



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Telebachilleratos Comunitarios: fraguando desigualdades antes y durante una pandemia

José Francisco Alanís Jiménez

Universidad Autónoma del Estado de Morelos
jose.alanis@uaem.mx

Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo.

Línea temática: Educación en contexto rural y migrantes.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



Resumen

Se presenta una síntesis de los resultados de dos investigaciones realizadas durante una estancia posdoctoral de dos años en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM), de marzo 2019 a febrero 2021. La primera tuvo como objetivo caracterizar las aspiraciones de egresados de Telebachilleratos Comunitarios en Morelos, mientras que el de la segunda fue describir la manera en que se enfrentó la crisis derivada de la pandemia de COVID-19 en planteles de Telebachillerato Comunitario en los estados de México y Morelos. En ambas investigaciones se recurrió a enfoques predominantemente cualitativos basados en estudios múltiples de caso con unidades incrustadas (Yin, 2018) y entrevistas semiestructuradas (Hammer & Wildavsky, 1990). Para el análisis se recurrió a la Codificación temática propuesta por Flick (2007). Los resultados son complementarios y describen un escenario de lucha por el aprendizaje y por salir adelante en medio de entornos altamente precarizados que, de continuar en estas condiciones, contribuirían a la prolongación y normalización de estas desigualdades educativas así como a la cancelación de posibilidades de futuro para la mayoría de sus estudiantes. Se aportan también menciones a los autores teóricos utilizados, provenientes del enfoque de Desarrollo Humano, así como a las publicaciones que derivaron de estas dos investigaciones.

Palabras clave: Telebachillerato Comunitario; Educación media superior; Educación rural; Desigualdad educativa.

Introducción

Fue en agosto de 2018 cuando finalmente se contó con el visto bueno de la Dra. Carlota Guzmán para la realización de una estancia posdoctoral en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (CRIM-UNAM). Con ello se propuso un proyecto de investigación que se anclaría en el trabajo previo sobre avances y dificultades con respecto al Marco Curricular Común para la educación media superior (Guzmán, 2018). En él se hablaba, entre otras cosas, de los Telebachilleratos comunitarios (TBCs) y las circunstancias de precarización que les aquejaban. La estancia en cuestión se prolongaría por dos años y daría lugar a varios productos de investigación, algunos de los cuales se presentaron en el marco del Congreso Nacional de Investigación Educativa anterior (Alanís, 2019a y 2019b). Finalmente, se concluiría con todo este trabajo en febrero de 2021. En esta ponencia se presentan los resultados de las investigaciones de ambos años de manera sintética, haciendo énfasis en las condiciones de los TBCs, mismas que les están dejando en una situación de desigualdad crónica que, de no atenderse, podría dar lugar a la prolongación y mayor profundización de las carencias, brechas e injusticias educativas que se observan en los escenarios rurales de nuestro país. A fin de centrarnos más en los resultados y sus implicaciones, en una primera instancia mencionaremos los antecedentes que permiten contextualizar a los TBCs como protagonistas de estas investigaciones; posteriormente se describen brevemente los principales referentes teóricos y metodológicos utilizados. A continuación se reseñan los principales resultados y hallazgos provenientes de ambas investigaciones y se concluye con una breve reflexión que pretende abonar la discusión y el debate en torno a este reciente servicio educativo. Finalmente, se mencionan los referentes de las publicaciones que hasta el momento se han hecho a partir de ambos proyectos.

Desarrollo

Para el primer año de investigación el objetivo consistió en caracterizar los recorridos y rutas que conforman la capacidad de aspiración de jóvenes que egresaron recientemente de bachilleratos rurales en Morelos, a través de un estudio de egresados cualitativo en casos con la finalidad de contribuir desde la investigación a la mejora de sus condiciones y perspectivas a futuro. Para el año siguiente, tras el embate de la COVID-19 se adaptó un nuevo objetivo, mismo que consistió en identificar y describir las vivencias de los distintos actores de los TBCs así como las estrategias utilizadas para enfrentar la crisis educativa por la pandemia de COVID-19, a través de la mirada de los responsables de plantel y sus docentes. Con ello se buscaría coadyuvar a la mejor comprensión de sus condiciones y posibilidades que pudieran derivar en propuestas. El Consejo interno del CRIM aceptó ambos proyectos, cada uno en su momento, y en el transcurso de las investigaciones fueron sobresaliendo algunas características comunes a los TBCs, derivadas de su corta historia. De todo ello a continuación destacamos algunos rasgos contextuales a manera de antecedentes.

Los antecedentes

En 2008 se estableció el Marco Curricular Común para el nivel medio superior (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2008). Se sentaban con ello las bases para homogeneizar en un modelo por competencias a más de una veintena de subsistemas en el país, de manera que ya se podría articular la movilidad de estudiantes entre ellos. Al término del sexenio de Felipe Calderón se instituyó la obligatoriedad del nivel medio superior, estableciéndose además la meta para ampliar su cobertura hasta abarcar — para el ciclo 2021-2022 — a toda la ciudadanía en edad y condiciones académicas para cursarla. (DOF, 2012).

En el afán por ampliar esta cobertura y dar cumplimiento a compromisos nacionales e internacionales, en 2013 surgieron los Telebachilleratos comunitarios, como un programa piloto destinado a dar atención a comunidades rurales — definidas éstas en términos de no superar una población de 2500 habitantes, de acuerdo con la categorización de áreas geo-estadísticas básicas (AGEBS) por parte del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) —, y se proponía también verificar que las localidades seleccionadas no contaran con ningún otro servicio de nivel medio superior en al menos cinco kilómetros a la redonda (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015). Las instalaciones utilizadas serían las de alguna Telesecundaria (de ahí el nombre de “Tele”bachilleratos) pero utilizadas a contraturno, es decir, mientras que las telesecundarias funcionarían por las mañanas en sus instalaciones, los TBC lo harían en esas mismas instalaciones pero por las tardes. Los TBCs funcionarían con tres docentes contratados semestral o anualmente por 20 horas a la semana y uno de ellos fungiría además como Responsable de Plantel (nótese que no se le estaría reconociendo como cargo directivo), con 10 horas más a la semana para dedicar a cuestiones administrativas. El gobierno federal proveería la mitad de sus costos durante el primer año y cada gobierno estatal asumiría el resto. Con ello el modelo pudo proliferar hasta pasar de 253 centros en 2013 a 2,918 en 2015 (Guzmán, 2018). Mientras tanto la cobertura del nivel medio superior estuvo incrementando (Mendoza, 2018) e incluso se estimó que para 2019 se alcanzó una tasa de absorción superior al 100% sobre el total de egresados del nivel medio (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

Sin embargo, este aparente éxito estaba empañado por diversas condiciones de precariedad que rodearon a este remarcable proyecto. Para ilustrar algunos factores que delinearán esta condición precaria se señalan a continuación algunas de sus condiciones: se asignaron a los docentes en conjunto sólo la cantidad de horas necesarias para cubrir materias curriculares en sólo un 80% de sus horas frente a grupo. El resto tendría que ser asumido como horas de autoestudio por parte de los estudiantes, mientras que las materias paraescolares como deportes, arte o tutoría — contempladas para un escenario de educación integral —, tendrían que ser asumidas por la comunidad que contrataría profesores por su cuenta o bien, se recargarían en tiempos libres de los docentes, sin remuneración. Las instalaciones prestadas, generan conflictos constantes con las Telesecundarias que no prestan ni siquiera su señal de internet a los TBCs; en épocas de asistencia presencial los horarios obligaban a estudiantes y docentes a recortar aún más las horas de clase debido a la falta de

luz, transporte y la inseguridad de estas zonas. A pesar de ofrecérseles libros gratuitos, frecuentemente los estudiantes los recibirían a destiempo, incompletos o con datos erróneos (mal dictaminados). Asimismo, con un cambio de modelo educativo anunciado en 2018, implementado ese mismo año, se recibía un nuevo mapa curricular que ni siquiera estaba completamente desarrollado (SEP, 2018) y para el que no había (ni hasta la fecha, al momento de escribir estas líneas) libros contemplando la nueva distribución de asignaturas. Se asumía en el nuevo modelo — eso sí — que el recorte de horas frente a grupo continuaría sin mayores cambios.

En medio de estas circunstancias de precarización crónica institucionalizada, llegaría la pandemia de COVID-19 a México, enviando a todos los estudiantes a continuar con su formación desde sus casas, primero de manera provisional (DOF, 2020a) y, más adelante, de manera indefinida hasta contar con mejores y más estables condiciones satinarías (DOF, 2020b). ¿Qué sabemos de los TBCs antes de la llegada de la pandemia a través de sus egresados y qué sucedió en ellos con la llegada del COVID?

Referencial teórico

Antes de abordar los hallazgos, vale la pena mencionar brevemente a los principales referentes teóricos, utilizados para ambas investigaciones, así como los principales criterios metodológicos que se siguieron. Partiendo de una noción de justicia y equidad educativas se consideró lo expuesto por Latapí (1993), quien hizo una revisión de estos conceptos y sus implicaciones para la educación, así como una serie de propuestas basadas en la dignidad humana y la capacidad para actuar de manera consciente y solidaria. Otro referente importante se encontró desde el enfoque de Desarrollo humano, también llamado enfoque de capacidades (Nussbaum, 2012), afín con propuestas internacionales adoptadas desde Naciones Unidas. Al igual que Latapí, esta noción contempla la dignidad humana y la justicia social como aspectos indispensables en para su implementación. Finalmente, un tercer referente recurrente se encontró con Appadurai (2013), quien describe la capacidad de aspiración como una orientación cultural hacia el futuro que permite a su vez la apropiación de otras capacidades así como la agencia para que las personas devengan en constructores de sus propios proyectos de vida.

Metodologías

En el ámbito metodológico, para ambas investigaciones reseñadas se contempló un diseño de casos múltiples con unidades incrustadas (Yin, 2018), basado en una serie de entrevistas semiestructuradas (Hammer & Wildavsky, 1990) y analizadas posteriormente a través de la codificación temática reseñada por Flick (2007). En la primera investigación se realizaron 25 entrevistas con egresados de las primeras tres generaciones en cinco TBCs del estado de Morelos, así como con sus Responsables de plantel. Fueron llevadas a cabo entre junio y agosto de 2019; mientras que para la segunda investigación se realizaron 20 entrevistas con Responsables de plantel y docentes de cinco TBCs del estado de México y otros cinco planteles más del estado de Morelos (un/a Responsable y un/a docente por cada TBC). Ambos procesos metodológicos se describen con mayor detalle en las publicaciones resultantes de estas investigaciones, a las cuales se hace referencia al final del texto de esta ponencia.

Los resultados

Muchas fueron las frases de las distintas personas entrevistadas que sobresalieron a lo largo de las dos investigaciones que aquí se refieren. Nuevamente, remitimos a las publicaciones ya realizadas para acceder a algunas de ellas, pues el espacio en esta ponencia impide profundizar más y retomarlas textualmente a pesar de lo reveladoras que resultaron. En los casos de egresados, entre muchos otros hallazgos, sobresalió el hecho de que la gran mayoría había deseado entrar a la universidad al terminar sus estudios, sin embargo solo una pequeña parte de ellas y ellos lo habían logrado (alrededor de uno por cada diez). Los demás habrían tenido que dedicarse a trabajos informales, atender a sus hijos o hacer labores domésticas. Algunos contemplaban todavía la idea de intentar más adelante acceder a la universidad. Sobresalió el hecho de que quienes que sí lo habían logrado manifestaban una capacidad de aspiración y vislumbrar planes a futuro mucho más desarrollada que en las egresadas y egresados que no continuaron estudiando. Los motivos se pudieron rastrear predominantemente hasta las limitaciones contextuales relacionadas con la economía y falta de recursos, pero también a la falta de seguridad, medios de transporte y limitaciones académicas achacables a la precarización de los TBCs. En contraste con ello, se identificó a responsables y docentes junto con la oportunidad de realizar estudios de nivel medio superior como los principales contribuyentes con el desarrollo y crecimiento personal así como el mejoramiento de perspectivas para las comunidades atendidas por los TBCs. Las expresiones de agradecimiento fueron numerosas así como el reconocimiento a labor que se desarrolla en ellos, aún en medio de las condiciones más desfavorecidas.

Con la llegada del COVID-19 las condiciones empeoraron aún más. Muchos estudiantes se vieron en la necesidad de apoyar de manera más contundente la economía de sus familias y en consecuencia dedicaron menor tiempo a su escuela, cuando no la abandonaron. Aunque los estimados de deserción aumentaron en menor medida de lo que se esperaba, se encontró un gran consenso entre los docentes con respecto a la menor calidad de la enseñanza a distancia, principalmente por dos cuestiones; primero, por las carencias de recursos tecnológicos de los estudiantes, que en general no contaban con computadoras ni con señal de internet. La mayoría trabajaba desde un teléfono inteligente y se conectaba desde espacios públicos con señal abierta, aunque también había casos en que no contaban con teléfono propio o lo compartían con toda su familia e incluso se apoyaban en el dispositivo de algún vecino; asimismo, hay quienes para acceder a señal de internet deben esperar hasta horas de la madrugada o subir a algún cerrito cercano. Los profesores terminaron recurriendo primordialmente al Whatsapp y en algunos casos lo reforzaron con alguna plataforma como Google Classroom, que por ejemplo en estado de México fue un recurso provisto para todos por el gobierno de la entidad. En segundo término, los docentes señalaron la dificultad para evaluar el grado de apropiación de conocimientos por parte de sus estudiantes. Si en tiempos de modalidad presencial una de las principales ventajas de los TBCs radicaba en el seguimiento personal que sus docentes hacían de sus estudiantes —la cual en alguna forma les permitía compensar la falta de infraestructura y servicios educativos diversos—, ahora con la pandemia esta ventaja se estaba desvaneciendo por completo, dejando a sus alumnos en mayor desventaja, lo que aunado a las

dificultades económicas crecientes también se estaba reflejando en que hubiera más estudiantes abandonando la idea de acceder a la universidad, aún con las promesas de inicio de sexenio sobre becas y universidades al alcance de todos.

Conclusiones

En estudios de caso la representación proporcional de los resultados es desconocida. Los hallazgos no informan en qué medida lo encontrado se está reproduciendo en otros escenarios. Sin embargo, sí muestran con qué facilidad una idea que bien pudo haber comenzado orientada por las mejores intenciones al ampliar la cobertura del nivel medio superior, se puede convertir en un espacio de precariedad crónica, injusticias laborales, aumento de desigualdades y afianzamiento de inequidades educativas; aún cuando el discurso político pudiera estar orientado precisamente en la dirección contraria. Atender a la población más vulnerable no puede hacerse sin el respaldo ni la continuidad suficientes como para andar con ellos todo el camino completo hasta que efectivamente se logren condiciones de equidad. Mientras esta meta no sea alcanzada, es menester que se le priorice y se le ponga en los primeros lugares de la lista de pendientes a atender, pues de otro modo, termina convirtiéndose en una instancia perpetuadora de las diferencias socioeconómicas y condenan a la mayoría de sus actores a renunciar a la posibilidad de una movilidad social que les permita granjearse una mayor agencia y con ella, hacerse auténticamente arquitectos de sus propios destinos.

Se espera que las publicaciones derivadas de estas investigaciones (Alanís, 2020a; 2020b; 2020c; 2020d) así como otras dos que aún están en proceso de dictaminación; contribuyan en alguna medida a tomar medidas más efectivas con respecto a estos temas en los que se involucra la intención de disminuir la injusticia en la distribución de los recursos educativos con que contamos como país.

Referencias

- Alanís, J. F. (2019a). Andamiaje teórico para la investigación de recorridos y aspiraciones de egresados de bachilleratos marginales, en su búsqueda por integrarse a la educación superior y el mercado de trabajo. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Gro. del 19 al 22 de noviembre, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0456.pdf>.
- Alanís, J. F. (2019b). Fundamentación de un instrumento de recolección de información para explorar recorridos y valoración de oportunidades desde la perspectiva de egresados de bachilleratos en poblaciones marginadas. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Gro. del 19 al 22 de noviembre, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1010.pdf>.
- Alanís, J. F. (2020). Capacidades para la agencia en egresados del telebachillerato comunitario. *Sinéctica*(55), 1-19. doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0055-005.
- Alanís, J. F. (2020). Egresados de Telebachillerato comunitario y su capacidad de aspiración. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(2), 165-194. doi: 10.48102/rlee.2020.50.2.60.
- Alanís, J. F. (2020). Egresados de telebachilleratos comunitarios: elementos para narrativas que promuevan aspiraciones. *Investigación y Formación Pedagógica*, 6(11), 6-21. Recuperado de <http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2020/06/11.1.pdf>
- Alanís, J. F. (2020). Primeros impactos de la crisis educativa vinculada al Covid-19 sobre los Telebachilleratos Comunitarios. *Revista CIEG* (44), 211-220. Recuperado de [http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(211-220\)%20Alanis%20Jimenez_articulo_id653.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(211-220)%20Alanis%20Jimenez_articulo_id653.pdf)
- Appadurai, A. (2013). *The future as cultural fact. Essays on the global condition*. Londres: Verso.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2008, septiembre 26). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. México: Cámara de Diputados. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2012, febrero 9). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Cámara de Diputados. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020a, marzo 16). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. México: Cámara de Diputados. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2020b, junio 5). Acuerdo número 12/06/20 por el que se establecen diversas disposiciones para evaluar el ciclo escolar 2019-2020 y cumplir con los planes y programas de estudio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), Normal y demás para la formación de maestros de Educación Básica aplicables a toda la República, al igual que aquellos planes y programas de estudio del tipo Medio Superior que la Secretaría de Educación Pública haya emitido, en beneficio de los educandos. México: Cámara de Diputados. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5594561&fecha=05/06/2020
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común. Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato comunitario*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Hammer, D., & Wildavsky, A. (1990). La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa. *Historia y fuente oral* (4), 23-61.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). Tasa de absorción por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados 2000/2001 a 2019/2020. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=b6aca07e-25f1-409b-9267-12778e47d9cc>
- Latapí, P. (1993). Reflexiones sobre la justicia en la educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXIII(2), 9-41. Recuperado de https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1993_2_02.pdf
- Mendoza, J. (2018). Situación y retos de la cobertura del sistema educativo nacional. *Perfiles educativos*, 40(Especial), 11-52 Recuperado de http://www.perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59179/52064
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear Capacidades* [epub]. Barcelona: Espasa Libros.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2015). Documento base. Telebachillerato Comunitario. México: SEP Recuperado de https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BASE_TBC_2015.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018). Documento base 2018. Adopción del modelo educativo para la educación obligatoria en el Telebachillerato Comunitario. México: SEP. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/Documento-base-2018.pdf>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6a ed.). London: Sage.