su contenido pedagógico quedó establecido en el *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria* —en adelante Plan de Estudio 2022—. Uno de los elementos

centrales de este planteamiento curricular es la integración curricular, expresada en campos formativos y ejes articuladores, los cuales son la base para la definición de contenidos fundamentales (SEP, 2022).

Del Plan de Estudio 2022 se desprenden seis programas sintéticos, uno para cada fase de aprendizaje en que se organizó la educación básica. El programa sintético de la fase 6 corresponde a la educación secundaria (SEP, 2022). En él, se mantienen, como parte de los campos formativos, los espacios disciplinares. Éste es la base de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en las telesecundarias. Para el desarrollo y concreción de esta propuesta curricular en los espacios escolares, resulta relevante la autonomía profesional, los procesos de deliberación y codiseño, el trabajo colaborativo y la implementación de proyectos que fortalezcan el vínculo escuela-comunidad, como expresión de la relación del contenido de aprendizaje con la realidad del estudiantado y el considerar a la comunidad como el núcleo integrador de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje (Díaz-Barriga, 2023; SEP, 2022).

De esta forma, la telesecundaria ha transitado de modelos donde el personal docente orienta su práctica con un apego temporal, espacial y organizacional a los materiales y recursos educativos, a otro en que la autonomía profesional y la contextualización curricular adquieren un papel central en la toma de decisiones para lograr que todo el estudiantado aprenda de manera significativa en la escuela.

APUNTE METODOLÓGICO

En el marco de la implementación del Plan de Estudio 2022 se realizó un proceso de indagación sobre los retos de la práctica docente en la educación telesecundaria, para sustentar la formulación de una intervención formativa dirigida a este servicio educativo. Las intervenciones formativas fueron la base de la propuesta de formación continua, impulsada desde la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), las cuales comprenden un conjunto de acciones intencionadas, sistemáticas, progresivas y congruentes con el objetivo de mediano plazo del Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026. Educación básica (MEJOREDU, 2022a).

La pregunta principal que guio el proceso de investigación fue la siguiente: ¿qué retos enfrentan las y los docentes en su práctica en telesecundaria? La respuesta se construyó a partir de entrevistas con docentes y otras/os actores educativos como personal de supervisión. Se consideró que la entrevista (Taylor, & Bogdan, 1986; Alonso, 1995; Arfuch, 1995), es una herramienta pertinente para acercarse a las perspectivas y significados que las y los docentes construyen en torno a su práctica docente, a sus experiencias y al sentido de sus acciones dentro de los espacios escolares y sociales en los que interactúan. De manera particular, se hizo uso de la estrategia de entrevistas episódicas, siguiendo el planteamiento de Flick (2004).

Se solicitó a las y los docentes narrar situaciones significativas sobre su práctica y, posteriormente, se les pidió que explicaran por qué tales situaciones resultaban importantes para ellas/os.

De esta manera, después de la presentación por parte de la persona entrevistadora y la explicación del propósito de la entrevista, así como de la firma de un consentimiento informado y la solicitud de grabación, se les pidió a las y los docentes que como parte de las respuestas generaran narrativas sobre situaciones, historias o breves relatos significativos acerca de su práctica educativa. El guion de la entrevista se integró de tres apartados. En el primero, se indaga sobre la trayectoria profesional de las y los docentes, así como en los rasgos del contexto escolar. En el segundo, se busca promover relatos sobre momentos o situaciones significativas de la práctica docente en telesecundaria. En el tercer apartado, se pregunta sobre problemáticas y retos durante el proceso de conocimiento e implementación del Plan de Estudio 2022, resaltando aspectos relacionados con el vínculo con las y los jóvenes estudiantes y con las comunidades a las que pertenecen las escuelas. El siguiente cuadro sintetiza el número de entrevistas realizadas y las entidades federativas donde se dialogó con los docentes.

Tabla 1. Cantidad de entrevistas realizadas por entidad federativa

Entidad federativa	Cantidad de docentes y supervisadas/os entrevistadas/os
Baja California Sur	2 docentes
Guerrero	1 docente
Estado de México	2 docentes
Hidalgo	1 docente
Michoacán	1 docente/ 1 supervisor/a
Nayarit	2 docentes
Nuevo León	1 docente
Oaxaca	1 docente
Puebla	1 docente
San Luis Potosí	3 docentes/ 1 supervisor/a
Quintana Roo	4 docentes
Tabasco	1 docente
Tlaxcala	3 docentes
Zacatecas	2 docentes
Total	25 personas entrevistadas

Los testimonios recuperados fueron analizados a través de un enfoque comprensivo con la intención de explicitar las informaciones y significados pertinentes (Bertaux, 2005), se desagregaron los datos en sus componentes constituyentes para revelar sus temas y patrones característicos, se ordenó y clasificó la información, buscando analogías, construyendo conceptos o categorías y comparando, todo ello con la intención de construir un cuerpo interpretativo o explicativo que represente una respuesta pertinente a la pregunta de investigación y que supere el marco particular de las observaciones. Se debe recordar que los fenómenos, desde la perspectiva empleada, son ideas analíticas que emergen de los datos, las cuales describen los problemas, asuntos, ocupaciones o temas pertinentes estudiados (Strauss, & Corbin, 2002).

Así, para el análisis de las entrevistas se definieron categorías y códigos que revelaron una trama compleja acerca de la práctica docente en telesecundaria. Con base en el guion, se definieron dos categorías principales: 1) experiencia y práctica docente, y 2) trayectoria profesional en telesecundaria y contexto sociocultural. Los códigos identificados fueron desarrollo de la práctica docente; concepción de las adolescencias; colectivo docente y supervisión escolar; formación continua docente; implementación del Plan de Estudio 2022; retos de la práctica docente; sentidos de la experiencia e identidad docente; uso de recursos; vínculo con la comunidad; características de la escuela; descripción de la comunidad; inserción a telesecundaria; responsabilidades en la escuela; y trayectoria profesional. En las siguientes páginas se presentan los retos principales de la práctica docente identificados a partir del análisis realizado.

DESAFÍOS DE LA PRÁCTICA DOCENTE EN TELESECUNDARIA ANTE EL PLAN DE ESTUDIO 2022

Codiseño, integración curricular, contextualización y una autonomía profesional resignificada

A diferencia de otras reformas curriculares, la del Plan de Estudio 2022 desarrolló una estrategia de conocimiento y apropiación a lo largo del ciclo escolar 2022-2023, a través de los espacios de los consejos técnicos escolares (CTE), complementados con tres talleres intensivos de formación docente (TIFD) (agosto, enero y julio). Al respecto, un estudio de seguimiento de este proceso reportó que, en general, se identificaron avances importantes en el conocimiento y la apropiación del Plan de Estudio 2022. Conceptos y procesos fueron adquiriendo sentido a lo largo del periodo, en gran medida, a través del establecimiento de correspondencias y paralelismos con estructuras y elementos curriculares anteriores. No obstante, prevaleció entre los colectivos docentes una percepción de incertidumbre relacionada con la falta de claridad, suficiencia y consistencia de la información contenida en los documentos

oficiales y en los recursos y comunicados distribuidos por las autoridades educativas (MEJOREDU, 2023a).

En la cuestión de esas políticas, algunos externaban, en los espacios de CTE (donde se da la oportunidad de que nos acerquemos a toda esta información); también de decir que hay toda esta parte de resistencia, porque mencionan que esto es parte de una política que al final nos empapan, pero que no se consolida; que sólo queda en un intento y que, al final, vienen otros cambios también y que, no significa que no hayan dejado ciertas bondades. Sí las reconocemos, pero ahí se queda, ya no se da ese seguimiento; no se consolida. (Docente_Guerrero)

El Plan de Estudio 2022, con sus fundamentos en la deliberación, la integración curricular y la vinculación escuela/comunidad/territorio (Díaz Barriga, 2023), plantea una transición de una práctica docente circunscrita a currículos cerrados a una que impulsa la autonomía profesional y los procesos de codiseño, los cuales significan nuevos retos para las y los docentes (MEJOREDU, 2023a). En este Plan, recae en la autonomía profesional del magisterio la concreción de las intenciones educativas del perfil de egreso, de los contenidos de los programas de estudio y su relación con los ejes articuladores en sus respectivos campos de formación. Con base en el plan y programas de estudio, se decide sobre su ejercicio didáctico, el acercamiento epistemológico de los conocimientos y saberes y el establecimiento de un diálogo pedagógico con las y los estudiantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, considerando la composición de la diversidad de sus estudiantes, el contexto en el que viven, sus trayectorias formativas, su propia formación como docentes (SEP, 2022).

En los relatos de las y los docentes de telesecundaria entrevistadas/os se identificó que, en el proceso de implementación del Plan de Estudio 2022, durante el ciclo escolar 2023-2024, la propuesta curricular representó aún un desafío importante, entre otros aspectos, por los procesos de codiseño, integración curricular y contextualización; planeación, evaluación formativa y el desarrollo de proyectos educativos promovidos, así como su concreción en el diseño de ambientes de aprendizaje. Tales ambientes, además de permitir aprendizajes significativos, deben fortalecer la autonomía estudiantil, la reflexión, la capacidad de investigación, así como la responsabilidad y la confianza de las y los jóvenes.

El primer y principal desafío fue el plan analítico. Esa parte fue sustancial; fue desafiante; fue el núcleo del conflicto, porque, pues, anteriormente no habíamos tenido tanta autonomía para poder adaptar contenidos regionales del propio contexto. Previamente, con otras reformas: con el plan 2011 (por ejemplo), pues teníamos que desarrollar aprendizajes generalizados; pues globalizados, podríamos decir, y, en esta nueva reforma, en este plan de estudios 2022, con esta Nueva Escuela Mexicana; con esta gran autonomía que se nos da de gestionar partiendo de esa lectura de la realidad, pues podemos adaptar los contenidos que complementan al plan sintético. (Supervisor_San Luis Potosí)

Le comentó, la reforma anterior [2017] era más sencilla, más sencilla. Me refiero como maestro, ¿no? Porque teníamos un libro guía; teníamos el libro del maestro y el libro del alumno. En este libro guía, nosotros teníamos las actividades desarrolladas o desglosadas para aplicar nada más [...]. Es muy complicada la Telesecundaria, porque son muchas asignaturas. No es lo mismo ser especialista en una asignatura y armar mi planeación, que manejar todas las materias de Telesecundaria. (Docente 1_Estado de México)

La autonomía docente se expresa también al momento de *contextualizar los contenidos de los programas de estudio de acuerdo con la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes* (SEP, 2022, p. 4), lo cual implica entre otros aspectos, problematizar la realidad y recuperar los saberes de las y los estudiantes para abordar los problemas del territorio. Es decir, se trata de construir comprensiones y respuestas a las problemáticas del entorno, considerando a la comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje (SEP, 2022). Pero muchas veces, los problemas que se viven son tan complejos que los esfuerzos siempre son insuficientes.

Pues yo creo que el desafío fue muy grande al inicio. Entender, pues, este tipo de vida, este tipo de contexto. Y, nosotros desde la escuela poder cambiar algo creo que es muy complicado. Pero, pues, yo creo que la perseverancia, el planear las actividades, el tener en cuenta las problemáticas que existen en la comunidad, la realidad que viven los alumnos y poderla trasladar a los aprendizajes situados o significativos, pues yo creo que, ese es el reto. (Docente 3_San Luis Potosí)

El trabajo por proyectos ha sido parte de la experiencia de las escuelas telesecundarias, sin embargo, los nuevos planteamientos del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) del Plan de Estudio 2022 contienen exigencias distintas, ante lo cual, las y los docentes afirman que se requieren más orientaciones, formación, recursos didácticos y acompañamiento para su comprensión. En particular, el ABP les pareció complicado el comienzo del ciclo escolar (2023-2024), porque, además de la falta de libros de texto, consideraban que el planteamiento para secundarias generales y técnicas no era aplicable del todo para la modalidad, incluso menos en las telesecundarias multigrado.

Trabajar de esta manera ha supuesto varios retos. Primero, la adaptación a los nuevos métodos de enseñanza y la integración de los proyectos fue complicada al principio. Los estudiantes estaban acostumbrados a una estructura más tradicional de asignaturas y, adaptarse a trabajar por proyectos interdisciplinarios, les costó. Para mí, como docente, también fue un desafío familiarizarme con los nuevos enfoques y asegurarme de que los estudiantes comprendieran y se adaptaran a esta forma de trabajo. (Docente 3_Quintana Roo)

Al inicio en agosto [...] nos estaban presentando que cada campo formativo tenía una metodología para trabajar por etapas; algunas de 16 etapas casi. A nosotros nos generaba conflicto, porque no puedo trabajar 16 etapas en un proyecto cuando solamente es un campo formativo [...]. [Después] Fuimos entendiendo esa metodología y era mucho más sencillo [...]. Lo único que yo vería mejor, es que, a mí, de manera personal, todavía me falta analizar un poquito más la estructura de los nuevos materiales. (Docente 1_Nayarit)

De esta manera, se identificó que las y los maestros tenían una serie de dudas sobre el proceso de implementación del Plan de Estudio 2022 respecto del ejercicio de la autonomía profesional docente, acerca de sus límites y responsabilidades en su trabajo cotidiano. Bazán y González (2007) mencionan que la práctica profesional, propiciada tradicionalmente por la formación de profesoras/es, ha sido concebida desde una racionalidad cuyas pretensiones de validez han estado orientadas por un interés técnico o instrumental, porque el papel del docente se ha visto reducido al de un ejecutor/a de programas en los que no ha tenido ninguna participación. Es decir, la autonomía profesional ha estado marcada por su carácter eficientista. La construcción de un modelo de autonomía profesional docente distinto implica la práctica reflexiva y una responsabilidad moral propia, la cual intente armonizar la independencia de juicio con la responsabilidad y el compromiso frente a la sociedad. En otras palabras, se promueve el conocimiento, pero también la acción correcta.

La autonomía profesional se refleja en las decisiones que se toman y en la participación responsable que desarrollan las y los docentes, con base en la comprensión y valoración de las situaciones particulares, y cambiantes, de la práctica educativa, para construir respuestas pertinentes a los problemas y retos que se tiene en cada contexto. El fortalecimiento de la autonomía también se ve reflejado en la configuración y reconfiguración de la identidad docente, así como en la manera en la que ésta es significada por las y los maestros, constituyendo una base importante para la actuación responsable.

LAS COMUNIDADES COMO ÁMBITO DE ACTUACIÓN DOCENTE Y LAS COMPLICACIONES PARA CONSTRUIR UN VÍNCULO QUE APOYE EL APRENDIZAJE DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

A pesar de la cercanía con las comunidades y el desarrollo de proyectos educativos que ha caracterizado a las telesecundarias como parte de su desarrollo histórico y de sus prácticas pedagógicas, las y los docentes, en el marco de la implementación de la actual propuesta curricular, identifican como desafíos importantes: el fortalecimiento del vínculo con las familias del estudiantado, las comunidades y las juventudes, por las tensiones que se generan, por un lado, como producto de los problemas sociales, configurados en contextos de exclusión y desigualdad; por otro lado, por la

diversidad cultural, de perspectivas, significados y expectativas que se tienen sobre la tarea educativa que realiza la escuela y la participación que se debe tener en ella.

Los maestros no somos ajenos a la comunidad donde trabajamos. Yo creo que durante los ciclos escolares que van cursando, uno empieza a conocer más el contexto, a pesar de que uno no viva ahí. Eso hace que el docente prácticamente pueda imaginarse cómo es vivir ahí; por medio de los alumnos, rescatando esas problemáticas; rescatando lo que los alumnos son; el sentir de los alumnos. Entonces, yo creo que, es como la antropología: el antropólogo debe de ir al lugar, vivirlo y contar cómo es. (Docente 1_San Luis Potosí)

Los maestros de hace muchos años eran queridos en las comunidades, porque ahí permanecían. No digo que no los quieran ahora, pero sí te juega a favor del funcionamiento escolar, porque te das cuenta de muchas problemáticas que hay en la comunidad. Llegas a la escuela y tratas de orientar a tus compañeros docentes, que sean un poco más empáticos, porque tú ya les dices las situaciones; explicas cómo están viviendo esas familias y, el maestro de, a lo mejor querer llamar la atención, pues esta empatía cambia toda la dinámica. Y ahí, es donde ganamos a los niños. (Docente 2_Nayarit)

Como se mencionó, las escuelas telesecundarias son la modalidad de educación secundaria con más presencia en las comunidades rurales y, una buena parte de ellas, se ubican en localidades de alta y muy alta marginación, aunque se desconoce cuántas de éstas se encuentran en localidades indígenas. A ellas asisten la mayoría de las egresadas y los egresados de las primarias indígenas que buscan continuar sus estudios (Cano, 2024b).

Las y los docentes y supervisores/as entrevistados/as refieren complicaciones para la comprensión de las prácticas culturales del estudiantado y las comunidades, así como para favorecer la participación, tales complicaciones son similares a las analizadas por Cano (2024b), a saber, dificultades comunicativas con las y los estudiantes. Dichas dificultades representan retos para el desarrollo curricular y desafíos en el reconocimiento de los rasgos lingüísticos y culturales de las comunidades de influencia de las telesecundarias.

La experiencia como tal fue que los jóvenes estaban ubicados en una región donde se habla una lengua indígena: me'phaa, que es una de las cuatro predominantes en nuestro estado. Entonces, es así como llego a la localidad; se da el acercamiento con los jóvenes; muy difícil, porque en la carrera; en la formación en la normal, tuvimos talleres de formación, donde sí nos capacitaron con esta lengua indígena. Pero, hay muchísimas variantes de la lengua [...] Entonces, es complicadísimo porque no hay sintonía en el lenguaje. (Docente_Guerrero)

Nos exigían participar en sus eventos. Por ejemplo, si había una actividad de una gestión de una obra, querían que también hubiera participación de las escuelas y

que apoyáramos con algún número. Nos lo pedían, obviamente, de la manera más apropiada, pero nosotros nos veíamos también obligados a participar en sus eventos de la localidad, específicamente en sus actividades religiosas, donde había promoción cultural y les gustaba. Había esa exigencia y nosotros también nos veíamos muy ligados a participar en noches culturales, involucrándonos directamente con los jóvenes, como maestros. (Docente_Guerrero)

Como lo menciona Reyes (2011), los contextos rurales actuales, caracterizados por procesos de cambio socioeconómicos y culturales profundos, influyen en la configuración de las telesecundarias como espacios de vida adolescente. En éstas, también tienen lugar procesos importantes de redefinición y resignificación en las y los jóvenes a través de sus experiencias estudiantiles. Para las telesecundarias y las y los docentes, parte de los retos se relacionan con el fortalecimiento del vínculo con las comunidades, desde una perspectiva intercultural y sociocrítica que les permita, por un lado, acercarse a la cosmovisión de estas localidades, así como al despliegue de una gestión pedagógica que facilite el tender redes de colaboración con diversas instancias que apoyen en el impulso de estrategias más integrales, amplias y fundamentadas (Cano, 2024b). Por otro lado, ampliar las posibilidades de promover un cambio educativo, orientado hacia la reflexión sobre sus carencias, deseos, vacíos y potencialidades, el cual trascienda hacia la transformación social en las regiones (Espinosa, & Pons, 2016).

La diversidad cultural y la marginación no son exclusivas de las comunidades rurales, por ende, los desafíos aquí descritos son similares a los que enfrenta la práctica docente en contextos más cercanos a lo urbano. Las y los docentes con los que se dialogó también refieren problemas sociales y familiares que se levantan como obstáculos para los propósitos educativos de las telesecundarias. Estos van desde los problemas económicos y su influencia en el desarrollo familiar y comunitario, hasta los problemas relacionados con la integración de las familias, sus interacciones y sus percepciones, pasando por temas como el de las adicciones o el acceso a los servicios públicos.

De igual manera, las y los docentes entrevistadas/os mencionan dos fenómenos que en las últimas décadas parecen más visibles y con mayor impacto: la violencia por la presencia de grupos de la delincuencia organizada, la cual influye en la vida cotidiana de las comunidades, aunque se guarde silencio ante ello (Solano, & Trujillo, 2021) y los flujos migratorios internacionales que cruzan el país.

Nos encontramos en una zona de bajos recursos, con problemas de inseguridad, adicción y migración de personas que vienen a trabajar aquí en [...] La expansión desordenada ha complicado la situación. Ya no estamos en el ejido; ahora somos parte de la ciudad. (Docente 1 San Luis Potosí)

A esto, se suma lo que señalan las y los docentes como la escasa participación de padres y madres de familia en la educación de sus hijos e hijas, la cual está condicionada tanto por su situación socioeconómica, como por las expectativas que se tienen sobre la educación, la escuela y las juventudes.

La cuestión de la relación con los padres de familia. Eso que ya mencionaba anteriormente, la cuestión de esas expectativas y también de las exigencias de ellos; de la participación que se daba y de tener el soporte también de ellos como padres de familia y que se involucraran en el proceso, pues también es fundamental. Otros igual no lo hacían, pero si el joven tenía esa expectativa de querer lograrlo, pues también es importante, porque a veces no puedes tener el respaldo de los papás, pero sí está el impulso personal, el impulso que de ellos emana. (Docente_Guerrero)

Estos retos de la práctica docente en telesecundaria, se suman a lo identificado en la investigación educativa sobre la pertinencia de construir una perspectiva intercultural crítica, la cual permita comprender las culturas de las comunidades en el espacio de influencia de las telesecundarias (Cano et al., 2023). Como mencionan Espinosa y Pons (2016), es importante considerar en la práctica docente la dimensión intercultural-afectiva que detone una pedagogía crítica de lo posible, lo situado y lo contextual. Donde, “el liderazgo que tiene el maestro de Telesecundaria es muy relevante en el contexto social en que se desenvuelve” (Supervisor, Telesecundaria).

Cano (2024), lo expresa así: “Las prácticas de los docentes guardan una estrecha relación con sus saberes, intenciones, representaciones y concepciones” (p. 21). Una perspectiva homogeneizadora sobre la escuela y sus alcances educativos en contextos sociales caracterizados por una situación de vulnerabilidad, identifica en la diversidad un problema (INEE, 2019). Esto se vincula con representaciones deficitarias o de escasa valoración de las comunidades, procedencias y rasgos culturales de las y los estudiantes, así como de sus posibilidades para aprender, lo cual influye en la configuración de la identidad profesional y en la búsqueda de alternativas de innovación y mejora continua para erradicar prácticas inequitativas que reproducen estigmas y limitan sus oportunidades de aprendizaje y participación, constituyéndose en un desafío para promover experiencias escolares que sean pertinentes y significativas para todas y todos (MEJOREDU, 2022b).

La diversidad en las escuelas está atravesada por la dinámica de los contextos comunitarios, donde las escuelas se ubican, además, las condiciones y disyuntivas de la población entran al aula a través de la situación de vida de las alumnas y los alumnos y sus peculiares trayectorias escolares (Galván, & Espinosa, 2017). De esta manera, las y los jóvenes construyen experiencias escolares diversas, pero las instituciones educativas en gran medida, y no obstante las reformas educativas que ha experimentado la educación secundaria, parecen continuar ciegas a las realidades adolescentes y sordas a lo que las y los estudiantes tienen que decir (Reyes, 2011). De lo que se trata, dice Díaz Barriga (2023, p. 10), es de transformar un sistema educati-

vo, el cual ha apostado a que el alumnado se aadecue a lo que la escuela establece, en lugar de analizar hasta dónde la escuela necesita responder al contexto de las y los estudiantes, si lo que desea es generar aprendizajes significativos para su vida.

En este sentido, Espinosa y Pons (2016) mencionan que, en la configuración de experiencias escolares significativas, la dimensión intercultural-afectiva y el pensamiento crítico del profesorado son clave. La primera permite el establecimiento de relaciones de respeto por el otro como partícipe de una cultura: por lo que es, piensa, cree y siente. Asimismo, el pensamiento crítico del profesorado permite desarrollar métodos de reflexión sobre sus prácticas y fundamentos, así como sobre los elementos del currículo, para promover procesos de cambio y buscar alternativas a lo que se hace, con el fin de configurar aprendizajes más pertinentes para las y los estudiantes y los integrantes de la comunidad de la que son parte. Cano (2024b) refiere al respecto, la ausencia en telesecundaria de una formación docente orientada hacia la interculturalidad crítica.

DESIGUALDAD EDUCATIVA Y ALGUNAS EXPRESIONES EN LAS ESCUELAS TELESECUNDARIAS

La falta de recursos educativos es uno de los retos que las y los docentes de telesecundaria refieren de manera reiterada. Esto se expresa en aspectos como libros de textos incompletos y el uso de materiales educativos de reformas educativas anteriores; carencias en la infraestructura; la existencia de aulas multigrado y la falta de figuras directoras técnicas; la rotación constante de maestras y maestros; la ausencia de seguimiento desde las supervisiones; poca participación en los procesos de formación; e inadecuado equipamiento tecnológico para la enseñanza y el aprendizaje, lo cual es parte de la desigualdad que caracteriza a este servicio educativo frente a los otros que comparten esta fase de aprendizaje.

En cuanto a mobiliario está muy austero, muy austero; por el número de alumnos [...] no alcanzan las sillas, unas están todas chuecas, las mesas están en mal estado, pues no hay infraestructura. No tenemos prácticamente nada. (Docente 2_Qintana Roo)

Aquí no hay internet y, si hay internet, solamente el más austero para la secretaria. No hay nada prácticamente. Entonces, sí se complica [...] En este año empezamos con una tele, una pantalla plana que es todo lo que teníamos, rota por en medio, se complicaba, porque hay niños que escriben muy lento y exactamente a la mitad donde está la palabra no se ve. (Docente 2_Qintana Roo)

El principal reto son los recursos. Pongo un ejemplo muy claro: sea técnicas y generales, a inicios del ciclo escolar que está por concluir, le llegaron todos los materiales completos. Los cuadernillos que proporcionó el estado también. A Telesecundaria

no les llegó. A nosotros, al nivel, nos llegaron los materiales hasta el mes de octubre. Entonces, ese es el principal reto que tenemos, nos dicen, es que deben de avanzar en el currículum esto y en esto, pero los materiales no nos llegan. (Supervisor_San Luis Potosí)

A la falta de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, se suma un reto que históricamente han enfrentado las y los maestros de telesecundaria al implementar una nueva reforma educativa. Según Cano (2024a) y Mac y Cisneros-Cohernour (2017), suelen presentarse desfases entre la publicación del currículo oficial y la llegada a las escuelas de los recursos impresos y audiovisuales destinados a la modalidad. Esta situación la resuelve el personal docente utilizando libros de texto diseñados en reformas curriculares anteriores (Navarrete-Cazales, & López-Hernández, 2022), e incorporando otros materiales relacionados con los contenidos, como videos de YouTube o Wikipedia, entre otros (Ayala, 2017). Así, en este contexto desfavorable, la búsqueda de alternativas y recursos se convierte en un rasgo relevante de la práctica docente.

Como maestros, pues sabemos que no nos llegan los recursos, pero la voluntad, la vocación del maestro de buscar eso, esa es la esencia del maestro de telesecundaria, donde no hay que buscarlo, buscarlo yo como docente. Y, alcanzar todos los elementos primordiales, para hacérselos llegar a los alumnos; que a veces cuesta, sí cuesta. (Supervisor_San Luis Potosí)

Las y los docentes cuestionan también la falta de un acompañamiento pedagógico pertinente, el cual posibilite la construcción de respuestas a los retos concretos que se enfrentan en la interacción cotidiana con las y los jóvenes estudiantes en distintos ámbitos. Tales atrasos van desde la atención al rezago educativo (acentuada por la pandemia de COVID 19) y el desarrollo de contenidos de aprendizaje, hasta los que se relacionan con aspectos socioemocionales, problemas personales o discapacidades, así como el fortalecimiento de liderazgo educativo y la autonomía profesional, lo cual identifican como un desafío relevante para las escuelas telesecundarias.

Uno de los problemas mayores a veces es la disciplina. La cuestión socioemocional es muy importante. Creo que después de la pandemia todavía hay secuelas, porque a estos muchachos les tocó la pandemia en primaria. Entonces, vienen con atrasos; un atraso terrible que no podemos negar y por eso tenemos los resultados que tenemos. En su mayoría, los resultados son bajos, aunque algunos alumnos tienen un buen desempeño. (Docente 2_Quintana Roo)

Como se mencionó, las telesecundarias se ubican principalmente en zonas rurales, indígenas y comunidades marginadas o en situación de vulnerabilidad. Por esto, como lo refiere Escalante (2018), la población a la que se dirige la educación telesecundaria ya es un elemento de desigualdad, pero también este servicio educativo en general, ya que tiene serios problemas en relación con las condiciones de las otras

modalidades de este nivel, desde su organización hasta las posibilidades de enfrentar los retos académicos. A la falta de infraestructura y servicios, se suman aspectos que tienen que ver con las condiciones laborales de las y los docentes, lo que influye en el incremento de las responsabilidades y en la reducción del tiempo para la enseñanza y el trabajo colaborativo.

De las nueve personas que se van, vienen maestros de contrato y luego de promoción. Hasta el siguiente año vendrán maestros que harán su base acá, con más experiencia de trabajo. Ahora, vendrán de contrato, no sabemos quiénes, y luego los de promoción. Desde enero hasta el fin del curso, ya serán los maestros que tendrán su plaza. Vendrá la reunión de cambios, se irán algunos maestros y vendrán otros el próximo año. (Docente 3_Quintana Roo)

El hecho de ser el director y tener un grupo sí me distrae. Me distrae el hecho de donde estoy ahorita, ¿dónde debería estar y dónde están mis alumnos y qué están haciendo? [...]. Ahorita estoy aquí, pero mañana puedo estar atendiendo a un parent [...] y mi grupo?, los dejo trabajando en lo que me voy. Si llegan de repente y tengo que atender, entonces me quedé a medio de la explicación [...] Sí, yo no doy el 100%, no le quiero echar la culpa tanto a eso, pero sí me limita, ¿verdad? (Docente 2_Nayarit)

Las y los docentes de telesecundaria ven incrementados los desafíos para el logro de aprendizajes significativos de las y los estudiantes, considerando su diversidad y los contextos socioculturales (rurales, indígenas y urbanos marginales) que habitan, a partir del modelo curricular vigente, en el marco de condiciones institucionales que colocan a las escuelas de este servicio en una situación de desigualdad educativa.

ALGUNOS PUNTOS PARA CONCLUIR Y CONTINUAR CON LA DISCUSIÓN

La respuesta construida sobre los retos de la práctica docente en las escuelas telesecundarias constituyó la base para la formulación de una Intervención Formativa (IF), cuyo propósito fue que maestras y maestros reflexionaran y propusieran alternativas acerca de la forma en que ellas y ellos favorecen aprendizajes significativos en el estudiantado, considerando la diversidad sociocultural de las comunidades y de las adolescencias, en vinculación con los conocimientos y saberes establecidos en el currículo. Se propuso un Grupo de Análisis de la Práctica (GAP), como dispositivo formativo para la implementación de la IF y un diario docente como recurso de apoyo para uso de las y los docentes (MEJOREDU, 2024).

En particular, sobre el análisis presentado en este artículo se puede concluir que el modelo educativo de la educación telesecundaria se ha ido configurando a lo largo de seis décadas y una serie de reformas, con base en su pretensión de ampliar las oportunidades educativas de las y los jóvenes que habitan comunidades rurales y urbanas marginales. Este modelo comparte el mismo plan y programa de estudio con

los otros servicios de educación secundaria (general y técnica), y está influido por la estructura curricular por disciplinas, a pesar del fundamento de la integración curricular del actual currículo nacional que incorpora a las disciplinas en campos formativos. Se perdió una oportunidad de avanzar en una propuesta más pertinente con los rasgos institucionales particulares de la educación telesecundaria, no obstante, los recursos educativos específicos que la han caracterizado.

En el ciclo escolar 2023-2024, comenzó la implementación del Plan de Estudio 2022 en todas las escuelas de educación básica del país, entre algunas críticas expresadas desde ciertos sectores de la población y entre las dudas, aún presentes, de las y los docentes que tienen la responsabilidad de guiar su práctica considerando la nueva propuesta curricular. Al respecto del cambio educativo, Fullan (2002) señala que representa una fuerte experiencia personal y colectiva, caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre. Barrón y Díaz Barriga (2018) mencionan que es importante entenderlo como un proceso complejo que no puede reducirse a lo procedimental ni a lo técnico (aunque ello sea necesario), dejando de lado la necesidad de las y los docentes de tomar decisiones en función de sus contextos y condiciones, así como de las necesidades y características particulares de sus estudiantes, con miras a una mayor pertinencia curricular.

A diferencia de reformas curriculares pasadas, caracterizadas por un enfoque instrumental que ha reducido el trabajo de las maestras y los maestros a meros aplicadoras/es de programas de estudio, los procesos de codiseño, deliberación y contextualización plantean una resignificación y fortalecimiento de la autonomía profesional. Con ello, los retos se multiplican, al dejar gran parte de la responsabilidad al docente de traducir los principios de la reforma en la construcción de situaciones de aprendizaje para sus estudiantes. Lo cual parece acentuarse en las escuelas telesecundarias por las condiciones de desigualdad que se experimentan.

La práctica docente en telesecundaria se ve condicionada por una serie de aspectos, como la formación inicial y el perfil profesional de las maestras y los maestros, así como por las trayectorias que se recorren y el desarrollo profesional. Pero, también por la experiencia docente, las maneras en que se significa la profesión, la educación, en general, y la escuela telesecundaria en particular, por la identidad institucional y el compromiso asumido. Influyen, además, los contextos socioculturales particulares, la comprensión que se tiene de ellos y las interacciones que se establecen con quienes lo habitan, de manera particular, con las y los jóvenes que hacen de las escuelas un espacio de vida juvenil. Ello se complementa con el Plan de Estudio 2022 como un referente esencial y las formas en que cobra vida para guiar la toma de decisiones individuales y colectivas en condiciones institucionales y de gestión particulares.

La práctica docente en telesecundaria se ha configurado en la transición de reformas educativas y la autonomía profesional se ha visto tensionada con las exigencias del Plan de Estudio 2022, a pesar de que dicha práctica se ha caracterizado, por un

lado, por una búsqueda de alternativas y recursos para hacer frente a los grandes retos que se enfrentan en contextos socioculturales e institucionales marcados por la desigualdad y, en ocasiones, por el olvido. Las exigencias se acentúan en las escuelas multigrado y ante la falta de recursos, apoyos y acompañamiento pedagógico. Por otro lado, se han singularizado por el acercamiento con las comunidades, la experiencia en el trabajo por proyectos y la construcción de un vínculo pedagógico y socioafectivo distinto al que se presenta en las otras modalidades de la educación secundaria. Así, los esfuerzos no terminan por ser suficientes para lograr los propósitos establecidos, atender el rezago educativo presente y promover la construcción de experiencias escolares significativas.

En el fortalecimiento de la educación telesecundaria, además de los recursos financieros y materiales, así como los apoyos docentes, directivos y de supervisión que se requieren, parece adecuado seguir avanzando en la reconfiguración del modelo educativo, para concretar de mejor manera la integración curricular del Plan de Estudio 2022 y sobreponer la fragmentación disciplinar que hasta el momento lo caracteriza. En esta ruta, toca profundizar en la pertinencia de los contenidos y en los procesos de desarrollo del aprendizaje de los programas de estudio, para que sean más significativos para las y los jóvenes estudiantes, y no dejar que ello sea resuelto solamente por las y los docentes en los procesos de diseño y contextualización.

La otra gran línea de política que se requiere apuntalar es la del desarrollo profesional de las y los docentes de esta modalidad educativa. En este sentido, parece más importante una formación inicial y continua que centre la mirada en los retos de la práctica en los contextos particulares donde ésta se desarrolla, considerando las realidades juveniles de las y los estudiantes. Una formación docente situada que movilice los saberes y la experiencia, que problematice las prácticas y las perspectivas, para identificar aspectos para el fortalecimiento y la mejora a partir del diálogo entre docentes. Esto, como base para la construcción de comunidades de práctica. El horizonte es una educación telesecundaria pertinente para las juventudes de este siglo XXI, donde éstas construyan experiencias escolares significativas y vean ampliadas significativamente sus oportunidades educativas y sociales.

REFERENCIAS

- Abrego, F. (2019). La telesecundaria hoy. *Distancia por tiempos. Blog de educación. Nexos.* <https://educacion.nexos.com.mx/la-telesecundaria-hoy/>
- Alonso, L. E. (1995). Sujeto y Discurso: El Lugar de la Entrevista Abierta en las Prácticas de la Sociología Cualitativa, J. M. Delgado, & J. Gutiérrez (Ed.), *Métodos y Técnicas Cualitativos de Investigación en Ciencias Sociales*. Síntesis.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.

- Ayala, F. (2017). Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: avatares en la incorporación de las TIC. *Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE*. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2450.pdf>
- Barrón, M., & Díaz Barriga, F. (2018). Currículum y procesos de cambio, deliberación, conversación y agencia humana. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(13). <https://www.redalyc.org/pdf/6897/689778632001.pdf>
- Bazán, D., & González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión docente: una resignificación desde la mirada crítica. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 69-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032004>
- Bertaux, D. (1997). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona, Bélgica
- Cano, A. (2024a). [Conferencia, 17 de sept.]. Docencia en telesecundaria en contexto indígena. Problemáticas y experiencias de innovación. Benemérita Escuela Normal Veracruzana. *Seminario internacional Educación básica en contextos interculturales*.
- Cano, A. (2024b). Problematizar la docencia en telesecundarias de contexto indígena desde un círculo de estudio. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 2(3), 17-34. <https://riber.ibero.mx/index.php/riber/article/view/36>
- Cano, A., & Bustamante, A. J. (2017). Telesecundaria de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. Tlalnepantla: ITESO. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200003
- Cano, A., Espino, H., & Espinosa, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales en México. *Revista Iberoamericana de educación*, 91(1), 77-90. <https://rieoi.org/RIE/article/view/5566>
- Díaz-Barriga, A. (2023). Recuperar la pedagogía. El plan de estudio 2022. *Perfiles Educativos*, XLV(180), 6-15. https://profileducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/profileducativos/article/view/61292/53199
- Escalante, M. (2018). Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 1(1), 175-184. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/anuario/article/view/255>

- Espinosa, I., & Pons, L. (2016). Experiencias escolares significativas. Dimensión intercultural afectiva y pensamiento crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72(2), 47-70. <https://rieoi.org/historico/documentos/7613.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Octaedro.
- Galván, L., & Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (49), 1-19. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2017000200005
- INEE (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*, Ciudad de México: INEE.
- Jiménez, J., Martínez, R., & García, C. (2010). *La Telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. SEP.
- Mac, C., & Cisneros-Cohernour, E. (2017). Desafíos de una escuela rural eficaz. El caso de profesores de una telesecundaria en Yucatán. *Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE)*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2077.pdf>
- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria Tetsijtsilin en la Sierra Norte de Puebla. *Tla-melaua*, 12(44), 164-180. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-69162018000100164
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022a). *Criterios Generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/728784/criterios_270522.pdf
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022b). *Intervención formativa. Práctica docente en la escuela multigrado para la atención a la diversidad*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/intervencion-practica-docentes-servicio-eb.pdf>
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023a). *Estudio de seguimiento a los procesos de conocimiento y apropiación del Plan y Programas de Estudio durante el ciclo escolar 2022-2023. Informe final* (Documento de trabajo).

- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. Mejoredu.
- MEJOREDU. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2024). *Mejora de la práctica docente y el aprendizaje en telesecundaria: la promoción de experiencias escolares significativas*.
- Muñoz, C., & Solórzano, C. (2007). Explorando la relevancia de la enseñanza secundaria en condiciones de pobreza. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, XXIX(116), 7-40. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000200002
- Navarrete-Cazales, Z., & López-Hernández, P. (2022). La Telesecundaria en México. *Perfiles educativos*, 54(178), 63-78. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000400063
- Reyes, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. COMIE.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Solano, A., & Trujillo, F. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. LI(2), 151-176. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/385>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *La investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. T., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.