



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Análisis del Estado Actual de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A

Liliana Pérez Juárez

Director: Lic. **José Roberto Rojas Padilla**
Dictaminadores: Dra. **Ana Elena del Bosque Fuentes**
Dr. **Miguel Ángel Martínez Rodríguez**





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

ÍNDICE

Introducción	1
Marco Teórico	2
Antecedentes	8
Planteamiento del problema.....	12
Justificación.....	14
Objetivos	17
Metodología	18
<i>Capítulo I</i>	20
1.1 La educación.	20
1.2 Origen de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad	23
1.2.1 Teología de la Liberación.....	25
1.2.2 Paulo Freire.....	26
1.2.3 Antón Makarenko.....	29
1.2.4 Gabriel Salom	31
1.3 Generalidades de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad.....	32
1.3.1 Formación docente	36
1.3.2 Modelo educativo	37
1.3.3 Talleres.....	39
1.4 La telesecundaria Rafael Ramírez.....	42
<i>Capítulo II</i>	45
2.1. Principales problemáticas en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad.	45
2.1.1 Pobreza.....	46
2.1.2 Desempleo.....	47
2.1.3 Dificultades docentes.....	49
2.1.4 Recursos materiales.....	51
2.1.5 Deserción, rezago y reprobación.....	53
<i>Capítulo III</i>	55
3.1 La Psicología y su intervención en la educación.....	55
4.2 Propuestas dirigidas a las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad.....	59
Discusión.....	69
Conclusiones	72
Referencias	76

Introducción

El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) establece que toda persona tiene derecho a la educación. Siendo el Estado el encargado de impartir y garantizar de forma universal, inclusiva, pública y gratuita la educación básica (inicial, preescolar, primaria y secundaria), media superior y superior, siendo las dos primeras obligatorias (CPEUM, 2019).

Sin embargo, Favila y Lenin (2017), mencionan que al existir diferentes entidades federativas con diferente nivel de desarrollo cada una propicia a que la educación también se encuentre distribuida de manera desigual. Ducoing (2018) menciona que en los diversos estados del país existen grandes brechas en cuanto a la calidad de servicios, pues hay entidades en las que se concentran las poblaciones más pobres (zonas rurales en donde la mayoría de sus habitantes son grupos minoritarios o indígenas y que además viven en condiciones de pobreza), mientras que en otras se mantienen los mejores niveles de vida (zonas urbanas o ciudades).

Raczynski y Román (2014) mencionan que ser una persona en comunidad rural en cualquier parte de América Latina, trae consigo bajos índices de desarrollo humano y menos oportunidades educativas, situación que empeora si se es indígena y mujer. Por tanto, al existir grandes desigualdades, se definen también las brechas en cuanto a la trayectoria escolar de los estudiantes, puesto que la calidad de educación que reciben los niños y adolescentes en las zonas más vulnerables será menor que el resto de la población estudiantil (Ducoing, 2018).

Uno de los estados de la república con mayor cantidad de comunidades rurales o indígenas, es Puebla, pues según estadísticas del CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] (2018b) se muestra que el 58.9% de su población se encuentra en situación

de pobreza y pobreza extrema, otro 29.3% de sus habitantes es vulnerable por carencias sociales y/o por carencias de ingresos contra un 11.7% de quienes son no pobres y no vulnerables. En dicha entidad, se encuentran las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC).

De manera general, las TVC son un conjunto de catorce escuelas adscritas al sistema de las telesecundarias en donde se busca una integración de la comunidad en donde están ubicadas. Sin embargo, al ser escuelas situadas en las zonas rurales de Puebla presentan dificultades derivadas principalmente de la pobreza y la desigualdad social (Pieck, 2009b). Por lo cual, el objetivo de la presente investigación es analizar el estado actual de las TVC con la finalidad de identificar sus principales problemáticas y emitir recomendaciones.

Para llevar a cabo la investigación, el presente trabajo se ha dividido en cuatro capítulos. En el capítulo I se abordan cuestiones generales de la investigación tales como el marco teórico, antecedentes, metodología, justificación y objetivos. En el capítulo II se desarrollan las generalidades de las TVC (origen, modelo educativo, talleres, etc.). En el capítulo 3 se describen con detalle cuales fueron las diferentes problemáticas encontradas a las que alumnos, docentes y demás comunidad educativa de las TVC se han enfrentado y se siguen enfrentando actualmente. Finalmente, en el capítulo IV se presenta la dimensión psicológica en el campo de la educación y, con base en ella, se emiten algunas propuestas de mejora en el servicio que ofrecen las TVC.

Marco Teórico

El estudio de la educación secundaria rural como es el caso de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC), requiere conocer cuáles son los principales escenarios a los cuales este tipo de educación se enfrenta hoy en día. Para ello Ducoing (2018) menciona que, en nuestro país, al tener varios estados, existen brechas en cuanto al nivel de desarrollo y calidad de servicios en cada

uno de ellos, pues hay entidades en las que se concentran las poblaciones más pobres (zonas rurales en donde la mayoría de sus habitantes son grupos minoritarios o indígenas y que además viven en condiciones de pobreza), mientras que en otras se mantienen los mejores niveles de vida (zonas urbanas o ciudades). Por tanto, uno de los mayores desafíos por los que atraviesa la educación secundaria rural es la desigualdad en comparación con las escuelas urbanas.

En relación con lo anterior, al existir varios estados en la República Mexicana, y cada uno con diferentes culturas y costumbres, existen gran cantidad de comunidades indígenas o rurales, las cuales a lo largo de la historia (tanto de México como del mundo), se les ha dado una categoría inferior que al resto de los mexicanos (Sandoval y Montoya, 2013). Lo cual ha favorecido que existan desigualdades en todos los ámbitos, como, por ejemplo, la desigualdad social.

Ordoñez (2018) menciona que la desigualdad social se expresa principalmente con los fenómenos de la discriminación y pobreza, pues en la primera es una trasgresión y obstrucción el ejercicio de los derechos y libertades (establecidos por las leyes) e impone barreras de exclusión a oportunidades de desarrollo individual y colectivo. En cuanto a la pobreza, es la expresión de un conjunto de desigualdades en cuanto a la distribución de ingreso y el acceso a oportunidades, que además impide a las personas “tener una participación activa en la vida económica, social, política y cultural” (p.24).

Para London y Formichella (2006), la desigualdad, solo genera más desigualdad, ha tenido como resultado una alta segmentación social, lo que, además, dificulta la tarea de reducir la pobreza, pues la desigualdad obstaculiza el proceso de crecimiento en una nación. Pues la concentración del poder y la economía en una determinada parte de la población crea políticas que desfavorecen a los grupos más marginados ya que sus intereses difícilmente son representados por sus gobernantes.

Respecto a la pobreza, Sen (1999/2012) menciona que la pobreza “debe concebirse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos” (p.114). Entonces, la pobreza limita la libertad de las personas para satisfacer sus necesidades básicas que le permitirían vivir dignamente, tales como nivel adecuado de nutrición, acceso a servicios educativos y de salud, tener vivienda, entre otras (London y Formichella, 2006).

Nina y Aguilar (1998), mencionan que Amartya Sen (de acuerdo a varias de sus obras), propone dos métodos para la identificación de las personas pobres, los cuales son el directo y el indirecto basados en el ingreso monetario. En el método directo, Sen, establece que los pobres son aquellas personas que su consumo efectivo de bienes deja a alguna de las necesidades básicas insatisfecha. Por su parte, el método indirecto consiste en calcular el ingreso mínimo necesario para satisfacer las necesidades básicas, los gastos básicos en alimentación y servicios mínimos. Con estos métodos también se determina que existe la desigualdad económica, pues no toda la sociedad entra en esta clasificación si se llegase a hacer una comparación de los ingresos.

Para Negro (2011), no solo es causada por las diferencias de ingresos, sino que también está determinada por la falta de oportunidades y por la imposibilidad o dificultad de ejercer derechos, así como de ser partícipes en la toma de decisiones importantes que tengan un impacto en la calidad de vida de las personas. Uno de estos derechos que se ve vulnerado es el acceso a la justicia e igualdad de condiciones.

Sin embargo, para tener un porqué de la existencia de la desigualdad, Sen (1992/2004), establece que los seres humanos somos diferentes, solo por el contexto social o cultural en el que nacemos y/o seguimos viviendo, sino que también por las características de cada persona, las cuales incidirán de alguna manera en el plano de las desigualdades. Por lo que la percepción de la igualdad va a depender del ámbito que se considere importante en una sociedad determinada, pues la

misma puede referirse a diversos aspectos tales como la igual ante la ley, igualdad de ingresos o igualdad de oportunidades, por lo que, para este autor, habrá que tener claro primero que tipo de igualdad reclama una sociedad determinada.

Pero más allá del tener un porqué de la desigualdad en la sociedad, es importante mencionar que la falta de acceso a la justicia por parte de los grupos más vulnerables sigue siendo un problema mayor, pues sigue retroalimentando la desigualdad económica y social además de que limita la posibilidad de mejorar en cuanto a cuestiones de empleo, ingresos o patrimonio, e inclusive limita que se ejerzan derechos sobre la salud o familia. Por lo que, aunque la población se vea afectada por diferentes factores, el derecho a tener justicia debería ser indispensable (Negro, 2011).

A lo anterior Rawls (1971), lo llamaría injusticia, pues para él esta consiste simplemente en las desigualdades que no benefician a todos. La justicia, de acuerdo a este autor “depende esencialmente de cómo se asignan los derechos y deberes fundamentales, y de las oportunidades económicas y las condiciones sociales en los diversos sectores de la sociedad” (p.21), por lo que una concepción de la justicia “es considerada como aquella que proporciona, en primera instancia, una pauta con la cual evaluar los aspectos distributivos de la estructura básica de la sociedad” (p.22)”. Por lo que para este autor la justicia tiene que ver con cómo sería la adecuada distribución de aspectos como los derechos y deberes, en todas las personas que conforman una sociedad.

Osorio (2010) menciona que el objeto primario de la justicia es la estructura básica de la sociedad, o, dicho de otra forma, es el modo en que las grandes instituciones sociales (como la constitución política), distribuyen los derechos y deberes, así como establecer la división de las ventajas provenientes de la cooperación social, por lo que al distribuir dichos mecanismos entre las personas influyen sobre sus perspectivas de vida (determinadas tanto por el sistema político como por las circunstancias económicas y sociales).

Aunque Rawls (1971) también menciona que las sociedades existentes rara vez están “bien ordenadas”, pues frecuentemente está en discusión lo que es justo y lo que es injusto. Sin embargo, a pesar de que existe un desacuerdo cada persona tiene una concepción de la justicia. Esto es que “entienden la necesidad de disponer de un conjunto característico de principios que asignen derechos y deberes básicos y de determinar lo que consideran la distribución correcta de las cargas y beneficios de la cooperación social” (Rawls, 1971, p.19).

Entonces, a pesar de ya conocer que las desigualdades e injusticias existen y seguirán existiendo, y de que las grandes instituciones que rigen a las sociedades no hacen la distribución adecuada de los derechos para que todos los sectores puedan ejercerlos, podría pensarse que no hay mucho que hacer para mejorar, de alguna manera, la vida de los individuos. Pero London y Formichella (2006) mencionan que justamente existe algo que permite que los individuos se integren (o al menos tengan más oportunidades de participación), a la vida social, económica y política de los países. Esto es la educación. Pues la participación de personas con una adecuada educación es fundamental para la creación de políticas que mejoren la calidad de vida de los más vulnerables y busquen la igualdad.

Al respecto Sen (1998) menciona que la educación es una capacidad esencial en la vida de toda persona, pues con ella se busca socializar, obtener un empleo, disminuir la desigualdad (económica, social, cultural) y disminuir la inseguridad. Por lo que si no se tiene acceso a la educación causa dificultades en la población a la hora de querer conocer y ejercer sus derechos, pues, por ejemplo, si una persona es analfabeta no tiene la capacidad necesaria para entender y ejercer sus derechos, y en la mayoría de los casos, no tiene voz ni voto en la política para hacer claras sus demandas. Así la falta de educación tiende a seguir reproduciendo los problemas de los individuos que viven en los contextos sociales más bajos.

Aunque para Bourdieu (1988), no sólo estos problemas de desigualdad se reproducen si las personas no tienen acceso a la educación, sino que también lo hacen dentro de ella. Pues acuerdo con el autor, parte de las estrategias utilizadas en el contexto escolar incluyen todas aquellas prácticas destinadas a la producción y reproducción de la vida de las personas y familia en general. A esto, le llamó estrategias de reproducción social, la cuales son:

“conjunto de prácticas fenomenalmente muy diferentes, por medio de las cuales los individuos y las familias tienden, de manera consciente o inconsciente, a conservar o aumentar su patrimonio, y correlativamente a mantener o mejorar su posición en la estructura de las relaciones de clase” (Bourdieu, 1988/2016, p. 122).

La finalidad de estas estrategias de reproducción social, son justamente la producción y reproducción de la vida de la unidad familiar y de cada uno de sus integrantes utilizando al máximo sus recursos disponibles para garantizar la trasmisión de su capital simbólico a las y así mantener o mejor su posición social en nuevas generaciones (Molina 2016).

La educación en una institución que responde a la necesidad de determinados grupos sociales para asegurar el mantenimiento o cambio de los saberes, comportamientos, reglas y valores de sus propios miembros y de otros grupos (Zayas y Rodríguez, 2010). Desde la perspectiva de Talcott Parsons en el sistema escolar se enseña, además de contenidos teóricos, valores y formas de entender el mundo, las reglas sociales, como el hecho de vivir en una sociedad regida por la competencia, con lo cual los alumnos asimilan que unos ganan y otros pierden y que las recompensas, como las buenas calificaciones, las merecen sólo los que se esfuerzan (Rodríguez y Valdivieso, 2008).

Entonces, la escuela contribuye a reproducir la distribución de capital cultural con ello colabora a la reproducción de la estructura social. Molina (2016), de acuerdo con la teoría de

Bourdieu, el éxito escolar depende del grado en que los alumnos tengan conocimiento y dominio de un “código cultural” básico y/o necesario para poder descifrar y apropiarse de la arbitrariedad cultural que se impone en la escuela. Por lo tanto, aquellos estudiantes que ya tuvieron una educación familiar en donde se les inculcaron hábitos de cultura correspondientes a la arbitrariedad de la cultura dominante (que es lo que principalmente transmite la escuela), tendrán más posibilidades de tener éxito académico, ya que tienen el conocimiento y dominio de dicha cultura dominante. En cambio, los estudiantes que pertenecen a las clases sociales más vulnerables de la sociedad podrán avanzar exitosamente en el camino de la educación escolarizada si dejan a un lado su cultura de origen y adquieren (por medio de un trabajo de aculturación), las prácticas de dicha cultura dominante. Y es por ello que se sigue reproduciendo la desigualdad, ya que para los de las clases altas es mucho más sencillo tener éxito en la escuela que aquellos de clases bajas.

Por lo tanto, la educación juega un papel muy importante dentro de nuestra sociedad pues como se ha visto, con ella se pueden acceder a mejores condiciones de vida (Vincezi y Tudesco, 2009). Pero a la vez funciona como un sistema de reproducción social, en donde pareciera que sólo los que tienen más y mejores recursos pueden sacar mejores beneficios de ella ya que tanto ellos están más familiarizados con la cultura dominante de la sociedad y la escuela se basa justamente en esta cultura dominante dejando a un lado los otros tipos de culturas pertenecientes a las clases más bajas (Molina, 2016).

Antecedentes

La historia de la educación escolarizada en México, surge a consecuencia del movimiento revolucionario de la década de 1910. Esto se dice porque, una de sus consecuencias fue haber despertado el deseo de educación entre los habitantes del campo; con ello, el gobierno federal creó

una estrategia para satisfacer esa necesidad. Al inicio del programa educativo, fue necesario convencer a los campesinos sobre la necesidad de construir escuelas y pese a múltiples dificultades, ellos contribuyeron a su creación. El cambio en el paisaje fue visible con el paso de los años y para 1932, existían ya miles de escuelas rurales distribuidas a lo largo y ancho del país (Calderón, 2017).

El hecho histórico que dio origen a la educación secundaria fue en el año de 1915 en el Congreso Pedagógico de Veracruz. En él, se plantearon los lineamientos básicos de su estructura, adquiriendo carta de ciudadanía en el sistema nacional de educación en el año 1921. En 1923 el subsecretario de educación, Bernardo Gastélum, buscó reorganizar la educación secundaria, lo que planteó fue el dividir la educación preparatoria (que duraba 5 años en aquel entonces) para formar un nivel educativo que tuviese una relación más directa con la educación primaria que con el nivel superior (Martínez, 2010).

En ese mismo año [1923] se consolidó de manera oficial la Casa del Pueblo. En estos espacios se reunían maestros rurales, maestros misioneros, los estudiantes, los campesinos y comunidad en general:

la Casa del Pueblo combinaba las características de la escuela rural con las de la escuela indígena; es decir, alfabetización, o (...) la castellanización de los pobladores rurales mayoritariamente indígenas conjuntaba a los maestros rurales fijos con la experiencia y conocimientos novedosos del maestro misionero: esa era su aportación, no se requería de un aula escolar para impartir el conocimiento” (Estrada, 2017, p. 5).

Posteriormente, en el año 1925 se expidieron dos decretos presidenciales, los cuales le dieron más solidez al proyecto de Gastélum. El primero de ellos fue el “Decreto 1848”, por el cual se autorizaba a la Secretaría de Educación Pública (SEP) a crear escuelas secundarias y darles la

organización pertinente. El segundo fue el “Decreto 1849” mediante el cual se facultó a la SEP para que creara la Dirección general de escuelas secundarias mediante la cual se realizaría la administración y organización del nivel. Con ello, la educación secundaria se consolidó en el año de 1926 en el gobierno de Plutarco Elías Calles, pero se estableció su obligatoriedad hasta los primeros años de la última década del siglo XX (Zorrilla, 2004).

Poco a poco empezó a incrementar el número de escuelas secundarias y en 1927 éstas se clasificaron en escuelas oficiales ya sea que fueran federales o de los estados, y las secundarias particulares serían identificadas como incorporadas o no incorporadas. Hasta antes de 1958 sólo existió un tipo de educación secundaria, a la que después se le denominó “general” para distinguirla de la “técnica”; esta última, además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas con el fin de promover en el educando una preparación para el trabajo (Zorrilla, 2004).

Para finales de la década de los cincuenta, el número de escuelas secundarias era casi de 700, pero el problema era que aproximadamente solo el 32% de los egresados de primaria encontraban lugar en la secundaria. Lombardo Toledano (fundador del partido popular), propuso realizar un análisis de la situación de las secundarias en todo el país, esta acción fue un antecedente para la creación de la telesecundaria diez años después (Martínez, 2010).

El sistema de telesecundarias fue creado en la década de 1960 durante el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz, con el fin de proporcionar educación obligatoria en las zonas rurales, marginadas o de más difícil acceso, aunque en la actualidad dicho sistema se ha expandido también a las zonas urbanas (Santiago, McGregor, Nusche, Revela y Toledo, 2012). En ellas las clases son principalmente a través de programas de televisión especializados que son complementadas con la

enseñanza de los profesores. En esta modalidad se permite tener un solo docente por grado o bien por escuela.

Mantilla (2018) menciona que, en su primer momento, las telesecundarias contaban con alrededor de 6,500 estudiantes, y parecía que apuntaba a resolver la demanda de cobertura, misma que se extendería hasta los años noventa. En dicha década, el principal objetivo del gobierno mexicano fue la incorporación básica obligatoria para todos sus habitantes. Con ello, en todo el territorio de la república, las escuelas y programas educativos crecieron exponencialmente.

En general, la escuela telesecundaria fue un proyecto pensado para las zonas más marginadas del país en donde la enseñanza era transmitida principalmente por programas de televisión, y a pesar de que en sus inicios fue un programa innovador, con el paso de los años este sistema declinó por falta de recursos y las telesecundarias comenzaron a operar como cualquier secundaria general (Pieck, 2009b).

Sin embargo, la telesecundaria fue un antecedente importante para lo la creación de proyectos educativos en la zona norte de Puebla, ya que en la década de los ochenta se creó lo que se conoce como las Telesecundarias Vinculadas con la comunidad (TVC). Estas escuelas se distinguen por la presencia de talleres tecnológicos como parte de su diseño curricular y por medio de ellos se relaciona la educación con el estudio (alternancia educación – producción), (Pieck, 2009a).

Finalmente, las TVC están sujetas a las mismas reglas que las telesecundarias, sólo que se diferencian por su modelo educativo comunitario y abierto a la formación para el trabajo a nivel local (Pieck y Messina, 2008).

Planteamiento del problema

Al egresar los niños de la primaria, deben continuar sus estudios en la escuela secundaria, la cual tiene diferentes modalidades que inicialmente fueron dos: la general y la técnica. Sin embargo, con el paso de los años fueron surgiendo otras modalidades que atendían las necesidades contextuales de cada población y/o estado, principalmente a aquellas que eran pequeñas, rurales, indígenas y marginadas; éstas son: secundaria para trabajadores, secundaria indígena, secundaria comunitaria, de migrantes y las telesecundarias. En ellas, al igual que en las técnicas, además de ofrecer un plan de estudios similar al de las generales, se les capacita a los estudiantes para adquirir habilidades relacionadas al trabajo que, generalmente, es un oficio (Ducoing, 2018).

Es importante mencionar que, en México, son principalmente organizaciones de la sociedad civil las que se han encargado de incorporar el tema del trabajo como parte de los programas o modelos educativos (Pieck, 2009a), puesto que los organismos públicos en general se han preocupado principalmente por la alfabetización y la cobertura en educación básica.

Para dimensionar la importancia que tienen las secundarias rurales en México, basta mencionar que, de acuerdo a cifras oficiales, casi un 57% de las secundarias existentes durante el ciclo escolar 2013-2014, se ubicaban en localidades con menos de 2500 habitantes, criterio que usa el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) para definir a una población rural (Juárez y Rodríguez, 2016).

Como ya se ha mencionado, existe una desigualdad entre la educación rural y urbana por parte del gobierno, por lo que es menor la atención que reciben las escuelas rurales, lo cual ha traído consigo varias consecuencias. En el caso de las secundarias rurales, los recursos materiales y de infraestructura destinados a estas poblaciones son de más baja calidad y cantidad que los recibidos en zonas urbanas (Juárez y Rodríguez, 2016).

Ejemplo de lo anterior es que la mayor parte las secundarias comunitarias o telesecundarias rurales carecen desde pupitres, computadores, laboratorios, bibliotecas, libros de texto hasta lo que es la energía eléctrica, los sanitarios e inclusive salones de clase (Reyes, 2014).

Más específicamente, en las secundarias generales un 65.2% de los alumnos cuentan con computadoras y acceso a internet, situación que disminuye en el caso de las secundarias telesecundarias y las comunitarias, puesto que sólo un 31% y 3.4% (en este orden) de los estudiantes dispone de estos servicios (CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social], 2018a).

Se considera que los requisitos necesarios para impartir clases son: condiciones mínimas de sanidad, materiales duraderos, servicios básicos y mobiliario básico, pero aproximadamente un 63% de los alumnos de escuelas generales tienen estos servicios completos, lo cual si bien no llega a un 100%, tiene una enorme ventaja sobre los alumnos de escuelas indígenas quienes apenas llegan a un 19% en preescolar y un 14% en primaria; y las escuelas comunitarias con un 12% en preescolar, 5.5% en primaria y 6% en secundaria, finalizando con las telesecundarias quienes alcanzan un 33% de sus planteles cubiertos con todos los recursos necesarios (CONEVAL, 2018a).

Aunado a esto, las inasistencias de los profesores en las escuelas rurales son otro problema grave. Juárez y Rodríguez (2016) calcularon que estas oscilaban entre los 30 y 100 días por ciclo escolar, siendo este de 200 días aproximadamente. Lo anterior, debido a la distancia que tienen que recorren, a la falta de interés, a los salarios bajos y a que en algunas ocasiones deben desempeñar funciones extras (labores administrativas) que en la mayoría de los casos no son remuneradas.

Por otra parte, estas consecuencias de la desigualdad se ven reflejadas en las distintas pruebas que se aplican a los estudiantes, por ejemplo, los resultados que se obtuvieron en la prueba

PLANEA (Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes), en el 2017 que se aplicó a los estudiantes de tercer grado de secundaria, mostraron que el 48.8% de los alumnos de telesecundaria obtuvieron el nivel de logro académico insuficiente en Lenguaje y Comunicación y en Matemáticas el porcentaje de logro insuficiente fue de 69.9%. En las escuelas comunitarias, un 60.2% de los estudiantes obtuvo el nivel de insuficiente en Lenguaje y Comunicación y 86.7% (insuficiente) en Matemáticas. A comparación de las secundarias generales públicas en donde el porcentaje de alumnos en este nivel de logro fue menor: 31.6% en Lenguaje y Comunicación, y 66.2% en Matemáticas (PLANEA, 2017).

Para el caso de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC), existen problemáticas similares a las que se mencionan en este apartado (las cuales se darán a conocer en el capítulo III), a diferencia de que para esta modalidad existe escasa información. Por tanto, es preciso recolectar información de temas acerca de la educación rural o indígena, pues actualmente a pesar de que se conocen las desventajas y consecuencias en este tipo de educación, hay pocas acciones en mejorar sus condiciones ya que se siguen presentando desventajas.

Justificación

En la actualidad se han realizado diversos estudios dirigidos a la educación básica, con los cuales se han logrado identificar varios aspectos como lo son sus principales problemáticas, el trabajo de los docentes, la calidad educativa, contenido curricular, entre otras. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones están dirigidas a las escuelas que se desarrollan en zonas urbanas y por lo tanto se conoce menos de aquellas que se encuentran en el las áreas rurales.

Este hecho, en parte debe a los estereotipos negativos que se le han creado al mundo rural en general y considerándolo como lo opuesto a lo urbano (que representa el progreso y bienestar) (Gallardo, 2011).

Por su parte, Raczynski y Román (2014) mencionan que la política educativa del país está dirigida principalmente a las escuelas urbanas, dejando a un lado a las escuelas indígenas y rurales. Lo cual ha provocado entre otras cosas, que en estas escuelas se tenga un docente o aulas multigrado. Y que los recursos materiales y de infraestructura destinados a esos sectores sean de más baja calidad y cantidad que los recibidos en zonas urbanas, (Juárez y Rodríguez, 2016).

En el caso más específicamente de las secundarias, dichas investigaciones se han dirigido a aquellas que son de modalidad general, técnicas e inclusive telesecundarias, pero poco se conoce sobre las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC) las cuales se desarrollan meramente en un medio rural. Según Pieck (2009b), este sistema de secundarias es de los menos conocidos, por lo tanto, existe poco interés en enfocarse en este tipo de escuela. Por lo tanto, la presente investigación tiene como finalidad realizar un análisis sobre la educación secundaria, más concretamente en esta modalidad de TVC.

El proyecto de las TVC estuvo pensado para llevarse a cabo en zonas de alta marginación y pobreza, por lo que además de los problemas que las secundarias urbanas presentan (aprendizaje deficiente, falta de preparación docente, deserción escolar, por mencionar algunas), las TVC, o más bien, las comunidades donde están establecidas existen, además, prioridades básicas como por ejemplo con la vivienda, alimentación, vestido y el trabajo (Santana, 2010).

Entonces, los estudiantes de las TVC además de estar inmersos en contextos de bajos recursos, se ven afectados por problemáticas como la falta de trabajo o bien la inserción al campo laboral desde jóvenes, pocos recursos en sus espacios educativos y a una rotación o falta de

docentes, lo cual afecta su desempeño escolar trayéndoles consecuencias como la reprobación o deserción. Por lo tanto, emitir propuestas que traten de mejorar la calidad de vida de los estudiantes a pesar de enfrentarse a estas y otras situaciones desfavorables será benéfico para ellos.

A pesar de que tanto las telesecundarias y las TVC han cumplido su propósito de atender a una mayor cobertura de estudiantes en este nivel básico, la mayoría de estas escuelas cuentan con menos de 80 estudiantes inscritos en los tres grados (primero, segundo y tercero), sin embargo, si una escuela tiene menos de 50 alumnos, en una zona de alta marginación, corre el riesgo de ser cerrada (Messina, 2012).

Los talleres para aprender algún oficio (panadería, carpintería, herrería), es una de las características más importantes dentro de esta modalidad, pues cada uno de estos responde a las necesidades laborales de los contextos donde los estudiantes se desarrollan (Pieck, 2009b). Pero a pesar de ello, al seguir presente la falta de empleo en las comunidades donde están establecidas las TVC, queda abierta la interrogante acerca de si los aprendizajes logrados lograrán perdurar en otros contextos más urbanos (Messina, 2012).

De igual manera, identificar las problemáticas específicas de estas escuelas, así como conocer algunos indicadores, permitirá detectar los puntos en los que el psicólogo educativo pueda intervenir, ya que según Hernández (2009), la psicología educativa tiene como principal objetivo el comprender el proceso educativo (enseñanza-aprendizaje) y así lograr mejorar la educación participando en el fortalecimiento de herramientas de aprendizaje de los estudiantes, diseño de planes de estudio, formación docente y calidad educativa.

Por lo que es importante mencionar que el papel del psicólogo en la educación va más allá de solo estar en los espacios educativos, sino que también realiza investigación con el fin de dar a

conocer la situación de la educación en sus distintos niveles y participar en intentar lograr una mejoría.

Por tanto, el estudiar la situación actual de las escuelas rurales como las TVC tiene como propósito el dar a conocer el funcionamiento de dichos planteles, así como las principales problemáticas que se presentan con el fin de hacer un análisis pertinente y con base en ello, emitir algunas propuestas, partiendo desde la psicología educativa, que puedan mejorar la calidad del aprendizaje en los estudiantes, tomando en cuenta de que se trata de escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

Y aunque existe literatura enfocada a las TVC, no hay gran contenido en ellas que se enfoquen al desarrollo de propuestas específicas para mejorar la educación que se imparte en estas escuelas. Por lo tanto, el presente trabajo pretende emitir dichas propuestas con el fin de que más a futuro exista la posibilidad de que más investigadores educativos las puedan complementar y/o modificar e inclusive llevarlas a cabo y así tener obtener más información sobre las TVC.

Objetivos

➤ Objetivo general:

Analizar el estado actual de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad con la finalidad de identificar sus principales problemáticas y emitir recomendaciones.

➤ Objetivos específicos:

1. Explorar los antecedentes históricos de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad.
2. Conocer la operación y principales problemáticas de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad presentan.

3. Emitir propuestas que pudieran contribuir a mejorar el servicio que ofrecen las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad.

Metodología

En el presente trabajo se realiza una revisión de la literatura enfocada al tema de educación y más específicamente a tema de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad, con el propósito es realizar una investigación documental en donde hace un estudio analítico del conocimiento acumulado en documentos escritos (Juárez y Rodríguez, 2016).

Los textos revisados comprenden del periodo de 2008 a 2019, los cuales fueron obtenidos a través de archivos digitales e impresos tales como libros, tesis, artículos científicos, diarios. Para la búsqueda de documentos digitales se utilizaron buscadores (Google académico y Bibliotecas UNAM por mencionar algunos), y se utilizaron frases y palabras como Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad, telesecundarias, educación rural, educación comunitaria, educación secundaria, psicología educativa, problemas educativos, pobreza, estadísticas, indicadores, etc.

En cuanto a la calidad de los textos revisados se evaluó que fueran artículos publicados por revistas o instituciones reconocidas con el fin de tener información confiable.

Posterior a la lectura de los artículos, se definió el planteamiento del problema, objetivos y pregunta de investigación para tener la guía de toda la investigación y posteriormente poder construir la introducción, marco teórico, antecedentes y justificación y así completar la primera parte del presente trabajo. Después de ello, se establece un índice tentativo para establecer los temas a tratar distribuyéndolos en cuatro capítulos.

A partir de ello, se seleccionaron aquellos artículos que trataran los temas fundamentales a desarrollar en los capítulos, así como también se procedió a la búsqueda de más fuentes para

ampliar la información en cada uno de ellos. Después de realizar la mayor parte de la investigación documental y del análisis de ella, se plantean las propuestas, discusión y conclusiones.

Finalmente es importante mencionar que conforme se fue realizando la investigación, a la par se fueron realizando modificaciones a todo el trabajo que ya se había realizado, puesto que se encontraba más información, o más actualizada que era fundamental agregar.

Capítulo I

1.1 La educación.

La educación es un proceso humano cultural y complejo que consiste en preparar y formar al individuo para adaptarlo a su medio (León, 2007). Etimológicamente el vocablo “educación” deriva del latín “educare”, formada por una palabra más antigua: “educere”. Esta última compuesta por la sílaba “ex” que significa fuera y “ducere” que significa conducir. Teniendo en cuenta estas palabras puede darse una primera significación del término, definiendo educación como “Conducir desde afuera” (Cabrera y Vázquez, 2012).

Para Zayas y Rodríguez la educación es:

Un proceso (...) inscrito en todas las prácticas y relaciones de los individuos y los grupos sociales, en diferentes situaciones y contextos. Este proceso consiste en la transferencia, reproducción, producción, apropiación y resistencia de los significados culturales, expresados estos en términos de saberes, pautas de conducta, normas, valores (Zayas y Rodríguez, 2010, p.3).

De acuerdo con Guzmán (2011), la educación debiera permitir que el hombre se integre plenamente en el contexto social en que vive y a la vez se desarrolla. Esta doble exigencia de autodesarrollo e integración, no puede satisfacerse por completo a menos que el individuo sea capaz de conocer y comprender su realidad social, de tal manera que pueda interactuar positivamente con el mundo que le rodea.

Asimismo, Cabrera y Vázquez (2012) dicen que en la medida en que el sujeto interactúa con el contexto va cambiando sus estructuras mentales, las complejiza y construye un conocimiento de su entorno. Existe, por tanto, un aspecto de la educación general del individuo,

que se realiza dentro de las instituciones clásicas educativas como la familia, donde se transmiten un conjunto de conocimientos, valores, costumbres, comportamientos, actitudes y formas de actuar que el ser humano debe adquirir y emplear a lo largo de toda su vida (Guzmán, 2011).

A lo anterior, se le denomina “educación no formal” y a pesar de llevarse a cabo principalmente en contextos no escolarizados (comunidad, empresa, escuela), tiene un gran impacto en el desarrollo y aprendizaje del ser humano. Sin embargo, también existe otro tipo de educación, la cual se da de manera escolarizada. A este tipo de educación se le llama “formal” (Smitter, 2006).

De acuerdo a Álvarez, Figueroa y Silva (2013), esta es impartida en escuelas, por docentes dentro del marco de un currículo determinado, y se caracteriza por su uniformidad y una cierta rigidez, con estructuras verticales y horizontales (clases agrupadas por edad y ciclos jerárquicos), y criterios de admisión de aplicación universal. Esta educación se diseña para ser universal, secuencial, estandarizada e institucionalizada y garantizar una cierta medida de continuidad.

Ávila (2007, citado en Martín, 2013, p.3) menciona que la educación escolarizada se caracteriza a partir de ciertas determinaciones como lo son:

forma presencial de la enseñanza; sistema de distribución y agrupamiento de los sujetos; espacio propio; organización de tiempos y espacios (...), formas de organización del conocimiento a los fines de su enseñanza, y un conjunto de prácticas que obedecen a reglas sumamente estables.

Por lo tanto, puede dotar al ser humano de un conjunto de habilidades y conocimientos que le permitan a la nación desarrollarse. En este sentido, estar bien educado significa, entre otras muchas cosas, estar educado con calidad, definida ésta como la educación que nos permita ser

competitivos, es decir, que eleve la probabilidad de obtener un empleo bien remunerado y, por tanto, recursos físicos mínimos para una vida aceptable (Andere, 2003).

De ahí que las escuelas tengan que partir de conceptos sencillos, creando una base y unas competencias básicas para los alumnos, e ir aumentando los contenidos de forma progresiva (Borja, 2017).

De acuerdo a Reyes (2018), la educación formal tiene una estructura específica que se expresa a través de los diferentes tipos, niveles y modalidades de organización. Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, por sus siglas INEE, (2018) establece que la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) se conforma de la siguiente manera (siendo obligatorios todos los niveles, aunque con limitaciones para la superior):

- Inicial: cuyo propósito es favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad.
- Básica.
 - Preescolar: Centros de Desarrollo Infantil (CENDI), general, indígena y servicio comunitario.
 - Primaria: general, indígena y servicio comunitario.
 - Secundaria: general, comunitarias, técnicas, telesecundarias y para trabajadores.
- Media superior: último nivel que comprende la educación obligatoria.
 - Bachillerato general.
 - Bachillerato tecnológico.
 - Profesional técnico.
- Superior.
 - Técnico superior universitario.

- Licenciatura.
- Posgrado (maestría y doctorado).
- ❖ Especial: se imparte en la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria e incluso en la media superior.
 - En nivel básico: en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
 - En nivel medio superior: en los Centros de Atención para Personas con Discapacidad (CAED).

La presente investigación, se enfocará en la educación básica a nivel secundaria, y más específicamente en las llamadas Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad, las cuales están orientadas a brindar una educación relevante para el perfil e intereses de los estudiantes a jóvenes que viven en condiciones de exclusión y pobreza (Pieck, 2009b), de estas escuelas se hablará a continuación.

1.2 Origen de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad

La creación de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC) fue un modelo educativo innovador creado a nivel local en la Sierra Norte de Puebla en la década de los años ochenta. Dicho modelo se desarrolla en 14 escuelas adscritas a la telesecundaria, sin embargo, a pesar de que es un programa que se desarrolla en zonas rurales, las TVC están sujetas a las reglas de las telesecundarias generales (Pieck, 2009b).

En 1973, la socióloga María Eugenia Sánchez inició junto con otros compañeros el proyecto de Animación y Desarrollo A.C (PRADE A.C), donde se promovía un cambio social a través de proyectos productivos y educativos, además que se defendían fuertemente los derechos

de las personas indígenas y pobres en el estado de Puebla. Para el año de 1976 el proyecto ya había crecido llegando a sumarse más personas entre ellos religiosos como las monjas ursulinas y evangélicos lasallistas (estos últimos crearon la escuela Lasalle), los cuales convivieron muy cercanamente con la población. (González, 2015).

El hecho de que los religiosos intervinieran directamente con la población de las zonas rurales de Puebla, permitió que realizaran un diagnóstico de la región. Con base en ello, se percataron de las necesidades de la población en todos los ámbitos, y en lo que respecta a la educación, comenzaron a surgir proyectos encaminados en atender necesidades específicas de las comunidades (González, 2015).

Por su parte, Messina (2012), menciona que el estudio inicial para el proyecto de las TVC fue parte de un proyecto de la Red de convivencia escolar coordinada por la Universidad Iberoamericana de León y la Universidad Lasalle de México. Este estudio se centró en dos prácticas principales:

1. La alternación educación-trabajo, que implicó la creación de talleres productivos.
2. La producción de conocimiento en el aula, a través de talleres y proyectos de investigación.

A partir de ello, se creó la Telesecundaria Tetsijtilin, (antecedente directo de las TVC), la cual se organizó con la participación de personas del grupo PRADE y por la Sociedad Agropecuaria del CEPEC (Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo). Esta escuela adoptó lo que es la educación enfocada a la comunidad promoviendo la valoración de la identidad campesina y fortaleciendo los aprendizajes por medio de la tradición oral (Mantilla, 2018).

De igual manera, es importante mencionar que las TVC formaron su modelo con base a postulados de algunos autores (Paolo Freire, Anton Makarenko y Gabriel Salom), así como el movimiento de la teología de la liberación (González, 2015).

1.2.1 Teología de la Liberación

La Teología de la Liberación, en América Latina, es reconocida como:

Un movimiento radical que, nacido desde dentro de una de las instituciones más regresivas y ortodoxas en la historia latinoamericana: la Iglesia, pretendía realizar tremendas transformaciones socio-políticas y culturales en las sociedades marginalizadas de la región. Es importante recordar que este movimiento latinoamericano no era obra de un individuo, sino que un grupo de teólogos se comprometieron a llevar a cabo una índole de teología en América Latina (Sharan, 2018, p. 98).

Entonces, se puede decir que este movimiento buscó la liberación de los pobres, y por lo tanto, se vinculó necesariamente con el contexto en el que estas personas viven y además con las ciencias sociales que permitieron, en un principio, percibir con más claridad lo que sucedía en dichos contextos para así encontrar una praxis verdaderamente transformadora (Silva, 2009).

Por su parte, Bedolla (2009), menciona que esta nueva “renovación” que se buscaba, debía asumir un compromiso de una ética social en contacto con la realidad para más tarde completarse con la concientización y con un análisis de las causas de la pobreza.

Arcilla, Gómez, Gómez, Gómez y Urrego (2014) mencionan que el método para este cambio era necesario que el teólogo fuera también pedagogo y que sólo así, por medio de la educación popular ocurriría la liberación. Para los teólogos, referirse a “educación popular” significa que el

propio pueblo estaba llamado a educar al pueblo. Por lo tanto, se crea una conciencia liberadora y una acción educativa transformadora.

Como resultado de este movimiento, en México, varios grupos jesuitas (principalmente) comenzaron a criticar a la educación tradicional de ese entonces, puesto que estaba dirigida principalmente a la clase alta o pudiente. Ellos decían que la escuela de Dios no puede ser una escuela clasista, ya que todos somos hijos de Dios, y por tanto, no deberían de existir preferencias (González, 2015). Y a través de varios estudios en las zonas marginadas (donde los teólogos participaron directamente con las poblaciones), principalmente de Puebla, se obtuvieron diagnósticos acertados de las carencias de estos y se comenzaron a crear iniciativas para mejorar la calidad de vida, entre ellos, se iniciaron proyectos enfocados en la educación que no estaba necesariamente ligada a la religión.

1.2.2 Paulo Freire

Paulo Freire comenzó a desarrollar su teoría pedagógica en la segunda mitad del siglo XX en lo que es América Latina, la cual, por esas épocas se decía que era una región subdesarrollada, con grandes diferencias sociales (pobreza en la mayoría de las regiones), altos índices de natalidad y de población analfabeta entre otras cuestiones no tan favorables (Carreño, 2010).

Páez, Rondón y Trejo (2018), mencionan que, entonces, la obra de Freire estuvo fuertemente influenciada por las desigualdades en las que se vivían. Por lo tanto, los autores establecen que Freire fue una persona que estuvo comprometida con la transformación de la realidad en la que se estaba viviendo, puesto que con su propuesta pedagógica buscaba que se llegase a una comprensión de la necesidad y entonces buscar las posibilidades de cambiar las situaciones que no sean benéficas al desarrollo de los individuos.

En general, la interpretación de la situación de América Latina hizo que surgieran varias tendencias pedagógicas y tomaran fuerza, a estas se les conoce como pedagogías liberadoras y Paulo Freire fue el personaje más destacado de este movimiento, que inclusive su obra más conocida se llama “Pedagogía de la Liberación” (Carreño, 2010).

Respecto a la pedagogía liberadora, los autores Páez, Rondón y Trejo mencionan:

El método de Freire parte fundamentalmente de la cultura popular, de las necesidades acuciantes de la vida cotidiana del pueblo o la comunidad, y rescata y aprovecha las vivencias, las experiencias, los conflictos y las demandas, como también las esperanzas e ideales de estos sectores subalternos (...) esta pedagogía liberadora brinda herramientas cognitivas que forjan una conciencia crítica para problematizar políticamente el entorno. Sin embargo, ello no quiere decir que sea un método que politice el conocimiento, ni mucho menos que enemiste la educación con la política. Al contrario, es un método que facilita las herramientas y los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para sensibilizar a la persona y permitirle reencontrarse consigo misma, como un sujeto activo de derechos, inserto en un entorno histórico; y que le prepara para ser protagonista de su propia liberación y la de su comunidad (Páez et al, 2018, p.25).

Otro punto fundamental para la pedagogía de la liberación, de acuerdo con Arcilla et al (2014), es que en la educación el docente no es concebido como el único dueño del conocimiento ni que se le considere que él sea el único que pueda transmitir el conocimiento hacia sus alumnos. Puesto que la educación liberadora debe dar paso a reconocer al otro y a su proceso de aprendizaje para así incentivarlo para que aprenda también de forma autónoma y por tanto que no solo aprenda de acuerdo al pensamiento o ideología de una sola persona.

Por su parte, González (2015) menciona que Paulo Freire quien decía que la educación es un proceso horizontal que ocurre entre dos o más personas y por consecuencia se transforman ambas partes. Por tanto, decía que la educación se tenía que “ver” más allá de un proceso individual, si no como un proceso colectivo, comenzó a tomar fuerza, por lo que ya se estaba poniendo en práctica en varias instituciones educativas.

Por tanto, se puede decir que las propuestas de Freire son una crítica a la educación tradicional puesto que rompe con los estereotipos de que el profesor es quien todo lo sabe y el alumno sólo recibe información, y el lugar de ello se propicia un diálogo entre educador y educando el cual fomenta que exista aprendizaje ambas partes (Carreño, 2010).

Finalmente se puede decir que Freire elabora propuesta revolucionaria de hacer pedagogía en donde su filosofía comienza desde la escuela, pero tiene una trascendencia para la vida de la persona fuera de ella. En dicha filosofía se plantean:

Un conjunto de reflexiones teóricas, vivenciales y praxiológicas que reivindican y otorgan un lugar protagónico a las(os) sujetos educativos en la relectura y reinterpretación de su propia historia, encarnada en un contexto específico. Una historia que también les constituye en autores y arquitectos de los cambios de su entorno comunitario, con trascendencia a nivel estructural, para que – habiendo logrado cambios en pro de una sociedad democrática justa y equitativa– se puedan preparar condiciones para los cambios personales, en materia de calidad de vida, restitución de derechos y crecimiento personal (Páez et al, 2018, p.24).

1.2.3 Antón Makarenko

Makarenko fue un autor muy importante para la educación durante la primera mitad del siglo XX su teoría pedagógica la desarrolló en la antigua Unión Soviética. De manera muy general, él decía que la educación no se debería de fundamentar solamente en las necesidades del niño, si no que más bien, se debería de poner énfasis en las necesidades colectivas de la sociedad, y, por tanto, el “sentimiento del deber” tendría que ir ligado siempre a esas necesidades (Díaz y Santana, 2014).

Mendoza (2017), menciona que Makarenko (por el contexto en que se encontraba), que define a la educación desde una pedagogía comunista y con pensamientos marxistas, puesto que se fundamentaba de valores como la disciplina, libertad, responsabilidad, esfuerzo, trabajo e interés colectivo. Además, Makarenko menciona que como actividad pedagógica y de responsabilidad, la escuela junto con la familia tiene que brindar experiencias, mejora sus destrezas e ir descubriendo juntos nuevas relaciones como resultado de la interacción del estudiante con su medio, esto también con fines de trabajo colectivo, que es otro de los puntos importantes de la filosofía de Makarenko.

Antes de mencionar la importancia del trabajo y la colectividad, Díaz y Santana (2014), establecen que el trabajo pedagógico se debe considerar una tarea seria y que requiere de una formación adecuada hacia los docentes, puesto que son ellos los que tienen que estar educados primero, y así su labor tendrá buenos resultados a la hora de la enseñanza, ya que si esta se improvisa y sin una meta a cumplir, simplemente no se daría un buen proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Ahora bien, Soto (2018), menciona que el segundo punto importante dentro del trabajo de Makarenko es el trabajo:

En general (...) el trabajo es tomado como una característica de gran importancia dentro de la vida, algo fundamental dentro de la educación, pues es este el que le “permite al hombre asegurar su bienestar y cultura” (...). Además, el trabajo no sólo potencia las habilidades físicas, sino que ayudan a que el hombre adopte esas cualidades que lo ennoblecen socialmente (Soto, 2018, p.43).

Respecto a la colectividad (otro aspecto importante), Makarenko veía a la educación como un proceso social, y al ser social se tiene que dejar atrás el individualismo, por tanto, lo colectivo debía residir primordialmente sobre lo individual. Para la época donde Makarenko le tocó vivir, él buscaba que las personas rusas justamente no fueran educadas bajo el concepto de “educación tradicional, sino más bien, tener muy presente este concepto de colectividad y así obtener una nueva versión de la educación (Méndez, 2008).

Finalmente, Mendoza menciona lo siguiente, lo cual, se puede ver por qué Makarenko tuvo una fuerte influencia respecto a la creación de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad:

La pedagogía de Makarenko nos invita a la reflexión contextualizando con nuestra realidad a la importancia de un trabajo colaborativo cumpliendo sus roles y al protagonismo del estudiante en la construcción de sus aprendizajes, ya que Makarenko en sus libros donde narra sus experiencias dejaba que los colonos tomaran decisiones y organizaran y se responsabilizaran de la comunidad, además de una buena organización de un trabajo colaborativo invita a búsqueda del objetivo de los intereses de los miembros así como también llevar a la conciencia que es importante anclarlo con los intereses de la comunidad que podría aplicar mediante proyectos sociales (Mendoza, 2017, p. 82).

1.2.4 Gabriel Salom

Gabriel Salom fue la figura más importante para la creación de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC), quien al ser religioso lasallista estuvo influenciado por el movimiento Teología de la Liberación y por autores como Anton Makarenko y Paulo Freire, decidió elaborar su propia propuesta educativa enfocado a la alternancia educación – (González, 2015).

Sin embargo, esta propuesta educativa de las TVC surgió también por experiencias previas de Salom, quien, junto con miembros del Proyecto de Animación y Desarrollo, AC (PRADE) desarrollaron lo que es la telesecundaria Tetsijitsilin, la cual, menciona González (2015), hoy en día sigue impartiendo clases y es muy reconocida por su acción educativa y reivindicación de las tradiciones, conocimiento y lengua náhuatl. En general, esta escuela es el antecedente más directo de las TVC pues comparte gran parte de su modelo y metodología educativa.

Otro punto importante acerca de Gabriel Salom fue que en un periodo previo a la reforma educativa para las telesecundarias en 2006 en el estado de Puebla, él y otros profesores de las TVC formaron parte de un movimiento magisterial donde presentaban su propuesta que se llamó “La escuela que queremos”, y de dicha propuesta, esta reforma adoptó adaptó muchos elementos de la metodología de sus propias escuelas y que inclusive en los libros que se les proporcionaron a los alumnos de las TVC aparecieron frases tal cual las había redactado Salom (González, 2016).

Finalmente cabe decir que Gabriel Salom continuó a lo largo de su vida a impulsar demás proyectos educativos en la sierra norte de Puebla como lo es el bachillerato de Tepexoxuca y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) (González, 2015).

1.3 Generalidades de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad

Como se mencionó anteriormente, el proyecto de las TVC fue creado en el año de 1982 como parte de proyectos educativos enfocados en las zonas más marginadas del país. El contexto en el que se desarrollan estas escuelas es meramente rural; caminos de terracería, la sierra, clima frío, campos que “producen poco”, escasos servicios de salud y educación y un fuerte índice de migración hacia los Estados Unidos. Esta zona de Puebla también se caracteriza por ser una de las pobres y marginadas del país. En suma, es el lugar en donde, además de estar las TVC, es el hogar de los jóvenes que asisten a ellas (Pieck y Messina, 2008).

Al respecto, Messina menciona:

El proyecto de las TVC estuvo pensado para una zona de alta migración, de agricultura de pobreza y sobrevivencia, donde todas las estrategias se orientaron hacia el arraigo de los jóvenes en la comunidad o al menos, su “salida” con mayor empoderamiento. Además, el modelo recuperó la experiencia de una organización de la sociedad civil, el CESDER, (Centro de estudios para el desarrollo rural, Zautla), ubicado en la misma sierra norte de Puebla, desde donde se habían desarrollado proyectos educativos de diferente tipo y modalidad. Un hecho a destacar es que una parte significativa de los graduados del CESDER son en la actualidad los maestros/as de las TVC. Estas trayectorias educacionales se inscriben en las relaciones de cooperación entre ambas organizaciones, que se han mantenido hasta la fecha (Messina, 2012, p 141).

En general, las TVC escuelas son un conjunto de 14 planteles que forman parte de la zona 016 de las telesecundarias y operan con un modelo educativo innovador (Pieck y Messina, 2008). Dicho modelo está basado en la educación comunitaria, la cual, de acuerdo con Castrejón (2017),

tiene como principal función el instruir a los estudiantes para el desarrollo de sus comunidades partiendo de las necesidades, intereses y valores de las comunidades donde habitan.

En relación, González (2015), menciona que las TVC se caracterizan por una propuesta metodológica particular enfocado a un aprendizaje colectivo y por promover el aprendizaje “haciendo”, esto a través de talleres, dinámicas, y experiencias a través del trabajo colectivo.

De acuerdo con Pieck (2009b), el modelo de las TVC está compuesto por cinco ejes fundamentales:

1. La alternancia educación-producción, que relaciona los contenidos teóricos con las prácticas que desarrollan los estudiantes en los talleres productivos.
2. Los talleres de investigación, espacios de reflexión y práctica que vinculan los contenidos del nivel con los asuntos locales y regionales.
3. La recuperación y complementación de saberes, que recupera los conocimientos tradicionales de la comunidad.
4. La expresión-comunicación, que promueve el lenguaje total: oral, corporal, dramático, artístico.
5. La vida en la comunidad educativa, que forma al estudiante como sujeto social a partir de vivir la escuela como un espacio de convivencia.

Sobre ello, el mismo autor menciona:

Estos cinco componentes se integran en una totalidad innovadora que marca un contraste con la educación tradicional (...) Este contraste se hace evidente en la presencia del trabajo en los talleres productivos, que es parte esencial del proceso educativo, así como en un

saber que se construye apoyado por talleres de investigación, y en la conformación de un centro educativo que se concibe como una comunidad de aprendizaje (Pieck, 2009b, p.49).

De la misma manera Messina (2012), menciona que las TVC están organizadas por cinco principios básicos, los cuales son:

1. El conocimiento se construye mediante una práctica de investigación.
2. La escuela es concebida como comunidad educativa, donde estudiantes y docentes trabajan en equipo y entre sí y buscan integrarse con la comunidad local.
3. El trabajo es un componente educativo transversal, que dialoga con el conjunto del conocimiento disciplinar.
4. El lenguaje se define como lenguaje total (verbal, corporal, gráfico).
5. El currículo se organiza recuperando saberes locales, integrando los conocimientos disciplinares y haciendo vínculos entre ambos y con el trabajo.

Es importante mencionar que de acuerdo a Solórzano (2017), en este tipo de proyectos, el modelo educativo planteado no es el tradicional, sino que es uno alternativo en donde se logra una vinculación total con la comunidad, es aquí en donde se hace una crítica hacia la educación individualista y descontextualizada.

Por lo tanto, el modelo educativo de las TVC al ser opuesto a la enseñanza tradicional centrada en principalmente en el docente, se propuso que la construcción del conocimiento sea tanto por parte de los profesores como de los estudiantes (Messina, 2012). Así mismo, como otra oposición a la educación tradicional desinteresada en el contexto, se propició a un diálogo

profesores – estudiantes – comunidad. A esto se le llamó como “la vida en comunidad educativa”, y, por tanto, se puede decir que la TVC busca la vinculación escuela – comunidad.

Messina (2012), también establece que el modelo educativo de las TVC se interesó por el empleo de un lenguaje total (en contraste con lenguaje verbalista centrada en la adquisición de escritura que imparte la educación tradicional), y por ello, dentro de estas escuelas se imparten diferentes talleres como el de expresión corporal, expresión gráfica, cine debate y teatro, dirigidos tanto para los estudiantes como para los docentes.

Por otra parte, lo relacionado al trabajo o educación-producción es un punto fundamental dentro de las TVC. Por ello, surgieron lo se le conoce como los talleres de producción y están en estrecha relación con las características de las producciones locales, los intereses de los maestros y de los estudiantes. Hasta la actualidad se han desarrollado diferentes talleres como el de hortalizas, panadería, artesanías, carpintería y conservas (Messina, 2012). Y gracias a ellos, se recuperaron los saberes locales y se articulan los conocimientos con los de las demás disciplinas que los alumnos estudian.

Ahora, para enseñar y transmitir los conocimientos adecuados a todos los estudiantes, los profesores tienen que estar familiarizados con esta enseñanza comunitaria. En general, la formación académica de los docentes de las TVC se distingue principalmente por dos caminos: el primero, y el más común, son aquellos que cursaron la telesecundaria, el bachillerato y la licenciatura en administración rural en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER); y el segundo son los maestros que han asistido a la secundaria general, la preparatoria y finalmente la escuela normal. Se puede decir que los primeros tienen más experiencia en torno a las actividades productivas puesto que están familiarizados con los talleres desde la telesecundaria y más tarde en el CESDER (Pieck y Messina, 2008).

1.3.1 Formación docente

Para el año 2015, aproximadamente un 60% de los profesores de las TVC son alumnos egresados del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), mientras que el resto son “externos” pero se han adoptado al modelo educativo de la escuela y por lo tanto también han aprendido a compartir el pensamiento de la educación comunitaria (González, 2015).

A modo de paréntesis, González (2016), dice que el proyecto del CESDER inició en 1982 junto con la creación de las TVC. Para el año de 1985, el CESDER se institucionalizó con el fin de ofrecer educación superior que se adaptaran a lo que es la educación comunitaria y regional de la Sierra Norte de Puebla. Además, esta institución educativa también se da a la tarea de la defensa de los derechos humanos y de la promoción del desarrollo de las comunidades rurales (Quintana, 2017).

Por tanto, se puede decir que la mayoría de los profesores de las TVC tuvieron una educación similar a la de sus estudiantes, es decir que cursaron su educación en las zonas rurales e inclusive llegaron a cursar algunos de los diferentes talleres.

Lo anterior, podría considerarse como una ventaja, pues hace que sea más fácil la identificación tanto con las problemáticas como con los intereses locales. (Pieck, 2009b). Inclusive algunos de los profesores que laboran (y/o que estudiaron en las TVC), han participado en la construcción de sus espacios. Aunque regularmente se encuentran en “rotación” por diferentes planteles, lo que quiere decir que han estado coordinando los talleres productivos de distintas especialidades o bien, el mismo taller, pero en diferentes escuelas. Dichos movimientos permiten que los profesores adquieran una mayor experiencia y, por lo tanto, mayor conocimiento hacia sus alumnos (Pieck y Messina, 2008).

En general, la mayoría de los profesores son hombres, situación que ocurre de manera inversa en el sector urbano, donde la mayoría del cuerpo docente son mujeres. Sin embargo, las maestras que laboran en las TVC tienen una mayor presencia en talleres como el de artesanías, conservas y panadería, que, hablando en cuestiones de género, son tareas relacionadas al ámbito doméstico. En cambio, los profesores hombres están presentes en talleres como el de herrería y carpintería (Pieck y Messina, 2008).

1.3.2 Modelo educativo

Al crearse las TVC se realizó una consulta a las familias, estudiantes, profesores de la región donde estas escuelas se establecerían y con base en ello se construyó el modelo educativo. Posteriormente se han hecho modificaciones para ir adaptando este modelo con la actualidad y realidad de las comunidades (González, 2015).

Con los años, se ha ido ganando la aceptación y el reconocimiento de los padres de familia pues demuestran su interés al participar en diversos asuntos de la escuela, como por ejemplo en la construcción de aulas (Pieck, 2009b).

El modelo trata de abarcar diferentes áreas de formación: académica, productiva, ciudadana e intercultural. Todo ello, se procura formar mediante los talleres de investigación en donde se busca que los alumnos desarrollen capacidad de análisis, investigación y acción sobre la realidad, despertar una conciencia crítica sobre el hecho de pertenecer a un grupo étnico, y, sobre todo, despertar un interés en temas relevantes de la vida cotidiana de los adolescentes para así adquirir nuevos aprendizajes. Lo anterior, se busca a por medio de cuatro ejes:

1. Yo, mi cuerpo y los demás; mi naturaleza, mi origen, mis relaciones (tanto en el ámbito biológico como social).

2. La naturaleza; nuestra relación con la naturaleza (cómo nos alimenta, qué tomamos de ella, cómo la transformamos).
3. Temas que afectan a la familia, a la comunidad y al mundo; la historia.
4. Asuntos relacionados con el trabajo (Salmerón, 2007).

Como se puede apreciar, el modelo educativo destaca la presencia del trabajo, el cual se hace presente en la incorporación de los estudiantes a los diferentes talleres (panadería, hortalizas, herrería, artesanía, entre otros). Por tanto, Pieck (2009b) menciona que dicha estructura del modelo permite que el trabajo sea parte esencial de la escuela.

Entonces, se puede decir que las TVC se han presentado como un tipo de innovación múltiple que permite a los jóvenes de las zonas rurales continuar con sus estudios y a la par formarse para el trabajo. También el modelo educativo de la escuela permite que de adquieran y desarrollen valores sociales, comunitarios y vínculos con la comunidad (Pieck, 2009b).

Una estrategia más sobre el modelo educativo de las TVC es que se aplica lo que es la recuperación, resignación y articulación de los saberes y prácticas que tienen los estudiantes, padres de familia y la comunidad en general para involucrarlos en los procesos educativos y así se espere que los alumnos valoren los conocimientos de sus localidades, se acerquen a su realidad y puedan tener las bases para proponer mejoras (Salmerón, 2007). Lo anterior también se aplica para intentar recuperar, apropiar y revalorar su lengua materna, que en este caso sería en náhuatl.

Al respecto del modelo educativo, Pieck menciona:

Las exigencias del modelo educativo llevan a tomar constantemente como referencia el contexto sociocultural. En este sentido, se observa que los docentes lo reflejan en sus planes de trabajo, así como saben dar cuenta de la situación de los alumnos, de las familias y de

la comunidad. Ello les permite estar en permanente confrontación con la realidad, evitar la caída en un conformismo y brindar respuestas específicas. Finalmente, se percibe una gran apertura por parte de los docentes y directivos para confrontar la experiencia, una apertura para recibir observaciones y críticas que permitan corregir el rumbo y mejorar las prácticas (Pieck, 2009b, p.51).

1.3.3 Talleres

Como ya se ha mencionado, los talleres constituyen una innovación dentro de las TVC, pues el sentido y la función de estos son muy diversos y permiten hablar de diferentes potencialidades del componente de formación para el trabajo pues transitan desde presentar y debatir conocimientos técnicos propios del oficio hasta la formación en competencias laborales (Pieck, 2009b).

Desde la creación de los talleres, con el paso del tiempo y dependiendo la zona, estos han ido variando, pero siempre partiendo de los intereses de los estudiantes y buscando fomentar la educación comprometida con el entorno (González, 2015).

Algunos de los talleres impartidos en las TVC son: panadería, conservas, reciclado de papel, bisutería, producción de nieves, hortalizas, lombricomposta, nopales, mantenimiento de frutales, plantas medicinales, ecotecnias, panel solar rústico, herrería, medios audiovisuales, plantas ornamentales y áreas verdes. Es importante mencionar que los estudiantes le dedican aproximadamente tres horas por semana a estos talleres (González, 2015).

De acuerdo a Pieck y Messina (2008, p. 306), los talleres productivos de las TVC incluyen varios componentes, los cuales, están orientados a generar un proceso educativo abierto, crítico y participativo, los cuales son:

- a) Los proyectos de investigación, un tipo de pedagogía por proyecto, para poner en cuestión el saber disciplinar como verdad única.
- b) La comunidad educativa, para promover un tipo de espacio de vida basado en relaciones de igualdad y solidaridad.
- c) La promoción del lenguaje total, que incluye el lenguaje escrito, el lenguaje del cuerpo y todas las formas del lenguaje que se presenten ante los miembros de la escuela.
- d) La vinculación con la comunidad, así como la recuperación de sus prácticas culturales, con lo que se busca romper la idea de la escuela como un espacio amurallado y cerrado sobre sí mismo.
- e) El componente de formación para el trabajo, que se expresa en los talleres productivos organizados en torno al principio de alternancia educación-producción, y que busca integrar saberes teóricos y saberes prácticos, vinculados con competencias laborales.

Por tanto, los talleres se conciben como un medio o recursos para el desarrollo de destrezas y habilidades de los diferentes oficios. Por tanto, a través de la práctica se busca el desarrollo de conocimientos actitudes y competencias sociales, afectivas y laborales (Pieck, 2009b).

Al respecto, Salmerón, menciona que en los talleres productivos:

Se trata de buscar alternativas de producción, al aprovechar y revalorar los recursos naturales de la comunidad: por ejemplo, llevar a la escuela plantas medicinales, reproducirlas y luego que los propios alumnos las devuelvan a la comunidad (Salmerón, 2007, p.72).

Un punto de importancia de los talleres es la alternancia educación-producción, como eje de formación para el trabajo, lo cual, implica una correspondencia entre la teoría y la práctica y por lo tanto dentro de los talleres se cumple una función adicional al modelo de las TVC pues

rompe con la concepción de que tanto la educación como el trabajo sean vistos por separado (Pieck, 2009a).

Según testimonios de profesores del trabajo realizado por Pieck y Messina (2008), se puede decir que los talleres se orientan a aprendizajes múltiples para los estudiantes para que ellos:

“aprendan un oficio”, “para insertarse en el trabajo o en el autoempleo”, se formen en “habilidades para defenderse en la vida cotidiana”, “conocimientos administrativos”, como al “aprendizaje de valores”, “convivencia democrática”, “trabajo en equipo”, “se organicen solos”, “resolución de problemas”, “toma de decisiones”, “promoción de una actitud favorable a la experimentación” y a “relaciones más igualitarias entre los géneros”(…) “se valorizan los recursos de la comunidad”, “aspectos lúdicos y artísticos presentes en algunos talleres, especialmente en artesanías”, “un espacio de experimentación y aprendizaje para estudiantes y maestros”, “integración teoría y práctica, en la práctica” (Pieck y Messina, 2008, p. 311).

Otra característica de los talleres en estas escuelas es que los estudiantes tienen la posibilidad de cambiar o rotar por cada uno de los talleres, por lo tanto, tienen la oportunidad de participar en todos durante sus estudios en la telesecundaria (Pieck, 2009b).

Un punto importante de los talleres, es que cuando los alumnos terminan de elaborar sus productos los venden en los mercados locales y gracias a ello obtienen ganancias, las cuales se dividen entre todos (González, 2015), aunque no todos los talleres encuentran la misma oportunidad de vender sus productos, por ejemplo, los de panadería y conservas, según la autora, son los que más productos llegan a vender.

Finalmente es importante mencionar que la vinculación de las telesecundarias con la comunidad justamente se da principalmente por medio de los talleres (más que el modelo en sí), y se expresa a través de varios mecanismos como lo son:

- a) Algunos estudiantes aplican los conocimientos en la casa los fines de semana, ya que se dan cuenta de que es una buena opción (...).
- b) Se elaboran productos a partir de recetas de la comunidad (el caso del pan) o de los insumos locales (por ejemplo, la fruta con la cual se hacen las conservas); esta situación habla de una recuperación de tradiciones y patrones culturales locales (...)
- c) En algunas escuelas se vende la producción a la comunidad (el pan, las hortalizas, los hongos, las artesanías, las conservas, los quesos, las hierbas medicinales) (Pieck y Messina, 2008, p. 317 y 318).

1.4 La telesecundaria Rafael Ramírez

Messina (2012), publicó un artículo acerca de una investigación realizada en una Telesecundaria Vinculada a la Comunidad (TVC) llama Rafael Ramírez, en donde explica a detalle el funcionamiento y características de esta escuela. A continuación, un breve resumen sobre ella relacionado así lo escrito a lo largo de este segundo capítulo.

La escuela Rafael Ramírez fue fundada en 1990. Está ubicada en una zona rural en la sierra norte de Puebla en una comunidad llamada Tepexoxuca (de origen nahua), la cual está habitada aproximadamente por 700 personas dedicadas principalmente a las actividades de campo como la agricultura y la ganadería, sin embargo, el desempleo es algo que se encuentra muy presente.

En el año de 2010 esta telesecundaria contaba con 39 estudiantes de los cuales 14 de ellos cursaban primer grado, 13 segundo y 12 tercero, así como con tres docentes (y uno de ellos a cargo

de la dirección). También, en ese entonces se contaba con los talleres de panadería, producción de hongos y hortalizas, así como una biblioteca, tres salones, un laboratorio, una plaza cívica y una sala de usos múltiples (Messina, 2012).

Algunas de las estrategias que fueron adoptadas para la inclusión social y educativa en este plantel son:

- Talleres de investigación.
- Talleres productivos.
- Talleres de expresión corporal.
- Asambleas de docentes, estudiantes, padres de familia y demás miembros de la comunidad.

Y, además, la escuela cuenta con los objetivos generales y particulares iguales que el resto de las TVC los cuales son:

- **Objetivo general:**

“Desarrollar un modelo educativo alternativo, basado en la pedagogía crítica, que permita la construcción de la autonomía y la formación integral, en particular el aprendizaje de valores como la solidaridad y el compromiso, y el arraigo de los jóvenes en la comunidad”

- **Objetivos específicos:**

- a) Constituir colectivos docentes capaces de reflexionar acerca de su práctica, dialogar con la teoría, crear condiciones para el aprendizaje de los estudiantes y el cambio cultural en las comunidades.
- b) Crear condiciones para que los estudiantes aprendan a ser autónomos, reflexivos y capaces de resolver situaciones nuevas.
- c) Recuperar saberes de la comunidad, así como promover procesos de aprendizaje entre sus miembros.

En cuanto a los talleres productivos (que son panadería, hongos y hortalizas), cabe mencionar que la comunidad educativa menciona que son el “plus” del plantel puesto que por medio de ellos se les permite a los estudiantes el producir alimentos básicos, abrir una opción digna de trabajo, además de que se les genera una responsabilidad, capacidad organizativa y disposición al trabajo colectivo, más allá de enseñarles a hacer sólo un oficio (Messina,2012).

Es importante mencionar que tanto en los talleres productivos como en los de investigación se fomentan este sentido de responsabilidad y de colectividad, además de promover la participación con los padres de familia, que, de acuerdo Messina (2012), esta escuela funciona gracias a la cooperación de los padres al darles a conocer su modo de trabajo.

Finalmente, Messina (2012) menciona que como resultado de estudiar en la telesecundaria Rafael Ramírez, se ha construido una subjetividad en los estudiantes centrada en los siguientes puntos:

“a) en primer lugar la autonomía, una mayor organización, constitución de colectivos, capacidad para tomar decisiones en los aspectos prácticos, destrezas tecnológicas, creatividad para resolver problemas emergentes; b) más conocimientos disciplinarios disponibles; de acuerdo con uno de los maestros de la escuela, la mayor participación en actividades productivas ha generado mayores capacidades académicas; c) capacidad de pensarse y de desarrollar la conciencia crítica; los talleres de investigación fueron percibidos por los estudiantes como un ejercicio que les permitía cuestionar sus formas habituales de clasificar y comprender el mundo; asimismo, los talleres de investigación hicieron posible el trabajo público y la capacidad de argumentar ante otros” (Messina, 2012, p. 160).

Capítulo II

2.1. Principales problemáticas en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad.

La situación actual de las secundarias rurales e indígenas es preocupante, puesto que diversos autores han mencionado las carencias y problemáticas a las que esta se enfrenta (Juárez y Rodríguez, 2016). Por tanto, las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC) sufren de estos problemas, y principalmente aquellos relacionados a la pobreza y desempleo.

Sin embargo, Ramón y Cisneros (2017), afirman que algunos de los problemas más específicos que enfrentan estas escuelas son:

la falta de acciones permanentes de actualización y capacitación para los maestros, instalaciones escolares inadecuadas, retraso en la entrega de materiales bibliográficos y audiovisuales o carencia de ellos, mal funcionamiento de la señal televisiva, déficit de personal docente para atender el servicio como está planteado; así como, la falta de compromiso de algunos docentes respecto de las actividades educativas que se realizan con los alumnos y falta las acciones de vinculación que se organizan con los padres de familia y los miembros de la comunidad (Ramón y Cisneros, 2017, p.2).

Por otra parte, varias investigaciones realizadas a las TVC coinciden en que algunas de las principales limitaciones de estas escuelas son:

La improvisación de los maestros, la falta de recursos, el cuestionamiento de los padres a las áreas productivas, la poca preparación de los docentes en los diferentes giros de los talleres y el bajo perfil de egreso de los estudiantes en materia de formación para el trabajo (Pieck, 2009b, p.52).

En México, las escuelas que están ubicadas en las zonas rurales, como las TVC, no cuentan con los avances que deberían tener, puesto que presentan más limitantes que las escuelas urbanas para su progreso. Por lo que los jóvenes van aprendiendo con “lo que tienen a la mano”, es decir con los recursos que cuenta su comunidad (que en muchas veces son carentes), mientras que los jóvenes del sector urbano van desarrollando su aprendizaje con las tecnologías (Ignacio, 2008).

Sin embargo, en la mayoría de las veces, las necesidades básicas adquieren más importancia para las familias que aquellas relacionadas a lo social, puesto que primero tienen que estar cubiertas dichas las necesidades básicas y, por tanto, la economía es destinada principalmente a ello. Es por ello que, como se mencionaba al inicio del apartado, uno de los principales problemas a los que se enfrentan no sólo las TVC en sí, sino también los estudiantes, padres de familia y profesores es la pobreza.

2.1.1 Pobreza

Para comenzar, las TVC se encuentran en el estado de Puebla, y más específicamente en la sierra norte de dicha entidad. De acuerdo al CONEVAL (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2014), en el 2012 el estado de Puebla alcanzó el tercer lugar a nivel nacional con los mayores índices de pobreza con un porcentaje del 64.5% de su población, es decir, más de la mitad de sus habitantes (primer lugar Chiapas con 74.7% y segundo lugar Guerrero con 69.7%).

Para el 2018, la situación anterior no ha cambiado mucho, puesto que el mismo CONEVAL (2018b), menciona en sus estadísticas que el 58.9% de su población se encuentra en situación de pobreza y pobreza extrema, otro 29.3% de sus habitantes es vulnerable por carencias sociales y/o por carencias de ingresos contra un 11.7% de quienes son no pobres y no vulnerables.

También, en las comunidades de Puebla, los padres de familia se dedican principalmente a actividades del campo o inclusive, han inmigrado a otras ciudades o países para conseguir mayores ingresos económicos (Messina, 2012). Entonces, se puede decir que la pobreza continúa afectando a una proporción cercana a los dos tercios de las familias campesinas y persisten las necesidades insatisfechas de grandes sectores de la población (Gajardo, 2014).

Por otro lado, la investigación educativa ha demostrado que muchos de los jóvenes tanto de nivel secundaria como de medio superior tienen que trabajar al mismo tiempo de que estudian. Esto justamente se debe a que los ingresos económicos no son suficientes (Ibarrola, 2012).

Esta situación de que los jóvenes tengan que trabajar a la par de que cursan la escuela afecta en su rendimiento escolar ya que tienen menos tiempo para dedicarse a hacer sus tareas y para descansar. Además, algunos alumnos por falta de ingresos tienen que dedicarse únicamente al campo laborar lo que hace que falten a clases y vayan rezagando su aprendizaje o peor aún, suspenden temporal o definitivamente sus estudios (Ignacio, 2008).

En estos casos, la educación no formal, la capacitación para el trabajo o bien lo que serían los talleres son un vehículo importante para el aprendizaje de los adolescentes de las telesecundarias, puesto que uno de cada seis jóvenes deserta de este nivel, (principalmente por cuestiones económicas), y por lo tanto ya no continúa con estudios de media superior ni superiores (Gajardo, 2014).

2.1.2 Desempleo

Además de que en las comunidades de Puebla existan altos índices de marginación y pobreza, nos encontramos ante otro problema muy relacionado con el anterior, el cual es el desempleo, pues además de que los trabajos de campo no son muy bien remunerados, existen pocas oportunidades

en las zonas rurales de acceder a un trabajo formal o “bien pagado”. Lo cual, hace que el estudio de los diversos talleres no cumpla del todo con el propósito de acceder a un empleo, puesto que no hay para todos (Pieck, 2009b).

Entonces, los alumnos son libres de elegir el taller de su preferencia, sin embargo, en algunos casos toman su decisión con base a que, con dicho taller, puedan tener más oportunidades de empleo dejando a un lado sus intereses (Pieck y Messina, 2008).

De manera muy general Pieck y Messina, mediante varias entrevistas que hicieron a profesores de las TVC, mencionan cuales son los principales problemas que tienen los talleres, de acuerdo a los testimonios, dichas dificultades son las siguientes:

Los maestros enuncian principalmente dificultades asociadas con el proceso productivo, que parecen ser las más visibles, tales como: “se quema la producción”, “no se vende”, “hubo pérdidas”, “no hay respeto a las reglas”, “no se hizo un buen informe financiero”, “no se cuenta con materia prima ni con mercado externo”, “los productos son difíciles de hacer”(…) “no se cuenta con un local o equipamiento adecuado”, “los estudiantes no traen los ingredientes”, “los más exigentes son los que menos cooperan”, “el consumo en la escuela trae pérdidas” (...) se afirma que tuvo lugar una menor participación de los varones porque creen que la cocina es para mujeres, creencia que se relaciona tanto con panadería como con conservas (...) Se observa que las dificultades productivas incluyen desde carencias de recursos y fallas en los procedimientos, hasta problemas organizativos ligados a la producción, situaciones sociales o sistemas de creencias que la afectan (Pieck y Messina, 2008, p.319).

Además, Raczynski y Román (2014) menciona que la educación secundaria en las zonas rurales no debería de concebirse aislada de las escuelas urbanas o semi-urbanas, puesto que en el mundo contemporáneo es totalmente diferente a la vida relacionada al campo.

Uno de los datos más importantes que se encontró en la investigación para la creación de las TVC fue que, por lo general, la promoción de programas de educación siempre va un “paso atrás” del desarrollo de programas de formación para el trabajo, ya que, al ser las poblaciones muy pobres, existe un mayor interés por atender las necesidades educativas antes que las educativas. Por tanto, se puede decir que el trabajo para las localidades de rurales e indígenas, principalmente, significa sólo el subsistir (Messina, 2012).

De igual manera, la educación comunitaria como la de las TVC parte de los supuestos de educar a partir de las necesidades, intereses y valores de una comunidad (Castrejón, 2017), situación que las TVC han logrado articular aunque no muy bien del todo, pues en relación con la vinculación comunitaria, se observa que se establecen relaciones de dar y recibir, pero estas relaciones, son en sí informales y de corta duración: ya que se venden los productos, se usan o consumen, se difunden conocimientos en la familia, se continúan tradiciones familiares y comunitarias, etc., pero no llega más allá de esto. Por lo que Pieck y Messina (2008) mencionan que esta vinculación puede ser categorizada como incipiente.

2.1.3 Dificultades docentes

Una de las peculiaridades de las telesecundarias en general es que es un profesor el encargado de impartir todas las asignaturas del plan de estudios correspondiente a un grado escolar (Ramón y Cisneros, 2017). Situación que causa que los profesores no estén especializados en cada asignatura

(como en el caso de otras modalidades), y por lo tanto podría decirse que el aprendizaje en los alumnos es más limitado.

Así mismo, las escuelas comunitarias y telesecundaria, en su mayoría, son atendidas por jóvenes egresados de la secundaria o bachillerato quienes prestan sus servicios por dos años aproximadamente a cambio de una modesta retribución económica o beca. En cambio, para las escuelas con otro tipo de servicio, tales como las secundarias técnicas o generales, sus docentes están capacitados para realizar tal labor, y por lo general, son egresados de escuelas normales o licenciaturas (CONEVAL, 2018b).

De acuerdo con Gajardo (2014) los docentes tienen una carga relativamente alta, puesto que su labor la desempeñan en aulas multigrado o bien tiene que impartir clases de todas las asignaturas, materiales didácticos escasos o no estandarizados para las poblaciones rurales, alto nivel de rotación, salarios no muy bien remunerados, etc. Mencionando también que como no se cuenta con personal administrativo, es el profesor quien tiene que hacerse cargo de dicho trabajo, e inclusive tiene que realizar el trabajo de conserjería, en muchas ocasiones, con ayuda de los padres de familia (Ramón y Cisneros, 2017).

También, los profesores de las TVC se enfrentan a la dificultad de lograr obtener una plaza docente, puesto que las solicitudes que hacen los profesores regularmente son rechazadas por que supuestamente estos no cumplen con el perfil académico (Salmerón, 2007).

Por otra parte, a pesar de que los docentes de las TVC han demostrado que están comprometidos con sus alumnos y con la escuela en general, muchos otros que son considerados como buenos docentes de las zonas urbanas o semi-urbanas, no les resultan atractivas las condiciones ni el salario de trabajar en zonas rurales y por tanto, no existe más personal que pueda contribuir a lograr mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Gajardo, 2014).

La rotación de profesores es otro de los grandes problemas a los que se enfrentan las TVC, ya que se debilita el aprendizaje de los alumnos, y de acuerdo con Pieck (2009b) se puede llegar a perder el saber acumulado y es necesario “empezar de nuevo. Esto sucede principalmente en los talleres puesto que a veces no hay profesores, con los mismos conocimientos de un determinado taller, que los reemplacen.

Pieck y Messina (2008), mencionan que si bien los profesores de las TVC tienen que definir el taller en el cual les gustaría impartir su clase, hay ocasiones en las que solo les queda impartir “el que queda”, principalmente cuando hay falta de personal. O bien en algunas otras ocasiones llega un profesor a la escuela, por motivo de rotación, ya contando con conocimiento previos de otro plantel y propone abrir un nuevo taller, aunque la mayoría de las veces no se cuenta con los materiales ni presupuesto disponible para hacerlo, por lo que ellos y la comunidad cooperar para que esto suceda.

2.1.4 Recursos materiales

Ibarrola (2012), menciona que a pesar de que se ha establecido un monto al PIB (Producto Interno Bruto), destinado a la educación (que es mayor que en otros países), no ha sido suficiente para atender las demandadas, tanto administrativas como materiales, de las escuelas, puesto que alrededor del 90% de ese dinero se destina al salario de maestros. Por tanto, sólo un 10% quedaría para realizar las mejoras a los planteles, además de que estos también funcionan gracias a la aportación de los padres de familia y de algunos profesores.

Reyes menciona más específicamente cuales son los problemas en cuanto a cuestiones materiales que son principalmente:

Las carencias de infraestructura y equipamiento, que van desde la insuficiencia de textos, pupitres y sanitarios, hasta la falta de aulas, talleres, laboratorios, energía eléctrica, televisores, antenas y decodificadores; la alta movilidad de los profesores; la inasistencia de los maestros y los problemas de capacitación y actualización docente que se enfrentan (Reyes, 2014, p. 80).

Respecto a esto, también Pieck menciona:

Las necesidades materiales insatisfechas de los talleres es otro factor limitante, ya que su operación no está contemplada en el presupuesto federal asignado; esta situación lleva a la búsqueda de otros fondos que garanticen el desarrollo de este componente, así como la calidad de la formación (Pieck, 2009b, p.53).

Por tanto, para los talleres, la falta de recursos es considerada una limitación y preocupación ya que demora la producción o el trabajo de los estudiantes (Pieck y Messina, 2008).

De igual manera, escuelas como las TVC se enfrentan a la dificultad de la entrega a destiempo de los libros de texto, puesto que lo ideal es que se entregasen a inicios del ciclo escolar, sin embargo, de acuerdo a CONEVAL (2018a), aproximadamente sólo un 60% (aproximadamente) de escuelas de educación básica recibieron sus libros en tiempo y forma; a comparación de los porcentajes con mayor demora en los que se encuentran: el preescolar indígena (24.6%), primaria indígena (36.0%) y secundaria comunitaria (30.8%). Esto podría explicarse debido a la lejanía de los planteles, pero aun así no deja de ser un problema que repercute de manera negativa en el aprendizaje de los estudiantes puesto que carecen de material para estudiar.

2.1.5 Deserción, rezago y reprobación

Tanto las TVC como las demás telesecundarias han podido cumplir con el objetivo de incrementar la matrícula, sin embargo, cabe cuestionar que el servicio en general no ha tenido los mejores resultados que se esperarían. La deserción, el rezago y la reprobación son ejemplo de ello (Cano y Bustamante, 2017).

Una de las causas de dichas circunstancias se debe al trabajo de los padres de familia, pues en ocasiones no pueden acudir a las reuniones escolares de sus hijos, lo cual afecta a que el alumno no tenga un aprendizaje completo, ya que no se encuentran al pendiente de ellos (Ignacio, 2008).

Por otro lado, la carga horaria y el calendario escolar de estas y otras escuelas rurales obedecen a cuestiones centralizadas que no toman en cuenta la realidad una las necesidades de las comunidades. Este problema se ve reflejado, por ejemplo, en que, si los calendarios no contemplan los ciclos de producción agrícola que, en la mayoría de las veces, requiere de la participación de toda la familia incluyendo a los niños y jóvenes ya que es su principal actividad laboral, pues incide en la asistencia de los alumnos a la escuela, horas efectivas de clases, desempeño escolar, etc. (Gajardo, 2014).

En general, el índice de reprobación en las escuelas telesecundarias es menor al del resto de las modalidades en las que se imparte la Educación Secundaria. De acuerdo a Eggers (2016), al parecer esto se debe a que los criterios con los que son evaluados los estudiantes son menores que el del resto de las modalidades. Sin embargo, a pesar de lo anterior, las telesecundarias presentan los índices más altos de deserción, con respecto a las demás secundarias.

Hablando en cuestiones de género, y según Gajardo, (2014), la deserción se presenta de diferentes maneras entre hombres y mujeres. En el caso de los primeros, la deserción ocurre debido a que son mayormente afectados por el trabajo infantil y juvenil o bien problemas de disciplina y

rendimiento que terminan justamente en la deserción escolar. Para el caso de las mujeres, los principales motivos de deserción son la colaboración con las labores domésticas, matrimonios, embarazos y maternidad juvenil.

Capítulo III

3.1 La Psicología y su intervención en la educación

La psicología educativa se define como una disciplina que investiga, explica, estudia y comprende los procesos psicológicos enfocados a la comprensión y el mejoramiento de la educación (Delgado, Alvarado y Martínez, 2014).

Se encarga de procesos como la enseñanza y aprendizaje, además, amplía los métodos y teorías de la psicología general en el ámbito educativo, fundamentando así teorías propias. De acuerdo con Arvila, Palacio y Aranfo (2011), la psicología educativa también puede conceptuarse como un ámbito de conocimiento con una existencia propia, o bien, como una disciplina que ocupa un espacio claro en el conjunto de las disciplinas psicológicas y educativas.

Para Touriñán (2011), la intervención en la educación es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando. Entonces, la intervención especializada del psicólogo educativo brinda la oportunidad para promover el mejoramiento en todo el sistema educativo, ya que se promueve un ambiente de calidad y calidez, se impulsa la equidad de género, los valores, se estimula el sentido crítico, el arte y la cultura, la iniciativa individual y comunitaria, el desarrollo de nuevas capacidades, etc. (Sánchez, González y Zumba, 2016).

Sánchez et al (2016), mencionan que el psicólogo educativo debe tener una formación que le permita comprender y hacer comprender los problemas sociales y que posea características propias para hacerlo, como:

el entendimiento, el conocimiento, la visión, los hábitos de pensamiento comprometido con la acción y debe mantener la disposición de indagar, cuestionar, problematizar, obteniendo

una visión más clara y precisa de los acontecimientos, de manera que le permita crear espacios sanos de trabajo, donde se practique la responsabilidad, el respeto, la confiabilidad para construir comunidades educativas cada vez más democráticas, que sustentan su proyección en la equidad, la diversidad y la justicia social (p.125).

Ahora algunas de las labores que los psicólogos educativos hacen es que estudian lo que los profesores enseñan a la par de cómo los estudiantes aprenden en un contexto particular donde se pretende llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje (Cabrera, Mendoza, Arzate, y González, 2015).

De la Fuente (2017), menciona que, como otras de las tantas labores del psicólogo en el área educativa dentro del plantel, es implementar intervención terapéutica, realizar evaluaciones, actividades de intervención, prevención, rehabilitación, modificación, estimulación, etc., todo de acuerdo como respuesta a las necesidades tanto psicológicas como educativas de los alumnos.

De igual manera, el psicólogo educativo mira a los individuos con los que trabaja más allá de una manera psicológica, sino que también lo hace de manera social y educativa ya que comprende que las personas no sólo están inmersas en la escuela:

Actualmente la visión es más amplia, ya que se considera al sujeto con el que trabaja el psicólogo educativo dentro de un contexto psico/socio/educativo. Esto implica un sujeto con múltiples facetas en el que el impacto social estará condicionado por las personas con quienes interactúa; por esta razón sus dificultades no se ubicarán exclusivamente en el aprendizaje, sino en otras áreas que resultan fundamentales: el aula, el hogar y la persona misma (Fernández, Vázquez y Ubiarco, 2016, p.3 y 4).

Arvilla et al (2011), mencionan que, a partir de la revisión de la literatura, encontraron que algunas de las principales funciones de la psicología educativa son:

- Participa en la búsqueda de soluciones a los problemas tanto académicos como conductuales que se presentan en los niños, adolescentes y adultos.
- Guía a los docentes y directivos de la escuela sobre las estrategias de las que se puede tomar mano para solucionar los problemas que se presentan en las instituciones educativas y en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- (...) estimula la creatividad, el interés hacia los aspectos académicos, tanto de los docentes como de los estudiantes.
- (...) Ofrece una formación constante y colectiva a manera de talleres relacionados con la formación académica a todos los agentes educativos, entre ellos a los padres de familia. Hace parte del diseño de programas educativos a diferentes niveles, (...) generando y proponiendo estrategias pedagógicas orientadas hacia el aprendizaje.
- (...) Realiza investigaciones educativas, sociales, profesionales y laborales para ampliar el desarrollo del conocimiento.
- Diagnostica y proporciona el tratamiento adecuado a aquellos niños que presenten dificultades en su desarrollo psico-afectivo, cognoscitivo, físico y sociocultural (Arvilla et al, 2011, p. 259 y 260).

Por tanto, se dice que la labor del psicólogo educativo rebasa los espacios de la institución escolar, pues en sí asume una responsabilidad social en la que se tiene que se encarga, entre otras cosas, de ayudar a las personas a comprender los cambios y exigencias educativas planteadas por la sociedad actual (Sánchez et al, 2016).

Delgado et al (2014), mencionan las diferentes áreas de intervención de la labor del psicólogo educativo, así como las principales características de dichas áreas:

- **Intervención:** La mejora de la calidad educativa, de los centros a través de la propuesta de soluciones educativas adaptadas a las necesidades de los alumnos y a las características del contexto. implementan, programas de desarrollo vocacional, de entrenamiento en métodos, procesos, estrategias y técnicas de trabajo y estudio, de estrategias y técnicas de trabajo individual-grupal o de mejora del rendimiento académico, entre otras
- **Investigación y docencia:** Conduce estudios de investigación con diversas metodologías, en colaboración con los profesores y otros profesionales, en torno a diversos temas de Psicología Educativa como procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos mentales que intervienen en el aprendizaje, aprendizaje mediatizado por el uso de nuevas tecnologías como el uso de aulas virtuales, con respecto a la docencia éste permite enseñar a otros profesionales (...).
- **Asesoramiento:** Proporciona recursos y habilidades a instituciones, profesores y padres, que le permitan responder a requerimientos básicos y urgentes de su trabajo; proporcionarle elementos que faciliten el análisis de la interdependencia que hay entre su actuación y el comportamiento de los alumnos; asesoramiento sobre métodos y estrategias didácticas; tareas de formación permanente.
- **Diagnóstico:** Problemas educativos relacionados a comportamientos, necesidades educativas especiales, trastornos de desarrollo, deficiencias intelectuales entre otros
- **Evaluación:** Referido a contenido de curricular, rendimiento de alumnos, actitudes, destrezas, programas educativos, práctica docente etc. (p.36 y 37).

Por tanto, es necesaria la investigación en los centros educativos con el fin de comprender y mejorar, puesto que todavía siguen existiendo grandes brechas, por ejemplo, entre lo rural y lo urbano en educación básica:

Inclusive, dentro de los lineamientos de El Modelo de Gestión Educativa Estratégica (SEP [Secretaría de Educación Pública], 2001) se establece la necesidad de realizar investigación educativa básica para reincorporar los datos obtenidos para el mejoramiento de la enseñanza y obtener el mínimo de deserción escolar a nivel primaria ya que en la actualidad los estudios realizados siguen demostrando que existe un rezago entre la enseñanza que se imparte entre la zona rural y la zona urbana, observando que las zonas rurales son provistas de menos ofertas educativas lo que repercuten en diversos procesos psicológicos tales como las resolución de problemas, a diferencia de las zonas urbanas (Cabrera et al, 2015,p. 149).

Finalmente, se puede decir que el psicólogo de la educación tiene la función de estructurar y proponer soluciones que mejoren la calidad educativa en todos sus aspectos y de una manera que este apegada a la realidad de las necesidades de la escuela y de las personas que participan en ella (Fernández et al, 2016). Pues como se ha visto, la importancia del psicólogo educativo radica más allá de la mera institución escolar, sino que también abarca aquellos contextos extraescolares como lo son la familia, la comunidad, el trabajo, influencia de los medios de comunicación, etc.

4.2 Propuestas dirigidas a las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad.

Como ya se ha visto, la participación de la Psicología en la educación es muy importante en el hecho de que realiza su intervención con base a las necesidades (educativas, psicológicas, sociales)

de los estudiantes, principalmente, por lo que se puede decir que un psicólogo educativo no entra a intervenir a las escuelas sin antes conocer las necesidades de sus alumnos (Sánchez, González y Zumba, 2016).

El saber cómo mejorar la educación es una preocupación frecuente en todos los países, principalmente aquellos, como es el caso de México, en donde los resultados de diversas evaluaciones han arrojado que la mayoría de las escuelas presentan bajos índices en cuanto a aprendizajes y/o aquellas que se encuentran ubicadas en zonas con índices elevados de vulnerabilidad, pobreza y marginación (Bachmann, Valenzuela y Álvarez, 2016).

Por ello, para empezar a emitir alguna propuesta que mejore el funcionamiento de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC), se tendría que conocer a detalle el contexto en que están ubicadas, que como se ha dicho, son principalmente lugares de escasos recursos y con altos índices de marginación y pobreza en donde muchos de los estudiantes, además de ir a la escuela, tienen que trabajar. Por lo que, por ejemplo, no podríamos asegurar que un alumno no aprende por el hecho de no poner atención (Guzmán, Juárez, Mendoza y Rebolledo, 2018).

Un punto importante que se tiene que tomar en cuenta a la hora de realizar o implementar un programa o estrategia en una institución es que se debe partir de la premisa que las necesidades son diferentes de un grupo a otro, como: jóvenes urbanos y rurales, mujeres por grupo de edad, población indígena, etc. (Pieck, 2009a). Puesto que lo que funciona para un grupo no necesariamente funcionará en otro, pues son contextos, historias y problemáticas muy diferentes entre sí.

La calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje en estas aulas rurales – indígenas de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC), necesita de una educación innovadora que asuma la diversidad cultural de sus estudiantes para que tengan una preparación adecuada de manera que se muevan e interactúen en igualdad de condiciones y capacidades en su propio contexto y a la par en otros como algunas localidades aledañas (Raczynski y Román, 2014).

Gajardo (2014), menciona que el mejorar la educación en escuelas rurales, como las TVC, necesita de docentes que comprendan las cultura en general de estos contextos, además que las condiciones de estas escuelas deben de ser lo suficientemente atractivas o llamativas para ellos y así evitar o al menos reducir la rotación o deserción docente.

Por tanto, contar con un tipo de formación inicial, permitiría hacer frente a las demandas de la educación rural (no solo de las TVC), sino de toda la educación rural en general que requiere de un psicólogo educativo capaz de leer (por medio de entrevistas, aplicación de instrumentos, observaciones), y responder a las necesidades locales de la comunidad (Bachmann, 2016).

Lo anterior, puede llevarse a cabo mediante el diseño e implementación de talleres, cursos o conferencias dirigidos a los docentes antes de ingresar a dar sus clases.

Por otro lado, en el foro “Propuestas para la educación rural para el sexenio 2018 - 2024” realizado por Diego Juárez, académico del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana, y Responsable de la Red Temática de Investigación de Educación Rural del CONACYT, en octubre de 2018, se presentaron varias propuestas enfocadas a la educación rural e indígena de México, entre las cuales se encuentran varias que pueden ser adaptadas y desarrolladas al contexto específico de las TVC y en las que el papel del psicólogo sería fundamental. Dichas propuestas son:

- Diseñar y poner en marcha acciones públicas de educación rural desde los enfoques de derechos, interculturalidad, interdisciplinariedad, perspectiva de género y la investigación educativa, en un doble sentido, lo cual sería recuperando los resultados de investigaciones ya realizadas y realizar nuevos estudios enfocadas a otras y nuevas alternativas.
- Diseñar y poner a disposición de los docentes programas formativos y recursos pedagógicos para que puedan implementar estrategias y acciones de atención de la

diversidad, desde las diferencias según género y edad, hasta las singularidades sociales, culturales, lingüísticas, y de aprendizaje, asociadas con localización, pertenencia, clase social y distinciones individuales.

- *Diseño de estrategias didácticas situadas:* de la mano del punto anterior, establecer criterios para el diseño de estrategias didácticas que permitan desde su condición de actividades situadas en los contextos rurales aprovechando al máximo los recursos que se encuentran disponibles en las comunidades, así como involucrar a las personas de la comunidad, para orientarse hacia la mejora o resolución de las situaciones cotidianas o problemas comunitarios. Para ello, las actividades situadas tendrían que ser significativas tanto para los estudiantes y docentes como para el entorno comunitario, aprovechando también los saberes previos de todos los que participan.

Entonces, la participación del psicólogo iría enfocada en hacer un diseño de diferentes posibles actividades que pudieran llevarse a cabo en las TVC, las cuales tendrían que incluir, además de los estudiantes y docentes, a padres de familia y a la comunidad. Así como el diseño de programas de iniciación, formación y actualización docente basados en las características y necesidades de esa población con el fin de conocer a los alumnos más allá del contexto escolar y crear una enseñanza significativa.

Por su parte Pieck y Messina, mencionan otras sugerencias dirigidas a las TVC, las cuales principalmente están enfocadas en la recuperación de las tradiciones, funcionamiento de los talleres y sus productos, enseñanza de valores, entre otras. Algunas de estas propuestas son:

- Crear condiciones para acumular un patrimonio de saberes que recupere las tradiciones comunitarias y al mismo tiempo sea re-significado en la comunidad (...).

- Crear una estructura organizativa pedagógica para garantizar el funcionamiento del taller. A su vez, esta estructura sería ya un logro del proceso del taller, porque podría estar disponible para otros fines (...), se recomienda promover la participación de los estudiantes a lo largo de todo el proceso, para que se apropien de los talleres.
- (...) Que el dominio de conocimientos técnicos se combine con la enseñanza de valores (tales como el compromiso y la solidaridad), para generar aprendizajes más estables que los técnicos y con mayor capacidad de transferencia a otros ámbitos.
- (...) Evitar la rutina promoviendo la innovación permanente de las recetas [en los talleres] y los procedimientos, así como la planeación como una manera de anticiparse y reducir la improvisación. El trabajo en equipo es un factor facilitador de esta manera de organizar los procesos.
- Ante la tendencia a concentrarse en los procesos productivos, los educadores deben asumir una mirada educativa, para hacer de toda actividad una experiencia de aprendizaje
- Promover la distribución igualitaria de las tareas, desde el lugar del educador.
- Tomar en cuenta tres elementos para la consecución de buenos resultados productivos: un plan de trabajo, un reglamento que regule la convivencia y un equipo coordinador.
- Impulsar microempresas para los estudiantes y los egresados, a partir de que experimenten el buen funcionamiento del taller (Pieck y Messina, 2008, p. 322-323).

De esta manera, el psicólogo educativo también tendría que estar enfocado no sólo a las necesidades del contexto, si no a aquello en lo que una escuela en particular requiere. Lo cual, de acuerdo con los autores anteriores (Pieck y Messina), existe un interés por la recuperación y conservación de los saberes tradicionales, por lo que se tendría que incluir dentro de las

planeaciones didácticas actividades relacionadas con las costumbres de la localidad y principalmente que los alumnos comprendan el significado de ellas.

Por su parte, se necesitaría de cursos inductivos con los estudiantes para que se sientan identificados y parte de la escuela, que tendrían que estar encaminados al funcionamiento del plantel y a los talleres productivos para que ellos conozcan el lugar donde van a estar los siguientes años.

Estas posibles propuestas, como se puede observar, están enfocadas tratar de resolver varias de las problemáticas ya mencionadas en apartados anteriores, a excepción de aquellos problemas que tienen que ver con problemas económicos, de insuficiencia de mobiliario o falta de recursos como el agua o electricidad, pues corresponde al estado el tener las instalaciones y condiciones adecuadas para un mejor desempeño académico. Sin embargo, lo anterior no quiere decir que los psicólogos no puedan intervenir en contextos de escasos recursos, pues como ya se ha dicho, las propuestas que se pretendan realizar tienen que estar adecuadas con los recursos que estén a su alrededor.

Cabe resaltar que las funciones que puede tener el psicólogo dentro de una TVC, de manera general serían el diseñar estrategias educativas para animar y mejorar las situaciones del aprendizaje tanto de los estudiantes y profesores como del resto de los pobladores de la comunidad, tomando en cuenta las características particulares de su contexto y de la población. Todo ello enfocado a que los jóvenes adquieran aprendizajes significativos con los que puedan mejorar su calidad de vida, ya sea continuando con sus estudios o insertarse al campo laboral.

Sin embargo, como psicólogos no hay que dejar pasar de lado que, para algunos alumnos, si no es que la mayoría, estén viviendo en situaciones de vulnerabilidad (como ya se mencionó en el apartado de las problemáticas), ya que esto afecta directamente en su desarrollo académico y/o

personal. Por lo cual el psicólogo educativo también puede intervenir con lo que muchos han llamado la resiliencia.

La resiliencia puede ser vista como un conjunto de sistemas intrapsíquicos que le permiten al individuo tener un estilo de vida saludable a pesar de encontrarse en un ambiente difícil (Aguaded y Almeida, 2016). Para Carretero (2010), la resiliencia es definida como la capacidad que le permite al individuo enfrentarse y resolver de manera adecuada e integrada en su entorno cultural, circunstancias de adversidad, riesgo o traumáticas, permitiéndole alcanzar una situación normalizada y adaptada a su medio cultural.

Una de estas situaciones adversas por las que las personas pasan, es justamente la pobreza. Muñoz (2012) dice que hay personas que, a pesar de nacer, crecer y vivir en condiciones de pobreza extrema, se desarrollan psicológicamente fuertes y socialmente exitosos, lo que quiere decir que no solo resisten dichas situaciones, sino que también salen fortalecidos de ellas.

Uriarte (2006) menciona que diversos estudios han demostrado que chicos que viven en situaciones de pobreza y marginación logran obtener buenos resultados en las escuelas, lo que ha hecho que la resiliencia también tenga importancia en el campo de la educación. Entonces, la resiliencia en la educación se convierte en un factor protector que conlleva a que los estudiantes adquieran nuevos conocimientos y generen habilidades metacognitivas que les sirvan también en otros contextos sociales fuera de la escuela, como lo es la formación profesional y la inserción al campo laboral (Atencio, 2013).

En relación a ello, los psicólogos educativos, al abordar problemáticas en los contextos educativos en donde se quiera implementar el tema de la resiliencia, es fundamental detectar y desarrollar habilidades resilientes en los estudiantes para que, como ya se ha dicho, les permitan desarrollarse de manera integral en la escuela y fuera de ella (Miranda y Soriano, 2017).

Para ello, de acuerdo con Garbellotto (2013), la escuela puede adoptar condiciones que generen acciones resilientes, así como también crear enfoques educativos, programas de prevención e intervención, así como currículums adecuados para desarrollar dichas acciones o habilidades resilientes. Pues según Miranda y Soriano (2017), es necesario que los adolescentes desarrollen su potencial humano creando habilidades para que pueden resistir y emergen ante las situaciones adversas por las que atraviesen. Y en este caso, la lúdica y la participación de toda la comunidad estudiantil (alumnos, docentes, padres de familia), así como un enfoque integral para las estrategias de intervención son básicas para la creación de dichos programas de estudios y que logren en la mejor medida de lo posible sus propósitos (García y Domínguez, 2013).

Cabe destacar que, dentro de las escuelas, los docentes son un papel muy significativo como posibles tutores o guías de resiliencia (acción que es esencial para construirla), pues ellos pueden convertirse en un apoyo emocional importante para sus estudiantes al ayudarlos y apoyarlos para que generen sus fortalezas, recursos y aprendizajes ante las situaciones adversas (Garbellotto, 2013).

Para ello, Aguaded y Almeida (2016), establecen que en el proceso de enseñanza es fundamental que el profesor tenga conocimientos acerca de los diferentes niveles de desarrollo del individuo (moral, lingüístico, socioemocional y psicosocial), pues con el dominio de temas como este puede planificar su intervención educativa teniendo en cuenta el nivel de desarrollo de los estudiantes, así como sus capacidades de aprendizaje.

Siguiendo con el tema de los docentes, cabe mencionar que también ellos están expuestos día a día con situaciones que para ellos no son favorables, tales como situaciones de estrés, desmotivación, una baja remuneración, desvalorización de tu trabajo, etc., por lo que el trabajar con ellos también sería de mucha ayuda, pues si queremos alumnos desarrollen habilidades

positivas, no debemos dejar a un lado a los profesores. Por tanto, también ellos pueden ser personas resilientes.

En sí, los resilientes tienen que ser personas que adquieran una alta capacidad personal no solo enfocada a las habilidades académicas (razonamiento abstracto, lectura, escritura), sino también en el manejo de habilidades sociales y psicológicas, tales como una actitud positiva, optimismo, automotivación, perseverancia. Estas habilidades al no ser heredadas y, por el contexto en el que se vive, tampoco parecen ser aprendidas desde la niñez. (Rodríguez y Valdivieso, 2008). Por lo cual, una vez más, la labor del psicólogo se hace presente al poder transmitir dichas habilidades a la comunidad escolar.

Sin embargo, el cómo poder transmitir el tema de la resiliencia y con ello la enseñanza de habilidades que les permitan enfrentarse y subsistir de las situaciones adversas a las que la comunidad estudiantil de las TVC se enfrenta, es necesario realizar en primera instancia evaluaciones sobre cómo ellos están enfrentando el hecho de vivir en zonas marginadas. Esto pudiera ser llevado a cabo por medio de entrevistas y registros. Posterior a ello, se tendría que realizar el diseño de la intervención tomando en cuenta los recursos con los que cuentan.

También se tendría que evaluar el desempeño de los docentes, así como su conocimiento en el tema de la resiliencia o temas ligados a ella puesto que en el momento en que no estuviera el psicólogo, serían ellos en primera instancia quienes transmitirían a los estudiantes lo relacionado a la resiliencia.

Ahora, el cómo poder enseñar la resiliencia implicar también que los psicólogos estén capacitados en el tema y que cuenten con las habilidades necesarias para poder transmitir sus conocimientos y lograr que estos sean significativos para quienes los reciban.

Finalmente, aunque pareciera ser poco probable que como profesionistas de la educación tengamos la capacidad de terminar con todas las situaciones de desfavorables que existen en el país y en las que están inmersos los estudiantes, sin embargo, es razonable saber que justamente como profesionales podemos intervenir en contextos más específicos como lo es el caso de las TVC para lograr mejorar la educación.

Discusión

La educación en las zonas rurales del país tal como se da en las Telesecundaria Vinculadas con la Comunidad (TVC), y como se ha visto a lo largo de la investigación, presenta una serie de problemas (como la pobreza, escasos recursos, falta de personal docente), que afectan directamente en el desempeño de los estudiantes. Esto, concuerda con lo que establece Ducoing (2018), quien menciona que estas dificultades por las que atraviesan las zonas rurales se deben a que los estados del país tienen diferentes niveles de desarrollo, y aquellos en donde se concentran los mayores índices de pobreza son justamente donde existen zonas rurales e indígenas, lo que afecta a sus habitantes. Uno de ellos es Puebla, que es donde se ubican estas escuelas.

Lo anterior hace que existan grandes brechas, no sólo en el nivel de desarrollo de las entidades, sino que también en el ámbito de la educación. Juárez y Rodríguez (2016), dicen que esto es debido al desinterés de estas zonas por parte del gobierno, ya que la mayoría de acciones están diseñadas para el beneficio de lo urbano. Lo anterior coincide con lo que mencionan London y Formichella (2006), quienes establecen que la concentración del poder y la economía en una determinada parte de la población (que en este caso serían las zonas urbanas), crea políticas que desfavorecen a los grupos más marginados, pues sus intereses difícilmente son representados por sus gobernantes. Y, como resultado de esta segmentación social, se crea la desigualdad y las dificultades de reducir la pobreza.

Entonces, las situaciones de pobreza hacen que los estudiantes de las escuelas rurales tienen como consecuencias que en muchas ocasiones sea imposible cubrir con todas sus necesidades básicas (tanto de ellos, como de sus familias), como lo es la alimentación, la salud y vivienda, por lo que la falta de capital económico en sus hogares los obliga a salir a trabajar a muy temprana

edad laborar lo que hace que falten a clases y vayan rezagando su aprendizaje inclusive, suspenden temporal o definitivamente sus estudios (Ignacio, 2008). Lo cual concuerda con lo que menciona Sen (1999), quien menciona que la pobreza “debe concebirse como la privación de capacidades básicas (...)”, siento así, que las personas no puedan cubrir otros aspectos de su vida, como en este caso, la educación, ya que no pueden vivir dignamente sin cubrir estas y otras necesidades básicas (London y Formichella, 2006).

Lo anterior también es un ejemplo de lo que Rawls (1971/2012) llama injusticia, pues como su nombre lo indica, es contrario a la justicia siendo esta quien ve el cómo sería la adecuada distribución de aspectos como los derechos y deberes, en una sociedad. Por lo que la falta de acceso a la justicia solo sigue retroalimentando las desigualdades que sufren estos grupos vulnerables (Negro, 2001), y, por tanto, los alumnos de estas escuelas seguirán enfrentándose a situaciones que los lleven al abandono temporal o permanente de sus estudios.

Pero la injusticia que menciona Rawls no sólo se ve reflejada en cuestiones sociales, sino que también en cuanto a las estructuras de las escuelas rurales, pues los gobiernos al no interesarse por ellas carecen de recursos materiales como por ejemplo pupitres, computadores, laboratorios, bibliotecas, libros de texto, energía eléctrica, sanitarios e inclusive aulas de clase (Reyes, 2014).

Por otra parte, dentro del plan de estudios de las TVC existen los talleres productivos quienes funcionan para enseñarle a los estudiantes diversas herramientas de algún oficio determinado que se sea de utilidad en las comunidades. De acuerdo con Bourdieu (2006), estas son estrategias de reproducción social, pues son prácticas que propician la producción y reproducción de la vida de las personas, ya que serán varias generaciones las que vivan de lo aprendido en los talleres de las escuelas.

Todo lo anterior mencionado indica que falta mucho por hacer dentro de escuelas como las TVC, pues la falta de justicia y las situaciones de vulnerabilidad a las que se enfrentan tanto los estudiantes, profesores y padres de familia hacen aún más complicado la labor de la educación, ya que más allá de ser una cuestión básica a la cual todos tenemos derecho termina resultando un lujo que pocos, de estas poblaciones, se pueden dar.

Conclusiones

A lo largo de esta investigación basada únicamente de la revisión de documentos y archivos, encontramos que el modelo de las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad (TVC) ha cumplido con el propósito de ampliar la cobertura hacia algunas de las zonas rurales de Puebla, además de que dicho modelo ha contribuido a que los estudiantes adquieran, además de los conocimientos necesarios para continuar con estudios de educación media superior, determinadas habilidades para posteriormente insertarse en el campo laboral.

Ente los puntos que se han destacado del modelo de las TVC es que con el paso de los años se ha hecho posible una mayor vinculación con la comunidad en varios sentidos, como, por ejemplo:

- a) Los estudiantes han llevado prácticas productivas y estilos de hacer y pensar las cosas a sus propias familias.
- b) La comunidad, en particular los padres, se han acercado a la escuela para apoyar los talleres o comprar sus productos.
- c) Se han recuperado prácticas culturales de la comunidad, tales como cultivos de hortalizas y hierbas medicinales, diseños y procesos asociados con las artesanías locales, etc. (Pieck y Messina, 2008, p. 321).

Por lo que se puede decir que además de ampliarse la cobertura y brindar una educación en estas zonas rurales, los estudiantes han adquirido conocimientos enfocados a su comunidad, es decir, una educación muy apegada al contexto en el que se imparte.

El hecho de que el modelo de las TVC funcione, se debe en gran parte a la participación de los padres en ella, Pieck y Messina (2008) mencionan que están al tanto de la situación de sus hijos y de la escuela, pues cuando es necesario apoyan de alguna manera u otra, por ejemplo, donan

materiales que hagan falta principalmente en los talleres o bien ayudan en la construcción de espacios para estos. Sin embargo, la mayoría de los padres no participan en forma directa con los talleres (ni en el proceso productivo ni comparten sus saberes), por lo que los talleres se han considerado un asunto entre estudiantes y profesores ya que tampoco el resto de la comunidad se involucra tanto de manera directa. Situación que hace que en cierto momento se pierda dicha vinculación.

Por otro lado, los resultados o frutos de los talleres (como los productos elaborados), no sólo benefician a la comunidad, sino que también hace que los estudiantes valoren los frutos de sus tierras y conserven algunas de sus tradiciones. También, es un hecho el que las personas de la zona acepten la presencia y funcionamiento de los talleres en las TVC, ya que justamente son estos quienes permiten el vínculo con la comunidad, antes de los demás componentes del modelo de la escuela, (Pieck y Messina, 2008).

Lo cual, en la actualidad es muy importante ya que se intenta rescatar las tradiciones y costumbres de los diferentes rincones del país, así como crear en los estudiantes el interés de cuidar su medio ambiente.

Sin embargo, a pesar de que todo pudiese parecer perfecto, ya se han mencionado que las TVC carecen de varias cosas entre ellas de materiales, espacios de estudio e inclusive personal docente estable (además de la pobreza a la cual están inmersos los estudiantes y sus familias), lo cual y como dicen Raczynski y Román (2014), se debe insistir en la relevancia y urgencia de visibilizar la educación rural, sus problemáticas y particularidades desde la política y la investigación. Puesto que es responsabilidad necesaria de la política educacional actual quien debe de buscar el cómo mejorar la calidad y equidad de la educación ofrecida en dichos contextos, así como en la ejecución de sus derechos, lo cual forzosamente exige de más y mejor investigación.

Por lo tanto, se hace una recomendación a los psicólogos (y demás profesionistas) que trabajan o que quieran trabajar en sectores rurales en el área educativa, que deben de reconocer las características únicas de la población en contexto rural, puesto que se cuenta con escasa formación e información, a lo que se suma el ejercicio profesional en un contexto “difícil” (Bachmann, 2016).

Así mismo, cabe mencionar que la participación del psicólogo en las TVC sería muy importante en el sentido de que puede contribuir desde el diseño y desarrollo del currículo, capacitación docente y hasta en la colaboración con las personas de las comunidades para la participación en proyectos de dichas escuelas. De la misma manera, el psicólogo educativo puede brindar tanto a los alumnos como a los profesores, los conocimientos necesarios para ser personas resilientes que logren llevar de una manera más adecuada su educación estando en contextos de vulnerabilidad.

Considero que, para futuras investigaciones sobre el tema, las cuales son muy necesarias ya que actualmente existen muy pocas y ni hablar de indicadores estadísticos ya que esta modalidad de secundaria casi no es conocida, se realicen visitas a campo (si se tiene la posibilidad y recursos) para conocer mejor la composición y funcionamiento de las TVC ya que así se pueden obtener datos más certeros sobre la realidad de este tipo de educación y emitir mejores propuestas que contribuyan al beneficio de la educación de los estudiantes.

Finalmente, Pieck menciona que para él las TVC son escuelas que buscan poder brindar educación de calidad a estudiantes de zonas rurales en donde dichos aprendizajes contribuyan a mejorar la comunidad. Es autor lo describe así:

son una experiencia innovadora en movimiento, orientada por una permanente búsqueda y acompañada por la formación permanente de las y los maestros; asimismo busca brindar

una educación de calidad para los jóvenes del medio rural y constituirse en un espacio educativo que se proyecte hacia el nivel comunitario (Pieck, 2009b, p.50).

Referencias

- Aguaded, M. C. y Almeida, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias Pedagógicas*, (28), 167-179. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/viewFile/3831/5211>
- Álvarez, A., Figueroa, J. E. y Silva L. F. (2013). Propuesta de Educación no formal en Baja California. *Ciencia & Futuro*, 3(1), 57-62. <https://pdfs.semanticscholar.org/f87d/50954d2501247f77ab6390a03c311e29649f.pdf>
- Andere, E. (2003). La educación en México: un fracaso monumental ¿Está en riesgo? Planeta.
- Arcila, S., Gómez, M., Gómez, K., Gómez, R. y Urrego, M. (2014). La influencia de la Teología de la Liberación en el pensamiento pedagógico de Paulo Freire y de Luis Oscar Londoño Zapata. *El Ágora USB, Revista de Ciencias Sociales*, 15(1), 291-305.
- Arvilla, A.R., Palacio, L.P y Arango, C.P. (2011). El psicólogo educativo y su quehacer en la institución educativa. *Duazary*, 8 (2), 258-261.
- Atencio, S.J (2013). Estrategias de Aprendizaje para el Desarrollo de Habilidades de Resiliencia en Estudiantes de Básica. *Escenarios*, 11(1), 78-87.
- Bachmann, D.V., Valenzuela, A. y Álvarez, A. (2016). Psicología Educacional en contextos rurales: ¿estamos preparados? Notas acerca del caso chileno. *Revista Internacional De Investigación En Ciencias Sociales*, 15(1), 283-302. <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v12n2/2226-4000-riics-12-02-00283.pdf>
- Bedolla, P. (2009). La Teología de la Liberación: pastoral y violencia revolucionaria. *Latinoamericana*, 1, 185-221. <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n64/2448-6914-latinoam-64-00185.pdf>
- Borja, J. (2017). La importancia de la educación primaria y su relación con el desarrollo económico. http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/170636/TFG_2017_GarciaJulveBorja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bourdieu, P. (1988/2016). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Cabrera, I. y Vázquez, J. (2012). La educación, un fenómeno social complejo. *Revista Digital de Información*, 38, 1-6. <http://www.sociedadelainformacion.com/38/complejo.pdf>

- Cabrera, N., Mendoza, H., Arzate, R. y González, R. (2015). El papel del psicólogo en el ámbito educativo. *Alternativas en psicología*, 18(31), 144-155.
- Calderón, M. (2017). México: de la educación indígena a la educación rural. *Historia y Memoria de la Educación*, (7), 153-190. <http://revistas.uned.es/index.php/HMe/article/download/18727/17425>.
- Cano, A. y Bustamante, A. J. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, (49), 1-17. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2017000200003
- Carreño, M. (2010). Teoría y práctica de una educación liberadora: el pensamiento pedagógico de Paulo Freire. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 195-214. https://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf
- Carretero, R. (2010). Resiliencia. una visión positiva para la prevención e intervención desde los servicios sociales. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 27(3), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/181/18113757004.pdf>
- Castrejón, C.J. (2017). *La escuela necesaria: CESDER y su proyecto educativo en la Sierra Norte de Puebla*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México. <http://200.23.113.51/pdf/33489.pdf>
- CONEVAL. (2014). *Pobreza en México. Resultados de pobreza en México 2012 a nivel nacional y por entidades federativas*. <http://www.coneval.gob.mx/Medicion/Paginas/Medici%C3%B3n/Pobreza%202012/PobrPob-2012.aspx>
- CONEVAL. (2018a). *Estudio Diagnóstico del Derecho a la Educación 2018*. https://www.EstudioDiagnosticoDelDerechoaLaEducacion2018coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Edu_2018.pdf
- CONEVAL. (2018b). *Puebla, pobreza estatal 2018*. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Puebla/Paginas/Pobreza_2018.asp
- CPEUM. (2019). Cámara de Diputados, Art. 3. Frac V. Cámara de Diputados, México.
- De la Fuente, J. (2017). Relevancia del psicólogo educativo como profesional especializado: funciones específicas. *Padres y Maestros*, 369, 7-13. <https://www.copcv.org/db/docu/180524124402ogcWvhAtrjry.pdf>

- Delgado, Z.Y., Alvarado, R. y Martínez, F. (2014). El Papel del Psicólogo Educativo y su Campo de Intervención. *Revista electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades Apoyadas por Tecnologías*, 3 (1), 30-48.
- Díaz, D. A. y Santana, J. (2014). Enfoque educativo de Makarenko: un estilo que debería seguirse en la actualidad. *Perfiles*. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fZ2o0GZYFHJ:revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/download/2479/1909+&cd=1&hl=es-419&ct=clnk&gl=mx>
- Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Educación*, 42 (2), 1-20. <http://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44055139031/44055139031.pdf>
- Eggers, K. (2016). *Factores de eficiencia escolar asociados al aprendizaje de alumnos del sistema de Telesecundarias en México*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Madrid. <https://eprints.ucm.es/40505/1/T38139.pdf>
- Estrada, E. J. (2017). La telesecundaria en México. Orígenes y reformas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(34), 1-22.
- Favila, A. y Lenin J. C. (2017). Desigualdad educativa y su relación con la distribución del ingreso en los estados mexicanos. *Revista de Investigación Educativa* (24), 75-98. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283149560005.pdf>
- Fernández, J., Vázquez, M.A. y Ubiarco, A.G. (2016). Rol del psicólogo educativo. Una mirada desde sus actores. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4, 1-15.
- Gajardo, L.M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 15-27.
- Gallardo, M. (2011). La escuela de contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad? *Revista Iberoamericana de Educación*. 55(5), 3-10. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3688154>
- Garbellotto, T. L. (2013). *La construcción escolar de resiliencia. Su relación con la concepción de enseñanza-aprendizaje de los docentes*. https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/11885/TFG_La_resiliencia_ee_la_escuela_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- García, M.C. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77.
- González, S. L. (2015). “*Piedra tras piedra construiré una escuela*”: Alianzas, negociaciones y estrategias de una red de proyectos educativos contrahegemónicos en la sierra norte de Puebla. (Tesis de maestría). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social Unidad Golfo. Xalapa. <http://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/123456789/397/M666.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, S. (2016). “No hacemos al otro, nos hacemos juntos”: miradas desde la antropología a la red educativa del CESDER en la sierra norte de Puebla. *Cuadernos del sur*, 21(41), 62-77.
- Guzmán, C., Juárez, A., Mendoza, G. y Rebolledo, V. (2018). Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/Propuestas-Educacion-Rural-final-1.pdf>
- Guzmán., J. C. (2004). La formación profesional del psicólogo educativo en México. *Sinéctica*, (25), 3-14. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815899002.pdf>
- Guzmán, M. (2011). Sociedad y Educación: La educación como fenómeno social. *Foro educacional*, 19, 109-120. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6429461.pdf>
- Hernández, P. (2009). Campos de Acción del Psicólogo Educativo: Una Propuesta Mexicana. *Psicología Educativa*, 15(2), 165-175. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/ed2009v15n2a7>
- Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500003
- Ignacio, E. (2008). *La escuela rural y su relación con la comunidad*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. México. <http://200.23.113.51/pdf/25599.pdf>
- INEE. (2018). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf?fbclid=IwAR2lu-PlmciL0ASgxYi6HtgkApU3rtuTObf3JRPOHLYtgnIGu5AJD_Tkf8

- Juárez, D. (2018). Propuestas para mejorar la atención educativa a poblaciones rurales en México. <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/Propuestas-Educacion-Rural-final-1.pdf>
- Juárez, D. y Rodríguez, C. R. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-15. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- León, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603903.pdf>
- London, S. y Formichella, M. M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, 11(17), 17-32. <https://www.redalyc.org/pdf/510/51001702.pdf>
- Mantilla, D. K. (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. *Nueva Época*, 12 (44), 164-180. <http://www.scielo.org.mx/pdf/tla/v12n44/1870-6916-tla-12-44-164.pdf>
- Martín, R. B. (2013). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. http://www.ehu.es/ikastorratza/12_alea/contextos.pdf
- Martínez, M. C. (Coord.). (2010). La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Méndez, L.A. (2008). *Anton Makarenko educador en la sociedad de su tiempo*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. México. <http://200.23.113.51/pdf/26050.pdf>
- Mendoza, (2017). *Anton Makarenko y la propuesta Marxista en educación*. (Tesis de grado). Universidad Nacional de Educación. Lima. <http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/2816/MONOGRAFIA%20PARA%20IMPRIMIR%20%282%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Messina, G. (2012). Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 137-165. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4268626>

- Miranda, D. A. y Soriano, V. (2017). *Características resilientes en estudiantes de nivel medio superior y desempeño en la escuela*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina, M. (2016). La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina. *Cuadernos de Pesquisa*, 46(162), 942-964. <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n162/1980-5314-cp-46-162-00942.pdf>
- Muñoz, P. (2012). *Influencia de los factores comunitarios en la resiliencia: estudio realizado con hogares urbanos de la zona central de la República Mexicana, beneficiarios del programa de desarrollo humano oportunidades*. (Tesis doctoral). Universidad Iberoamericana.
- Negro, D. (2011). Pobreza, desigualdad, sectores vulnerables y acceso a la justicia Dante Negro. En J.M., Insulza. (segunda ed.). *Desigualdad e Inclusión Social en las Américas*, 14 ensayos (90-116). <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4635/16.pdf>
- Nina, E. y Aguilar, A. (1998). Amartya Sen y el estudio de la desigualdad económica y la pobreza monetaria. Colombia: 1978-1997. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 211-233. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11531/20804>
- Ordoñez, G. (2018). Discriminación, pobreza y vulnerabilidad: los entresijos de la desigualdad social en México. *Región y Sociedad*, 30 (71), 1-30. http://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v30n71/1870-3925-regsoc-30-71-rys_2018_71_a377.pdf
- Osorio, S.N (2010). John Rawls: una teoría de justicia social su pretensión de validez para una sociedad como la nuestra. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 5(1). <http://www.scielo.org.co/pdf/ries/v5n1/v5n1a08.pdf>
- Páez, R.M., Rondón, G.M. y Trejo, J.H. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf
- Pieck, E. (2009a). La formación para el trabajo en la secundaria rural. Un campo complejo y vital. *Desicio*, 23, 3-11. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_23/decisio23.pdf
- Pieck, E. (2009b). La formación para el trabajo en la secundaria rural. Las telesecundarias vinculadas con la comunidad, México. *Desicio*, 23, 48-54. https://www.crefal.org/decisio/images/pdf/decisio_23/decisio23.pdf

- Pieck, E. y Messina, G. (2008). Nuestras historias: el lugar de trabajo en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad. https://ibero.mx/web/filesd/publicaciones/nuestras_historias-junio2009.pdf
- Plan Nacional para la Educación de los Aprendizajes (2017). *Resultados Nacionales 2017. 3° de secundaria*. http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2017/RESULTADOS_NACIONALES_PLAN2017.pdf
- Quintana, R. S. (2017). Comunidades y organizaciones sociales campesinas e indígenas frente a proyectos de desposesión territorial en la Sierra Norte de Puebla, México. *El Cotidiano*, 32(201), 27-38. <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/20104.pdf>
- Raczynski, D. y Román, M. (2014). Evaluación de la educación rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 9-14.
- Ramón, C. y Cisneros, E. (2017). Desafíos de una escuela rural eficaz. El caso de profesores de una telesecundaria en Yucatán. *Congreso Nacional de Investigación educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2077.pdf>
- Rawls, J. (1971/2012). *Teoría de la Justicia*. Primera edición electrónica. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes, A. (2014). Adolescencias rurales, telesecundarias y experiencias estudiantiles. *Dossier. Procesos educativos y dinámicas sociales contemporáneas*, 27(47), 75-93. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952014000100004
- Reyes, M. (Coord). (2018). *Estructura del Sistema Educativo Mexicano: Antecedentes y generalidades*. Ciencias de la educación T-1. Ecorfan.
- Rodríguez, C. y Valdivieso, A. (2008). El éxito escolar de alumnos en condiciones adversas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(1), 81-106. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012437005>
- Salmerón, F.I. (coord.). (2007). *Experiencias Innovadoras en Educación Intercultural*. <https://www.snte.org.mx/pdfindigena/apoyo2.pdf>
- Sánchez, P., González, M. y Zumba, I.Y. (2016). El psicólogo educativo y su responsabilidad en la sociedad ecuatoriana actual: compromisos, retos y desafíos de la educación del siglo XXI. *Revista Científica Multidisciplinar de la Universidad de Cienfuegos*, 8 (4), 123-129. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus16416.pdf>

- Sandoval, E.A. y Montoya, B.J. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 19(75), 1-28. <http://www.scielo.org.mx/pdf/pp/v19n75/v19n75a10.pdf>
- Santana, N. (2010). *Rezago educativo y marginación social en México: Una valoración de los programas compensatorios*. (Tesis de grado). Universidad Pedagógica Nacional. México. <http://200.23.113.51/pdf/27388.pdf>
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012) Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación. <http://www.oecd.org/education/school/Revisiones-OCDE-evaluacion-educacion-Mexico.pdf>
- Sen, A. (1992/2004). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza.
- Sen, A. (1998). Capital humano y capacidad humana. *Cuadernos de Economía*, 17(29), 67-72. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ceconomia/article/view/11496/20791>
- Sen, A. (1999/2012). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Sharan, N. (2018). La Teología de la Liberación en América Latina y en Irán: un verdadero proyecto transglobal y transmoderno. *Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 18(68), 97-118.
- Silva, S. (2009). La Teología de la Liberación. *Teología y Vida*, 50, 93-116. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/tv/v50n1-2/art08.pdf>
- Smitter, Y. (2006). Hacia una perspectiva sistémica de la educación no formal. *Laurus*, 12 (22), 241-256. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102213.pdf>
- Solórzano, C. (2017). Proyectos de educación alternativa promovidos por representantes de grupos católicos en México. un estudio exploratorio en contextos rurales e indígenas. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0384.pdf>
- Soto, X. (2018). *Anton Makarenko y la construcción de un método pedagógico*. (Tesis de grado). Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3678/Antonio%20Makarenko%20y%20la%20construcci%C3%B3n%20de%20un.....pdf?sequence=1>
- Touriñán, J.M (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía, Extra-Série*, 283-307. <https://www.liberquare.com/blog/content/intervencioneducativa.pdf>

- Uriarte, J.D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17514747002.pdf>
- Vincezi, A. y Tudesco, F. (2009). La educación como proceso de mejoramiento de la calidad de vida de los individuos y de la comunidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(7), 1-12. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2819Vicenzi.pdf>
- Zayas, F. y Rodríguez A.T. (2010) Educación y Educación Escolar. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10 (1), 1-21. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713068014.pdf>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1). <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>