

¿Cómo funcionan las telesecundarias en contextos comunitarios? Estudio de tres casos en Aguascalientes.



How do telesecundarias operate in community contexts? A
three-case study in Aguascalientes.

Alfonso Muñoz Díaz

amd_psycho@hotmail.com

Instituto de Educación de Aguascalientes, México

ORCID: 0000-0002-8295-2683

Belén Valencia Gámez

valencia.gamez.bel@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México, México

ORCID: 0000-0003-1799-9909

Yarib Dayanira Cabrera

dayanira.cabrera@iea.edu.mx

Instituto de Educación de Aguascalientes, México

ORCID: 0009-0005-8644-364X

Ángel David Pedroza Ramírez

angeldavid.pedrozaramirez@iea.edu.mx

Instituto de Educación de Aguascalientes, México

ORCID: 0000-0003-3568-2745

ARTÍCULO

Recibido: 12 | 06 | 2025 • Aprobado: 01 | 11 | 2025

RESUMEN

El estudio analiza el funcionamiento de tres telesecundarias comunitarias en Aguascalientes desde el enfoque del currículum oculto. A partir de entrevistas y grupos focales, se evidenció que su fortaleza radica en el compromiso pedagógico y social de los docentes, la cercanía con la comunidad y la construcción de vínculos solidarios. Persisten áreas de mejora en la dimensión estructural y sociocultural. Las tres escuelas muestran funcionamientos particulares, pero comparten un sentido de resistencia y de identidad comunitaria. El estudio concluye que la Telesecundaria debe revalorarse como espacio de transformación

educativa y de desarrollo local, superando los estigmas históricos que la han acompañado hacia una narrativa de posibilidad y conciencia crítica.

Palabras clave: Telesecundaria, Educación básica, Educación comunitaria.

ABSTRACT

The study analyzes the functioning of three community telesecundarias in Aguascalientes from the perspective of the hidden curriculum. Based on interviews and focus groups, it was found that their strength lies in the pedagogical and social commitment of teachers, their closeness to the community, and the construction of solidarity bonds. However, there are still areas for improvement in the structural and sociocultural dimensions. The three schools display unique ways of operating but share a sense of resistance and community identity. The study concludes that the Telesecundaria should be revalued as a space for educational transformation and local development, overcoming the historical stigmas that have accompanied it and moving toward a narrative of possibility and critical awareness.

Keywords: Telesecundaria, Basic education, Community Education.

Introducción

La Telesecundaria ha sido un pilar en la lucha por la formación de las y los ciudadanos, especialmente para aquellos que viven en zonas rurales. Su surgimiento fue congruente con el contexto histórico del país ante un alto porcentaje de analfabetismo y la insuficiencia de oferta educativa frente al incremento de egresados de educación primaria. Su objetivo se ha centrado en brindar aprendizajes necesarios para el desarrollo social y personal, facilitar el acceso al mercado laboral y en coadyuvar en la resolución de problemas cotidianos. Esto implica que ha estado al servicio del mejoramiento de la

educación en México, pero a la vez ha jugado un papel ambiguo respecto a su funcionamiento. Partiendo de esto, el presente estudio tiene como propósito aportar una revisión casuística en la que se aborde la diversidad de la operatividad de la Telesecundaria como modalidad vigente y valiosa, y desde la que se reflexione sobre su papel en la actualidad dentro del Sistema Educativo Nacional.

La Telesecundaria se presentó como una modalidad diferente a las escuelas tradicionales. Se caracterizó por la visualización de clases pregrabadas y transmitidas por la red Edusat mediante el uso de televisores como principal herramienta didáctica, las cuales se complementaban con clases presenciales impartidas por maestras y maestros.

Recientemente, se ha estimado en México la existencia de alrededor de 19,000 planteles en los que 72,000 maestros atienden a un aproximado de 1.4 millones de estudiantes, lo que permite entender el considerable alcance que ha tenido la modalidad y considerar su peso histórico como una oferta educativa funcional. Sin embargo, también ha sido asociada a rasgos inconvenientes para un óptimo funcionamiento, tales como la carencia de materiales, infraestructura de calidad y capacitación del profesorado (Navarrete-Cazales y López, 2022). Esta situación ha hecho que la investigación educativa la haya concebido como un fenómeno que requiere ser comprendido para ser mejorado. Pese a esto, la Telesecundaria ha tenido un lugar limitado como objeto de estudio y se ha

mantenido, junto con otras modalidades educativas alternativas, como un campo poco explorado (Ibarrola, 2012).

Posiblemente el trabajo de Mayo, McAnany y Klees (1975) sea un referente de los primeros trabajos que abordaron la Telesecundaria desde un enfoque integral. Entre sus hallazgos se señaló la viabilidad del modelo y sus aportes en materia de acceso y logro académico, pese a la carencia de materiales apropiados, las dificultades de movilidad y la inasistencia de profesores, así como bajos índices de eficiencia terminal, reflejando un diagnóstico ambivalente en el que se evidenciaron aportes sociales y aspectos desfavorables. Pese a este panorama, el interés por estudiar la modalidad fue incrementando pasando de una escasez a un momento de mayor presencia a partir del año 2000.

La mayoría de los estudios se caracterizaron por una producción planteada desde la política pública y dirigida hacia una visión más prescriptiva del funcionamiento de las telesecundarias, como se observa en Durán (2001) y en los datos del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa [INEE] (2005). El énfasis al hablar de las telesecundarias fue la prescripción sobre cómo se suponía que debían funcionar. Si bien estos trabajos derivaron en algunas propuestas operativas, cada vez fue más notorio el distanciamiento entre estas visiones con las dinámicas reales (Calixto y Rebollar, 2008).

Los siguientes diez años se caracterizaron por enfocarse en las experiencias, perspectivas y significados de los actores de las telesecundarias en relación con temas diversos, tal como lo muestran los trabajos de Reyes (2011),

quien aborda las experiencias en escenarios rurales, de Barroso (2014), mediante el estudio del uso de la tecnología en Telesecundaria, de Kreisel (2016), a partir de un estudio curricular, de Cano (2018), quien estudió las dificultades de la escritura del español, de Solano y Trujillo (2021), quienes señalaron las implicaciones de los contextos de narcotráfico con el funcionamiento de las telesecundarias, y de Pieck (2021), quien estudió las telesecundarias en tiempos de pandemia COVID-19.

Se puede identificar un cambio en las tendencias de las líneas de investigación que resulta congruente con la necesidad de superar la visión prescriptiva y enfocarse en el estudio de la realidad en las aulas; se trata de un giro hacia el análisis centrado en el currículum operativo (Posner, 2005). Así, la Telesecundaria representa un campo fértil y poco explorado, ya que cada una es un escenario particular en el que estudiar su funcionamiento resulta muy relevante en la búsqueda por generar comprensión, intenciones y acciones de mejora continua.

El currículum oculto

Este estudio se desarrolló a partir del enfoque de currículum oculto (Jackson, 2013), dado que la educación es concebida como una red compleja de procesos e interacciones sociales que no suelen percibirse en primera instancia y en cuya dimensión más básica se refiere a las enseñanzas implícitas y a los aprendizajes

no programados que se desarrollan en las interacciones didácticas cotidianas a partir de las acciones y del lenguaje empleado (Sacristán, 1987).

La noción de currículum no se limita a un conjunto de contenidos predefinidos que garantizan un curso establecido de acción pedagógica que los actores deben seguir, sino que implica acciones concretas y cotidianas que se desarrollan en un contexto que se compone por condiciones materiales, relaciones de poder, acción pedagógica y condiciones estructurales (Torres, 1998). Así, este enfoque extiende la noción de educación hacia un funcionamiento complejo que no es limitado a aspectos pedagógicos. Esta concepción se aproxima a lo que Posner (2005) refiere como currículum operativo y enfatiza, siguiendo a Rockwell (2005), en la relevancia de asumir que en cada escenario educativo los actores llevan a cabo distintas operaciones que representan una funcionalidad específica y particular.

En esta línea, González (2003) brinda un esquema adecuado para entender la complejidad de las escuelas. De acuerdo con ella, el funcionamiento escolar se compone por cinco dimensiones: (1) la estructural (que incluye la infraestructura, los actores que configuran la organización y sus funciones); (2) la relacional (que parte de la interacción, convivencia, conflictos y comunicación); (3) la procesual (que se refiere a los procesos de planeación, intervención y evaluación); (4) la cultural (que aborda significados, valores, expectativas, etc.); y (5) el entorno (que consiste en la estructura social desde sus campos culturales, políticos y económicos).

Esto permite comprender que las escuelas asumen protocolos de operación que suelen prescribir cómo debe ser un funcionamiento ideal con el objetivo de mantener el control y el orden de las escuelas ante su complejidad.

Sin embargo, de acuerdo con Rockwell (2005), aunque exista una tendencia a protocolizar las operaciones de los centros escolares, estos funcionan de maneras distintas, emergentes, muchas veces espontáneas y orgánicas, terminando por ajustarse más a los contextos inmediatos que a los protocolos oficiales. Así, se afirma que cada escuela tiene un funcionamiento único y particular, y que no necesariamente opera de acuerdo con lo prescrito.

La falta de correspondencia entre lo prescrito y lo operativo no implica una desventaja, sino que, de acuerdo con McLaren (2005), representa un rasgo propio de la educación como espacio de conflicto y contradicción, lo cual se presenta como el principio para comprender e indagar en la diversidad de la realidad educativa tal cual es.

Método

Partiendo desde un enfoque interpretativo basado en el realismo crítico (Bhaskar, 1993), el objetivo del trabajo fue comprender el funcionamiento de tres telesecundarias comunitarias en Aguascalientes, México. Los objetivos particulares consistieron en crear una caracterización de este y realizar un análisis comparativo. El diseño empleado fue un estudio de caso múltiple (Ponce, 2018), el cual se consideró pertinente dada su facilidad para abordar

rigurosamente casos únicos que comparten ciertas similitudes entre sí (Stake, 1999), realizar indagaciones profundas y recopilaciones de datos que suelen ser desplazados desde otros modelos (Simon, 2011), y concentrar cantidades menores de participantes.

Participaron tres telesecundarias comunitarias ubicadas en zonas rurales, seleccionadas con un muestreo intencional a partir de los resultados más recientes de la prueba PLANEA (2019) al momento de realizar el estudio. Se eligieron las dos telesecundarias que obtuvieron los puntajes más bajos en la prueba mencionada (casos 1 y 3) y la que obtuvo el mayor puntaje (caso 2). Cabe mencionar que inicialmente se consideró incluir también a las dos telesecundarias con el puntaje mayor, sin embargo, por cuestiones institucionales de gestión escolar, no fue posible tal inclusión. Con la intención de resguardar el anonimato de las escuelas participantes, estos fueron identificados como casos 1, 2 y 3.

Considerando que las y los actores educativos participan en un constante proceso de reflexión y comprensión sobre sus propias acciones, se decidió que fueran ellas y ellos quienes informaran directamente acerca del funcionamiento de sus respectivos escenarios (Freire y Faundez, 2016). Fueron abordadas las y los directores de cada caso, así como un grupo de seis adolescentes, con una participación voluntaria y anónima. En el caso 3 se trabajó con una maestra adicional, ya que se trató de una escuela bidocente. En la tabla 1 se presenta una relación entre cada caso y la cantidad de participantes que colaboraron.

Tabla 1

Participantes entrevistados por caso

Participantes	Caso 1	Caso 2	Caso 3
Director/a	1	1	1
Maestros/as	n/a	n/a	1
Adolescentes	6	6	6
Total	7	7	8

Nota: elaboración propia.

Las y los directores fueron abordados mediante entrevistas semiestructuradas dada su utilidad para poder desplegar una conversación profunda y detallada, así como por su bondad para establecer una interacción directa con los participantes, un ambiente relajado y de respeto mutuo (Madrigal, 2021). Se implementaron grupos focales para el abordaje de los adolescentes. Estos se consideraron pertinentes dado que pueden facilitar la sinergia de grupo que permite compartir diversos puntos de vista en los que se pueden rescatar tanto similitudes en perspectivas como contradicciones.

Los instrumentos fueron una guía temática, para la aplicación de las entrevistas, y una guía de preguntas detonadoras para la dirección de los grupos focales, ambos compuestos por cuatro dimensiones: (1) la dimensión estructural, (2) la dimensión pedagógica, (3) la dimensión relacional y (4) la dimensión sociocultural. Estas se construyeron como adaptación de las dimensiones de

González (2003) y fungieron como categorías de análisis. En la tabla 2 se presentan en relación con sus subcategorías.

Tabla 2

Categorías de soporte y subcategorías

Categoría	Subcategorías
Dimensión estructural*	Infraestructura, actores, materiales, funciones
Dimensión pedagógica	Planeación, intervención, evaluación, retroalimentación
Dimensión relacional*	Interacción, convivencia, vínculos, conflictos
Dimensión sociocultural	Condiciones sociales, aspectos culturales, aspectos políticos, aspectos económicos

Nota: las categorías marcadas se tomaron de manera directa de González (2003).

Las dimensiones estructural y relacional fueron tomadas directamente de la obra de González (2003), mientras que la pedagógica fue una adaptación de la dimensión procesual (con la intención de resaltar el rasgo de lo pedagógico) y la dimensión sociocultural se compuso por una fusión entre las dimensiones cultural y del entorno; con esto se sintetizaron los temas implicados en cada una de las originales para facilitar la aproximación temática con los participantes.

Se llevó a cabo un análisis de teoría fundamentada que partió de la grabación en audio de las entrevistas y los grupos focales, así como de su transcripción. Posteriormente, cada documento de texto fue procesado en el programa Atlas.Ti, con el que se realizó un proceso de codificación axial (Strauss y Corbin, 2014) que consistió en la asignación de códigos de manera deductiva a partir de las subcategorías de las dimensiones abordadas. Se realizó un análisis de entrecruzamiento de códigos y se construyeron esquemas explicativos que permitieron generar relaciones entre subcategorías. Adicionalmente, se usaron memos analíticos que consistieron en notas constantes sobre aspectos relevantes y emergentes durante todo el desarrollo del estudio.

Se procedió a la fase de segmentación, que consistió en la selección de fragmentos con potencial interpretativo y de mayor relevancia en función de los objetivos del estudio, y en su incorporación a través de paráfrasis y citas textuales. Los resultados fueron plasmados en tres relatos narrados con voces múltiples, dando lugar a los puntos de vista de los participantes y de los investigadores.

Para garantizar la validez se consideró la credibilidad a través de la triangulación de participantes; esto se logró al consultar con los participantes la verosimilitud de los resultados. Cada informe de resultados fue revisado y aprobado por todos los participantes. Con esto se garantizó la autenticidad de la información. Otro criterio fue la reflexibilidad, que se logró mediante la triangulación de investigadores en múltiples seminarios de discusión para llegar

a acuerdos interpretativos. Se mantuvo el cuidado de la coherencia interna y externa, al asumir que lo que reportaron los participantes puede implicar contradicción sin que ello refleje falta de consistencia.

Por el contrario, con base en el marco epistemológico del estudio, se asumió un marco de pertinencia y representatividad contextual. Así, se consideró el criterio de la verosimilitud al asumir que lo enunciado por los participantes no representa una verdad absoluta ni la única versión de la realidad (Plaza, Urigén y Bejarano, 2017). Con este criterio se reitera que con el estudio no consistió en un proceso de verificación, sino en un abordaje de la realidad como construcción social que puede ser interpretada de múltiples maneras y cuya comprensión puede facilitar transformaciones relevantes.

Resultados

Caso 1

El primer caso se trató de una telesecundaria unitaria en la que estudian alrededor de 20 adolescentes y en la que está a su cargo una directora, quien también es la única maestra de la escuela:

Soy maestra, pero también tengo funciones directivas. Tengo que estar en contacto con los supervisores, siguiendo indicaciones del Sistema de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SisAAE) y estoy pendiente de la limpieza (Directora Elena).

La maestra se hace responsable de todos los asuntos de la escuela, pero es apoyada voluntariamente por los adolescentes al hacerlos partícipes de las tareas del lugar. Las tareas se atienden de manera comunitaria con el apoyo de todas y todos los adolescentes.

La escuela cuenta con un espacio muy amplio en el que los adolescentes se pueden desplazar adecuadamente. Ellos y la directora consideran que dicho espacio podría ser mejor aprovechado y tener una mejor distribución. La razón por la que el espacio es tan amplio es porque la escuela está construida en un cerro, por lo que hay una abundante vegetación.

Hay otros elementos de infraestructura que requieren de un constante mantenimiento, como el uso de sillas incómodas o las dificultades de traslado, ya que el camino a la escuela suele ser pesado por las largas distancias y los caminos en mal estado que provocan que se desinflen las llantas de las bicicletas, las cuales son su principal medio de transporte.

En relación con la dimensión pedagógica, el trabajo del día a día se realiza en un mismo salón. Este es compartido por todos los adolescentes, de modo que primero, segundo y tercer grado se sitúan en el mismo espacio. Esto no representa alguna dificultad, ya que cuando la directora debe enseñar contenidos similares entre los distintos grados, emplea la técnica de la clase magistral. Cuando son contenidos específicos para cada grado los separa y trabaja por células.

Durante las clases se hace uso del pizarrón y de materiales diversos, pero pocas veces se usa el televisor. La directora comenta que la red Edusat ya no se usa, por lo que el material audiovisual que utilizan es el de la plataforma YouTube.

La directora reporta que es común que muchos adolescentes ingresen a las telesecundarias con una formación preliminar insuficiente para abordar los contenidos del nivel y con una falta de interés por aprender. Ante esto, “resulta complicado comenzar a revisar algún contenido del programa porque no tienen lo que se supone que debieron haber aprendido en primaria” (Directora Elena). Pese a esto, la directora se esfuerza en adecuar los contenidos, procurando que sean funcionales en las vidas cotidianas de las y los adolescentes:

Trato de que a todo lo que les enseño le vean funcionalidad [...] les pregunto ¿a ustedes para qué les va a servir esto?, ¿en qué lo van a aplicar?

He tenido alumnos que no comprenden que lo que vemos en la escuela es para que lo apliquen en su vida cotidiana (Directora Elena).

La directora propone una interacción didáctica basada no solo en explicaciones de su parte, sino que también busca la participación de los adolescentes y los invita a externar sus opiniones y sus dudas. Así, los adolescentes adquieren conocimientos, habilidades y valores, tanto aquellos que se requieren en el programa como otros no programados, tales como la responsabilidad, respeto, confianza, buena convivencia, puntualidad y disciplina.

La directora se apoya de la evaluación diagnóstica y de la formativa a lo largo de cada trimestre. Adicionalmente a la valoración de los proyectos que realizan los adolescentes, otra forma en la que ella puede saber si las clases están generando los aprendizajes esperados es por medio de los comentarios de las madres de familia, lo cual es muy relevante para determinar el rumbo que toman los procesos de enseñanza.

Después de las evaluaciones, la directora da una retroalimentación. Considera que esta es una función muy útil al reforzar los contenidos revisados y atender lo que no se aprendió adecuadamente. Pese a esto, también tiene la impresión de que a las y los adolescentes les es indiferente si hay o no retroalimentación. A su parecer, hay cierto conformismo ante los resultados, ya que los promedios que tienen suelen estar alrededor de 7 u 8, siendo matemáticas la disciplina en la que hay más dificultades.

Respecto a la dimensión relacional, todas y todos concuerdan en que hay una buena convivencia en general. La directora comenta que ante la poca cantidad de adolescentes con los que trabaja es posible una mayor cercanía y atención para cada una y uno de los adolescentes: “Estoy todo el tiempo con ellos, los he llegado a conocer, me he involucrado más en sus vidas y siento que eso ayuda a que aprendan más” (Directora Elena).

Esta cercanía también se da entre las y los adolescentes, ya que se hacen redes de apoyo que incluso son útiles para los procesos de aprendizaje, así como para compartir entre ellas y ellos problemas personales. La dinámica además

suele estar caracterizada por muchos momentos de diversión, algunos pueden ser distractores durante las intervenciones didácticas, pero algunos incluso contribuyen en favorecer el aprendizaje, principalmente en el empleo del modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Esta telesecundaria no solo se compone por la directora y los adolescentes, ya que las madres de familia suelen involucrarse de distintas maneras, como en el mantenimiento de la escuela o en la organización de eventos para recaudar recursos adicionales a través de kermeses, rifas, o ventas de tianguis, cuyas ganancias sirven para surtirse de insumos.

El rol que juegan las madres implica cierta presión en la planeación didáctica, ya que han tratado de ejercer control en los contenidos que ven en clases, sobre todo de tendencia prohibitiva ante temas relacionados con la educación sexual. Ante esta injerencia, la directora ha accedido dado el temor de consecuencias en detrimento de su estatus laboral.

Por otro lado, se mencionó que algunos adolescentes aspiran a acceder a Educación Media y hasta Educación Superior, no obstante, hay consenso en la idea de que “la mayoría ve como principal meta emigrar a EE. UU.” (Directora Elena).

Otra expectativa posterior a la secundaria es el ascenso en el deporte, particularmente en el béisbol. La comunidad en la que opera esta telesecundaria mantiene un interés genuino y casi universal por este deporte:

Muchos de los niños dicen que quieren que los elijan para estar en las grandes ligas de béisbol, o al menos con los Rieleros. Tienen expectativas grandes en el deporte [...] lo aman, para algunos no hay otra cosa más que el béisbol (Directora Elena).

Pese al potencial que hay en esa telesecundaria, se cree que los adolescentes y la gente de la sociedad en general tienen una imagen negativa de ella, ya que se ve “como un ranchito, como un lugar de desorden en el que no se aprende, que no sirve y en el que no se hace nada” (Jaqueline, adolescente de 2do grado). Se cree que no es igual a otras escuelas, como las secundarias técnicas o generales, con las que hay una constante comparación:

Siento que se les da más apoyo a secundarias técnicas o generales, suelen tener una mejor infraestructura. La comunidad nos tiene el abandono, a pesar de que las telesecundarias le dan acceso a la educación (Directora Elena).

Caso 2

Se trata de una escuela unitaria con un director a cargo de todas las funciones y que trabaja con un grupo de 21 adolescentes. Estos convergen desde distintas comunidades y se distribuyen siendo, trece adolescentes, cuatro de primer grado, uno de segundo y ocho de tercero. Al momento de realizar el estudio, el director tenía pocos meses de haber asumido el cargo, sustituyendo a un antecesor que duró muchos años anteriormente.

La escuela cuenta con un televisor, pero se prefiere hacer uso de un proyector en el que se visualizan videos de YouTube, y, de acuerdo con el director, “la escuela está muy bien equipada. Tenemos demasiados salones para la poca cantidad de alumnos. Tenemos laboratorio, biblioteca, televisor, cancha deportiva, campo de béisbol, internet, computadoras; aun así, creo que se pueden aprovechar de mejor manera los recursos” (Director Gabriel).

En cuanto al uso del espacio, el director concentra a todos los adolescentes en un mismo salón. Este acomodo resulta nuevo para los adolescentes, ya que estaban acostumbrados a tener un salón destinado a cada grado. Esta forma de trabajo era más agradable; esto era debido a que el exdirector no estaba todo el tiempo con ellos y les daba un espacio para jugar:

Estaban acostumbrados a un modelo de trabajo de salón por grado. Así lo hice al principio, pero no me funcionó; no llegábamos a los aprendizajes prioritarios. Después los cité por medio tiempo y medio tiempo, pero fue conflictivo y generó molestia en los padres de familia. Convoqué a una reunión y resolvimos trabajar en un solo salón (Director Gabriel).

A pesar de que a las y los adolescentes no les agrada esta forma de trabajar, ellos reconocen que es una mejor opción para generar aprendizajes. Del otro modo, mientras se encuentra atendiendo un grupo, los demás, en lugar de trabajar, aprovechan para mantenerse jugando.

Dentro de la dimensión pedagógica, se enfatizó en el ABP, para el cual los adolescentes trabajan con los libros de texto. Sin embargo, se mencionó que estos

ya han sido usados por otros adolescentes de generaciones anteriores, por lo que los ejercicios de estos suelen estar contestados con lápiz. Esto sesga la experiencia educativa, ya que no basta con borrar las respuestas previas para sobrescribir.

La planificación se hace por semana, con la apertura para adecuar los contenidos al contexto de los adolescentes, así como a situaciones inesperadas durante sus sesiones. En estas el maestro, brinda acompañamiento para todas y todos. Sus explicaciones suelen ser rápidas, pero entendibles. Trabajan con exposiciones y pocas veces se deja tarea. El objetivo del director es que el aprendizaje tenga un valor en las vidas cotidianas de los adolescentes.

Durante las clases, se implementa la regla de no usar teléfonos celulares. Si bien algunas actividades requieren de su uso, regularmente no están permitidos. Esto resulta molesto para los adolescentes, ya que quieren usarlo constantemente con fines de entretenimiento y socialización. Pese a esto, ellas y ellos mismos reconocen que la regla beneficia su aprendizaje: “No nos gusta que no nos dejen usar los celulares, pero, aunque nos haga enojar, la verdad, sí aprendemos cuando ponemos atención” (Elena, adolescente de segundo grado).

Todas las actividades realizadas tienen una evaluación directa. El director aclara las dudas de cada adolescente y siempre brinda una retroalimentación detallada, así el proceso de evaluación no se queda solo en una calificación, sino que se procura que haya calidad en los proyectos y en sus revisiones. Toda

actividad que se realiza tiene en algún momento una retroalimentación, tanto de manera individual como grupal.

El director comenta que una dificultad presente en su labor tiene que ver con la diferenciación de las enseñanzas que corresponden a cada grado; “el hecho de que todos los adolescentes estén en un mismo salón puede llegar a ser confuso” (Director Gabriel). A esto se suma una dificultad de aprendizaje relacionada con la falta de interés en la lectura y una marcada indiferencia de los padres de familia por los asuntos educativos, más no así para eventos deportivos:

Los padres de familia no le dan importancia a la educación. No les importa si van a la escuela o no, mientras vayan al béisbol. A veces, ni siquiera es para avisar que no van a ir a la escuela por acudir a algún evento deportivo (Director Gabriel).

Ante esta tendencia, el director ha asumido una postura comprensiva y de respeto. Si bien cumple con lineamientos institucionales sobre su forma de proceder como maestro, también da reconocimiento a las costumbres de los adolescentes y sus familias. Esto refleja el aprovechamiento de su papel como un punto de partida para la negociación:

Los alumnos suelen decir groserías, yo no les puedo decir que no las digan, porque más las dicen. Entonces, hicimos un reglamento escolar, llegamos a un acuerdo de no groserías, pero estando ambas partes de acuerdo. Es difícil llegar a un cambio imponiéndolo, se tiene que ofrecer cambio; por eso fue la reunión de padres de familia, yo ofrecí ciertas estrategias y

reglas, estuvieron de acuerdo, se adaptaron y funcionaron (Director Gabriel).

La convivencia es muy buena, todas y todos se llevan bien y hay un ambiente agradable. La interacción, en un día normal, comienza desde los recorridos rumbo a la escuela, ya que los adolescentes, el director y los padres de familia suelen encontrarse en el camino a la escuela. Ya en la escuela, el acercamiento que hay entre los adolescentes puede ser muy fuerte, incluso entre estos y el director:

Tengo un alumno en tercer grado que juega béisbol, con el que tengo un acercamiento muy fuerte porque le encantan los deportes, por lo que me mira como un guía para llegar a obtener lo que quiere. Él y varios de ellos tienen esperanzas de que yo los inscriba a los torneos, que los entrene y que los motive a jugar. Ellos son muy cercanos conmigo. Siento que me miran como si fuera un hermano mayor (Director Gabriel).

Entre los adolescentes hay respeto, son trabajadores por herencia de sus padres y la mayoría se esfuerza mucho por seguir estudiando, levantarse temprano y salir adelante. La relación que existe con los padres de familia es también muy relevante para comprender el funcionamiento de la escuela. Suelen organizarse para establecer contacto con el director y tomar roles como vocales, tesoreras, presidentas de sociedades, de modo que su presencia ejerce un considerable peso en varias de las decisiones del director y de los adolescentes. La comunidad es solidaria y hay mucho apoyo entre todos: “Es una comunidad

en la que les gusta mucho ayudar. Los padres de familia son muy atentos en su mayoría. Es una comunidad muy, muy tranquila” (Director Gabriel).

Pese a esto, la escuela es atravesada por algunos estigmas que devienen en ser vista como una última alternativa respecto a otras modalidades; varios adolescentes consideraron entrar a estudiar ahí porque es la escuela más cercana o porque no hubo otras opciones; algunos no ven con orgullo el pertenecer a la Telesecundaria.

Esta idea se ve más afectada ante el hecho de que en la comunidad hay una población reducida de jóvenes, reflejada en la baja matrícula actual y en la predicha disminución por la poca existencia de niños en la comunidad, los cuales tienen la expectativa compartida por muchos adolescentes de abandonar el país en la búsqueda de trabajo en EE. UU. Esto se ha convertido en una tradición por parte de los hombres de la comunidad, ya que la mayoría suele emigrar a edades tempranas. Los adolescentes, siguiendo el ejemplo, lo ven como una opción bastante viable, pese a que no se trata de una población que carezca de recursos económicos, ya que “en general, no les falta económicamente nada a los adolescentes” (Director Gabriel).

Caso 3

Se trata de una escuela a cargo de una directora y de una maestra, quienes cuentan con el apoyo de una persona encargada de la limpieza. Atienden alrededor de 37 adolescentes dentro de los tres grados; la directora da clases al

tercero y la maestra al segundo y al primero. Su infraestructura es adecuada en general, pero se considera que puede mejorar, sobre todo en relación con el servicio básico de agua potable, el funcionamiento del internet y el mantenimiento general del espacio.

En relación con el aprendizaje, se reporta que muchos adolescentes tienen cierto rezago educativo al no contar con conocimientos y habilidades básicas que debieron consolidar durante la escuela primaria. Esto representa una dificultad dentro de las áreas de matemáticas e inglés: “Es pesado y cansado tener que revisar los contenidos de la primaria, sobre todo con dos grupos, porque hay que atender a dos procesos diferentes y aparte los de cada adolescente” (Maestra Samantha).

La planeación se ajusta a la recuperación de los saberes necesarios para poder abordar los propios de secundaria. Los contenidos se basan en la NEM y se complementan con información de internet. Sin embargo, las matemáticas son trabajadas desde una perspectiva más tradicional, tratando de asegurar que se aprendan los conocimientos más elementales. En clases se aclara lo que se debe aprender y se enfatiza en la necesidad de vincularlo con la vida cotidiana.

En el aula de segundo y primer grado la maestra explica primero lo relativo a un grado y después al del otro; esto suele ser complicado tanto para la maestra como para los adolescentes, ya que suele ser distractor o confuso el estar expuestos a indicaciones o explicaciones del otro grado.

Los materiales que emplean en su mayoría son los videos de consulta de los libros. Estos deben descargarse previamente a las clases en el aula, dadas las repentinas fallas del internet. Se hace poco uso de la plataforma web en la que hay materiales disponibles y no se hace uso de la red Edusat: “Sí usamos el televisor para proyectar algún video de YouTube o alguna presentación, pero como tal la red Edusat, no la tenemos” (Directora Cristina).

Las maestras trabajan sobre el ABP, por lo que desarrollan actividades en el aula para los que se busca facilitar muchos materiales. Estos son comprados por las maestras fuera de la comunidad, ya que ahí no hay papelerías. Suelen dejar tareas individuales, aunque no es muy común que las hagan, pues el trabajo en equipo no suele ser una opción viable ya que es difícil que los adolescentes se vean fuera del horario escolar por las largas distancias entre sus viviendas, así como por la inseguridad.

Se emplea la evaluación diagnóstica, continua, de autoevaluación y de coevaluación. Las maestras construyen de manera colegiada algunas rúbricas o listas de cotejo como instrumentos para facilitar esta labor. Después de cada evaluación se da una retroalimentación en la que se señalan los aciertos y los aspectos que pueden mejorar. Esta la hacen de manera grupal e individual, e incluso la envían por escrito a los padres de familia. Sin embargo, estos últimos generalmente hacen caso omiso a los llamados.

La convivencia en la escuela se considera buena, lo cual se considera significativo dados algunos conflictos ocurridos; ha sido el resultado de esfuerzos

por superar dinámicas hostiles en el pasado. Se comenta que la convivencia fue complicada y conflictiva durante un tiempo breve: “Cuando me tocó llegar a esta telesecundaria había una convivencia muy mala; había jóvenes que nos faltaban mucho al respeto a mí y a la maestra. Nos costó mucho, ya que las actitudes de los jóvenes eran muy hostiles” (Directora Cristina).

Las acciones de las maestras han sido funcionales para mejorar la convivencia. Después de aquella situación, la mayoría de los adolescentes gustan de asistir a la escuela, incluso es de llamar la atención que “no salen corriendo a la hora de la salida” (Maestra Samantha). La buena convivencia se sostiene con las relaciones de amistad que surgen a partir de la convivencia promovida por las maestras.

Pese a esto, algunos adolescentes hacen mención de aún sentir hostilidad entre ellas y ellos. Se cree que “hay mucha violencia normalizada en las interacciones cotidianas, tanto dentro como fuera de la escuela” (Jacky, adolescente de tercer grado). Como ejemplo de esto, se mencionó que entre varones “hay retos para pelear, insultos sobre el cuerpo de las personas y una gran cantidad de chismes” (Jenny, adolescente de tercer grado). Especialmente, es de llamar la atención el caso de discriminación que sufre un adolescente que pertenece a una religión distinta a la católica:

En este ciclo escolar tengo un joven en primer grado que, por su religión, no puede hacer muchas actividades en la escuela, como los honores a la

bandera o usar el uniforme. Esto hace que algunos de sus compañeros lo vean raro y lo traten diferente (Directora Cristina).

Las maestras han actuado como mediadoras, tratando de generar conciencia entre los adolescentes respecto a la diversidad de creencias. Han trabajado dinámicas sobre la relevancia de los valores, se han abordado problemas personales e incluso se ha buscado ayuda psicológica. Sin embargo, los adolescentes consideran que esto no ha generado cambios importantes y que la hostilidad se ha mantenido.

Se cree que un factor clave en la persistencia de esta problemática es la influencia de las familias. La mayoría de los adolescentes son familiares entre sí, y es muy común que entre sus familias haya disputas por diversas razones. Estos conflictos son muy constantes en la comunidad, suelen derivar en enfrentamientos físicos en espacios públicos, como en partidos de béisbol (actividad de gran significado y relevancia cultural). Las familias suelen tener comportamientos violentos fuera de la escuela y esto tiene repercusión en la interacción entre las y los adolescentes:

Algunos niños quieren violentar a otros, desafiarlos, empujarlos, decirse de cosas. Descalifican, discriminan y minimizan también. Son cosas de las que no se dan cuenta y que las han normalizado bastante, y muchas de estas agresiones vienen de afuera y las arrastran acá (Maestra Samantha).

Las maestras mencionan que hay una tendencia al abandono escolar que puede estar influida por los padres de familia, ya que hay mucho desinterés de los adolescentes por asistir a clases y “aquellos son quienes permiten que falten, deslindándose de la responsabilidad” (Maestra Samantha). Como medida para resolver esta situación, las maestras tratan de estar en contacto por celular con las y los adolescentes, así como con los padres de familia. Al ser común que no haya respuesta en la comunicación, las maestras van directamente a los domicilios de los adolescentes para llevarlos a la escuela:

Había un joven que no quería venir a la escuela. Su mamá me dijo: es que no quiere ir, ¿qué puedo hacer yo? Lo que yo hice fue buscar la manera de hablar directamente con él y lo traje de nuevo a la escuela (Directora Cristina).

El abandono escolar se expande al social, ya que muchos padres emigran a EE. UU., dejando a muchos adolescentes sin figura paterna, y a muchas madres sin apoyo. Esto parece tener influencia histórica dado el hecho de que la mayoría de los adolescentes tienen la expectativa de emigrar a EE. UU. al terminar la secundaria. Esta opción es la más viable al considerar que en la comunidad no hay oportunidad de tener desarrollo y crecimiento en el comercio local:

Yo les he dicho que no es tan fácil como les dicen. Les invito a que platiquen con personas cercanas para que vean que no es fácil, pero la comunidad es muy, muy cerrada. Aquí no hay tortillería, no hay

papelerías, no hay nada. Les digo que hasta pueden emprender viendo lo que no hay para que pongan un negocio, les doy muchos consejos. Lo malo es que no ven que esto pueda ser posible, no lo creen (Directora Cristina).

Ante las condiciones de la comunidad, es común que haya casos de inseguridad, ya que ha habido invasiones a la escuela y en los hogares que han derivado en robos, así como casos de adolescentes en situación de adicciones. Esto ha reforzado que haya autoimagen negativa sobre la comunidad y sobre la modalidad. Todos los actores perciben que hay un menosprecio hacia ellos por parte de otras escuelas y de las autoridades por el simple hecho de ser una comunidad.

Discusión

El análisis de los tres casos permitió identificar tanto dinámicas comunes como divergentes, lo cual aporta una visión más amplia sobre el funcionamiento de las telesecundarias. Las tres escuelas coinciden en las áreas de oportunidad en la atención a sus recursos e instalaciones, aunque en distintos grados. Esta coincidencia marca una problemática estructural que es compartida, pero que también deja ver diferencias locales importantes, tal como el hecho de que mientras en el caso 1 la condición de las instalaciones afecta directamente la operatividad cotidiana, en el caso 3 la situación se enfoca en el mantenimiento general del lugar. Así, se reconoce que la infraestructura no solo refleja

diferencia material, sino también en las facilidades de gestión, aspecto que ratifica lo planteado por Calixto y Rebollar (2008).

Pedagógicamente, un rasgo compartido es el nulo uso de televisores, lo cual puede representar una contradicción simbólica frente al nombre de la Telesecundaria. Considerando que este hallazgo no es nuevo (Navarrete-Cazales y López, 2022), se reafirma que el televisor ha dejado de ser un rasgo definitorio de la Telesecundaria, pese a su papel original. Aunque se cuestiona si su ausencia puede afectar positiva o negativamente el aprendizaje, se considera que este rasgo es señal de evolución como modalidad y de adecuación a la incorporación de las tecnologías. Repensar este rasgo es clave, ya que podría implicar desaprovechamiento de materiales valiosos, como los de la Red Edusat que históricamente han sido reconocidos por su calidad y pertinencia.

En los tres casos, el personal docente y directivo reducido coincide con las necesidades de cobertura, pero a la vez afecta la eficiencia operativa. En los casos 1 y 2, los directores asumen funciones administrativas, logísticas y pedagógicas simultáneamente que vulneran su atención a las educativas. En cambio, el caso 3, que está a cargo de una directora y una maestra, muestra una distribución más equilibrada de tareas, lo que permite observar una mayor cohesión institucional y sentido de comunidad entre sus actores.

Los desafíos de implementar la NEM y la limitada formación primaria de los adolescentes de educación primaria también son latentes en los tres casos, aunque es mayormente referida en el caso 3. La complejidad que deriva de esto

radica en la dificultad por alcanzar aprendizajes de un programa que exige otros previos que no están presentes.

Respecto a la infraestructura y el entorno físico, los tres planteles comparten la exposición a riesgos ambientales debido a su ubicación en terrenos poco pavimentados. Aunque no se han reportado incidentes, esta condición implica una vulnerabilidad constante. La precariedad material y los riesgos ambientales se convierten, simbólicamente, en parte de la identidad de las telesecundarias, relacionándose con imágenes de escuelas que resisten y que operan a pesar de las limitantes que implican los espacios y algunas funciones administrativas.

En la dimensión relacional, los tres casos presentan un fuerte componente afectivo entre estudiantes y docentes, posiblemente asociado con la cantidad reducida de personas que interactúan en los espacios, y destacable al considerar la constante motivación mutua y la latente disposición por hacer buenos trabajos. Este hallazgo resulta contradictorio con lo reportado por Carvajal (2006), quien hace casi 20 años señaló la interacción limitada. Esto podría reflejar un ejemplo de cómo en algunos contextos la dinámica se expresa de modo diferente o bien, cómo puede haber evolucionado la modalidad en lo relacional.

Sin embargo, también sobresale el contraste entre los casos 1 y 2 con el 3. Mientras que en los primeros se percibe un ambiente de convivencia positiva, en el caso 3 aparecen tensiones y conflictos entre los adolescentes. Esta diferencia muestra cómo las dinámicas colectivas son una expresión de identidad

comunitaria y una posible respuesta a sus contextos comunitarios, constituidos, como sucede el caso 3, por las injerencias familiares.

A propósito, las relaciones con los padres, o más bien, con las madres, son otro rasgo transversal entre las escuelas. En el caso 1, se observa una presencia casi exclusiva de mujeres en el acompañamiento escolar, lo que resalta la ausencia masculina propiciada por la migración, situación que es más evidente en el caso 3. Esta ausencia no es solo doméstica, sino emocional y educativa. Parece que los adolescentes enfrentan la distancia y la fragmentación familiar como parte de su experiencia formativa. La identidad colectiva de las telesecundarias se moldea así por una estructura familiar feminizada, resistente y solidaria.

Por otro lado, las condiciones económicas locales también atraviesan los tres casos. En el caso 3 destaca la percepción de la directora sobre la inmovilidad social y falta de propuestas comunitarias, lo que lleva a reflexionar sobre el papel de la escuela en la formación de sujetos productivos y críticos. Esto sirve para señalar cómo las telesecundarias podrían convertirse en espacios de resignificación económica y social, siempre que se articulen con proyectos de desarrollo local.

El deporte, especialmente el béisbol, aparece como un elemento cultural relevante en las tres comunidades. Si bien puede ser una actividad de distracción de lo académico, también representa una oportunidad pedagógica, ya que puede

funcionar como vehículo de un aprendizaje transversal, alineado con los principios de contextualización e innovación de la NEM (SEP, 2014).

En los tres casos, emergió el tema sobre la percepción que los adolescentes tienen de sí mismos en relación con su participación en la Telesecundaria. Este aspecto es relevante en la comprensión del funcionamiento escolar ya que opera como un conjunto de premisas sobre su ser y sobre lo que esto implica. Los adolescentes comparten una percepción estigmatizada de la modalidad, rasgo que se contrapone a la percepción favorable reportada por Quiroz (2003) años atrás. Este imaginario, reproducido socialmente, afecta la autoeficacia individual y colectiva; de ahí la necesidad de reconstruir la identidad simbólica que tome como eje las potencialidades, recuperando su sentido como una modalidad comunitaria que puede aportar en el crecimiento social y en el individual.

Los resultados de este estudio permiten dialogar con hallazgos previos al persistir la caracterización del funcionamiento como una modalidad marginada en constante desarrollo y adaptación (Mayo, McAnany y Klees, 1975), y coinciden con las observaciones de Navarrete-Cazales y López (2022) sobre carencias en infraestructura y escasa investigación empírica. En suma, el presente estudio amplía esas lecturas al situar el énfasis en la agencia y narrativa de los actores escolares, en la construcción de identidad colectiva centrada en sus potencialidades, más que en sus necesidades (sin ignorarlas), y en la toma de la

voz de los actores como punto de partida para la comprensión colectiva de la Telesecundaria.

Asimismo, se profundiza en lo señalado por Rodríguez (2011) respecto a la importancia de materiales didácticos, los cuales han tenido un papel destacado en la historia de la Telesecundaria por su calidad; para que esta sea aprovechada es deseable tanto el uso ético de los materiales, así como el fomento a la innovación pertinente en cuanto a la integración de otros materiales.

Otro elemento destacable del estudio tiene que ver con la función de la interacción social, aspecto que entra en diálogo con la obra de Carvajal (2006) al considerar su peso afectivo y su impacto favorable en las dinámicas de los contextos de la telesecundaria. Si bien el conflicto puede estar presente, el potencial sentido de comunidad y cercanía dada la población reducida con la que suelen contar estos centros se reafirma como un elemento que puede ser empleado en favor de mejorar los sentidos de pertenencia, colaboración, trabajo en equipo, empatía, así como entre otros que puedan coadyuvar en facilitar mejores procesos pedagógicos.

Finalmente, sumando a la discusión hecha recientemente por Solano y Trujillo (2021) en torno a la relevancia del contexto extraescolar para el Sistema Educativo Nacional, este estudio funciona como punto de partida para reiterar la importancia de concebir a los centros educativos como un campo social, en el sentido de Bourdieu (2017), necesariamente vinculado con la compleja

estructura social en la que lo cultural, lo económico y lo político inciden en la operatividad de las escuelas.

Por lo anterior, se recomienda tomar en consideración la discusión aquí presentada, enfatizando en el encauce hacia mejorar la seguridad de los espacios, la infraestructura y la percepción de la Telesecundaria. Asimismo, se señala con ahínco la relevancia de discutir sobre la posibilidad de balancear la calidad de los procesos pedagógicos con los administrativos mediante protocolos de acción pertinentes con la NEM y con las necesidades particulares de cada centro.

Conclusión

Las tres telesecundarias comparten una base común en cuanto a su funcionamiento, caracterizada por la presencia destacada del compromiso pedagógico de sus docentes, quienes impulsan, promueven e inspiran una convivencia positiva y una fuerte vinculación comunitaria; así como por áreas de oportunidad estructurales. Sin embargo, cada escuela configura su propia identidad colectiva. El caso 3, por ejemplo, a diferencia de los otros, se distingue por su manejo particular de los conflictos, su organización interna y su apertura hacia la reflexión pedagógica.

El estudio ratifica que la Telesecundaria no debe reducirse al uso del televisor, sino que su mayor fortaleza radica en la conciencia crítica y el compromiso social de sus docentes. Estos elementos, junto con la cercanía con la comunidad, hacen de las telesecundarias un espacio idóneo y funcional para la

implementación de la NEM, en la medida en que se articula la educación con la vida cotidiana.

Este trabajo no busca ofrecer verdades absolutas, sino interpretaciones que abran camino a la mejora educativa. Las evidencias aquí reunidas pueden servir para repensar la relación entre infraestructura, identidad y práctica pedagógica, así como para inspirar políticas públicas más sensibles a las realidades rurales y los entornos comunitarios. Se considera que el principal aporte de este trabajo es la revisión profunda de casos particulares, cuyas narrativas pueden servir como punto de comparación para estudios similares o como punto de partida para desplegar la línea de investigación.

Se propone revalorar el significado histórico y la identidad de la Telesecundaria, superando el estigma de la precariedad que había sido predominante, hacia una narrativa de transformación educativa y construcción de sentido local. Más allá de los resultados cuantificables, la aportación de estas escuelas está en su capacidad para formar sujetos conscientes, críticos y comprometidos con la mejora de su entorno, transformando la limitación en posibilidad y la adversidad en aprendizaje. Es importante continuar y reforzar el impulso al trabajo de la Telesecundaria, de modo que esta se ratifique como un punto catalizador del desarrollo y de la movilidad social dentro del país, a la par de que se fomente una identidad positiva respaldada en el valor histórico de la modalidad por parte de todas y todos los actores que la hacen funcionar.

A partir de los hallazgos, este estudio presenta un abordaje profundo basado en las experiencias y perspectivas de diversos actores de telesecundarias en contextos rurales que funciona como un modelo comparativo para la comprensión de la modalidad en cuestión. La discusión elaborada expande la problematización acerca de diversas cuestiones de interés para las y los tomadores de decisiones en materia de gestión escolar y de política pública. Se considera que este estudio puede tomarse como referente para ampliar la problematización en torno a la modalidad en cuestión desde la institucionalidad, así como desde la operatividad cotidiana de las escuelas, y para enriquecer el debate en torno a su relevancia desde la política pública.

Referencias

- Barroso, A. (2014). La construcción social de la tecnología a propósito de la educación: el caso de la telesecundaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 44(4), 107-131. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r2011-2020/r_texto/t_2014_4_05.pdf
- Bhaskar, R. (1993). *Filosofía y realismo científico*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bourdieu, P. (2017). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Calixto, R. & Rebollar, A. (2008). La Telesecundaria ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7). <https://rieoei.org/rie/article/view/2187>
- Cano, A. (2018). Dificultades de escritura en estudiantes de telesecundaria de una comunidad indígena. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*. 183-206. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cpue/n28/1870-5308-cpue-28-183.pdf>
- Carvajal, E. (2006). Interacción en las aulas de la Telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 34(3-4), 129-157. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036407.pdf>
- De Ibarrola, M. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34, 16-28. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13229959003.pdf>

- Durán, J. (2001). The mexican telesecundaria: diversification, internationalization, change and update. *Open Learning*, 16(2), 169-178.
<https://www.redalyc.org/pdf/270/27036407.pdf>
- Freire, P. & Faundez, A. (2016). *Por una pedagogía de la pregunta*. Siglo XXI.
- INEE. (2005). *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. Fundación Este País. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1C306.pdf>
- Jackson, P. (2013). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de Telesecundaria – Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica*, 46.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/608>
- Madrigal, R. (2021). La entrevista en la investigación narrativa. Reflexiones teóricas para un acercamiento al referente empírico de las trayectorias académicas. *Saberes y prácticas*, 6(1), 1-15.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/4496>
- Mayo, J., McAnany, E. & Klees, S. (1975). The Mexican Telesecundaria: a cost-effectiveness analysis. *Instructional Science*, 4, 193-236.
<https://link.springer.com/article/10.1007/BF00053876>
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. Siglo XXI.
- Navarrete-Cazales, Z. & López, P. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles educativos*, 44(178), 63-78.

https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60673

Pieck, E. (2021). Tiempos de pandemia. Percepciones de estudiantes de telesecundaria en el medio rural: los otros aprendizajes, las otras vivencias, las otras experiencias. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(542), 281-291.

<https://www.redalyc.org/journal/270/27067721008/html/>

Plaza, J., Urigen, P. & Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista Arjé*. 11(21), 352-357.

Ponce, A. (2018). El estudio de caso múltiple. Una estrategia de investigación en el ámbito de la administración. *Revista Publicando*, 5(15), 21-34.

Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.

Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 221-243.

<https://www.redalyc.org/pdf/140/14001713.pdf>

Reyes, A. (2011). Experiencias estudiantiles de adolescentes rurales: un acercamiento a la faceta subjetiva de la telesecundaria en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 3(55), 2-11.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5565/ev.5565.pdf

- Rivera, A. y Zavala, M. (2020). La telesecundaria y el telebachillerato comunitario en cuestión. Una mirada desde los maestros rurales de Tierras Negras. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 13(2), 309-333.
<https://www.redalyc.org/journal/5610/561070057014/html/>
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica.
- Rodríguez, L. (2011). *Materiales impresos, audiovisuales e informáticos en Telesecundaria. Disponibilidad, uso y opiniones de los maestros en la asignatura de español*. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Aguascalientes].
- Sacristán, A. (1987). En torno al currículum oculto. *Aldaba: revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla*, 7, 29-36.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1980244>
- SEP (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- Simon, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Solano, A. & Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 151-176.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2014). *Bases de la investigación cualitativa*. Contus.

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.