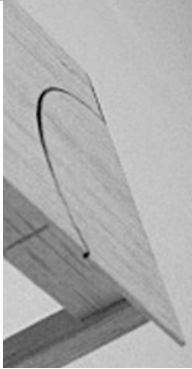




Apuntes de situaciones cotidianas (detalle), 2004-2007

Experiencias de los primeros alumnos de la telesecundaria de Yecapixtla

◆ Adelina Arredondo
Mirna Arias



Uno de los sujetos de investigación menos abordados en la historia de la educación han sido los estudiantes en tanto que actores fundamentales de los procesos educativos. En las últimas dos décadas han aumentado los estudios sobre su procedencia social, condiciones económicas, cultura, participación ciudadana, valores, representaciones, trayectoria escolar, intereses, expectativas, procesos de formación, así como su presencia en la subjetividad de los profesores, pero muy poco desde una perspectiva histórica.¹

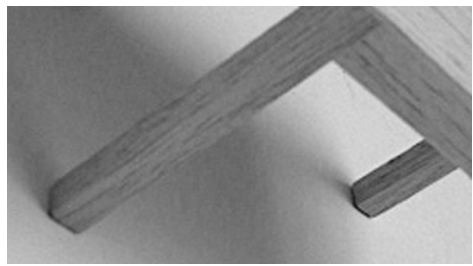
El objetivo de este trabajo es contribuir al conocimiento del papel de los estudiantes en la construcción de nuevas instituciones y en la conformación de programas considerados innovadores. Se parte del supuesto de que un proyecto educativo no sólo es resultado de la labor de los gestores de las políticas públicas y de los docentes y directivos escolares, sino también de la acción de los estudiantes, sin cuya respuesta el proyecto no tendría posibilidades de realizarse. Para ello, se abordan las experiencias de los alumnos pioneros de una de las primeras telesecundarias que se establecieron en México, la del municipio de Yecapixtla, Morelos.

El subsistema de telesecundaria comenzó a operar en 1966 en la ciudad de México como programa piloto de la Secretaría de Educación Pública (SEP), con el propósito de examinar la posibilidad de extenderse de manera televisada —a través de una red satelital— a las comunidades remotas del país donde no era posible establecer escuelas secundarias directas, pues de esa forma se podría ampliar la cobertura en ese nivel educativo y dar oportunidad de realizar esos estudios a quienes no la tuvieran. Al año siguiente se comenzaron a hacer los ejercicios de prueba de las primeras telesecundarias en los estados, entre ellas la de Yecapixtla, en 1968, que ni siquiera estaba contemplada en los planes del gobierno pero fue incorporada en ellos como resultado del empeño de la propia comunidad.

Una investigación de esta naturaleza impone la búsqueda de testimonios en fuentes bibliográficas y documentales; pero cuando no se dispone de ellos, echar mano de la historia oral y de la microhistoria es un recurso que permite darle sustento metodológico a la investigación.² Tal ha sido el caso de este estudio, donde se ha recurrido a entrevistas y relatos de vida, así como a su cotejo con fuentes alusi-

¹ Sobre los primeros aspectos, véase *Identidad del estudiante de nivel superior*, UAEM-Secretaría Académica, Cuernavaca, 2002, p. 9; sobre el segundo, Carlota Guzmán Gómez y Claudia L. Saucedo Romos, “La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002)”, en Patricia Ducoing (coord.), *Sujetos, actores y procesos de formación*, l. 8, t. II, Comie (La investigación educativa en México 1992-2002), México DF, 2005, pp. 641-647; Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación en México*, l. 10, Comie (La investigación educativa en México 1992-2002), México DF, 2006.

² De particular utilidad en la conformación de un marco teórico-metodológico han sido los siguientes trabajos: Jorge



vas a la historia de la telesecundaria en México y a la historia de la comunidad que ha sido el escenario de estas experiencias. Nos limitamos a describir la constitución del primer grupo de alumnos, la relación pedagógica, su encuentro con esta modalidad escolar no convencional, los valores que se promovían, y concluimos con un comentario acerca de la invisibilidad para los actores sociales de los valores tradicionales y la cultura de la comunidad.

Primer grupo de alumnos

La telesecundaria es atendida por un profesor para cada grado escolar, el cual coordina el funcionamiento de las instalaciones y las actividades cotidianas, ya que la función propiamente dicha de “enseñar” le corresponde al “telemaestro”, quien se dirige a los coordinadores y alumnos desde la ciudad de México a través de la señal de televisión, en segmentos llamados “teleclases” donde se abordan las diferentes materias que componen la currícula.

Una vez obtenido el apoyo para establecer en Yecapixtla un plantel en la nueva modalidad de formación televisada, el maestro asignado para ello, siguiendo las instrucciones que recibió en un curso de capacitación realizado en la capital del país, inició formando un patronato y consiguiendo un local para la escuela, que en este caso fue la sacristía de la iglesia de San Juan Bautista. Este fue el primer problema al que se enfrentó. El segundo fue convencer a los padres de familia de que inscribieran a sus hijos, pues había mucho recelo hacia el modelo

educativo por televisión, a tal grado que incluso se afirmaba que los niños se quedarían ciegos. Era una época en que la televisión comercial estaba escasamente extendida, en particular en las áreas rurales; así que el maestro se dedicó a visitar a cada uno de los padres de familia cuyos hijos hubieran egresado de la primaria, yendo de casa en casa y tratando de convencerlos de que los inscribieran en la telesecundaria.

También el párroco del pueblo promovió el ingreso a esta escuela; pero los padres desconfiaban de los resultados del nuevo método de enseñanza, así como de la validez de los estudios. Con esta labor de convencimiento se logró conformar un primer grupo de quince estudiantes de primer grado. Algunos de ellos habían egresado de la primaria un par de años antes, así que eran mayores que quienes ingresaban en condiciones normales al sistema de secundaria directa. Ellos mismos aseguran que, de no haber sido por el establecimiento de la telesecundaria en la comunidad, no habrían podido continuar con su formación escolar, pues la mayoría de los jóvenes “no tenían otra opción” de estudios.³

Había una pequeña secundaria privada en la localidad, pero sólo unos cuantos podían pagarla. La secundaria pública más cercana estaba a diecisiete kilómetros de distancia y los padres no tenían medios para pagar el transporte o no querían que sus hijos, especialmente las niñas, corrieran el riesgo de alejarse de sus casas. Uno de los alumnos di-

E. Aceves Lozano (coord.), *Historia oral. Ensayos y aportes de investigación*, CIESAS, México DF, 1996; Pierre Bourdieu, “La ilusión biográfica”, en *Historia y fuente oral*, núm. 2, 1989, pp. 29-35; Thad Sitton, George L. Mehaffy y O. L. Davis Jr., *Historia oral. Una guía para profesores (y otras personas)*, FCE, México DF, 1999.

³ Annette Santos, “Oportunidades educativas en telesecundaria y factores que las condicionan”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, núm. 3, año/vol. XXXI, 3er trimestre, CEE, México DF, 2001, pp. 11-52.

jo: “Aquí en el pueblo no había otra secundaria; que yo recuerde las que había eran hasta Cuautla y el pasaje estaba muy caro; más para mis papás, que tenían un montón de hijos”. Otro entrevistado añadió en el mismo sentido: “Aquí no había secundaria más que la de paga. Ves que los papás antes ni tenían la economía para meterte a estudiar porque teníamos que pagar”. Para otros estudiantes, el tiempo que hubieran tenido que invertir para ir a otra población, sus temores y su desconfianza, eran motivos suficientes para optar por la telesecundaria: “Mi papá era chofer de un taxi y para mí no era problema el dinero, sino [que] como antes yo no salía, pues me daba miedo y era mucho tiempo de estar viajando; entonces, como la telesecundaria estaba cerca, aquí me quede”.

El tercer problema que tuvo que enfrentar el docente fue la dotación de mobiliario. Los alumnos tuvieron que proveer las mesas-bancos y el televisor, así como arreglar la sacristía. Para la segunda generación de estudiantes las cosas serían más fáciles, pues el comité y el maestro lograron obtener recursos para comprar más butacas. Según los testimonios recogidos, “nuestros papás compraron la tele y la butaca y nosotros arreglamos el salón. Primero estaba muy feo y poco a poco lo arreglamos. Recuerdo que cuando salimos ya había muchos alumnos, [así que] la telesecundaria se tuvo que cambiar a una vecindad”.

Nuevo sistema de estudios

El proceso de adaptación al nuevo sistema de estudios al parecer fue más sencillo para estos alumnos que para los de secundarias directas.⁴ Según nos

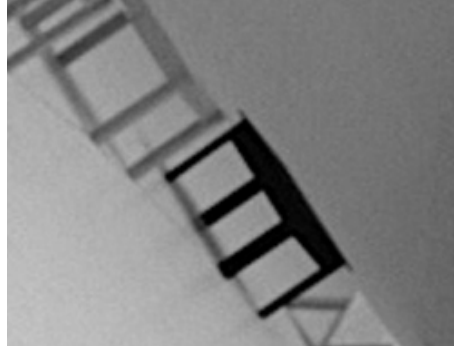
narraron, “creo que eran... veinte minutos de televisión y creo que cuarenta minutos o treinta con el maestro coordinador. Terminando la ‘teleclase’, ya nos poníamos a hacer el ejercicio con el maestro, nos explicaba si teníamos dudas”.

El trabajo escolar era más simple que en las escuelas directas, pues no sólo se establecía un vínculo con un solo maestro —quien así los conocía a todos—, sino que éste también se basaban en un texto único: “teníamos un solo libro y ahí también hacíamos nuestros ejercicios, era un solo libro donde venían todas las materias. El maestro iba a México por ellos”. Por otra parte, la modalidad de enseñanza no convencional pudo haber permitido que se formara otro tipo de metaconocimientos que no pasaban por el currículum formal, como las habilidades de autoestudio: “la metodología se me hizo fácil, porque teníamos un asesor y él nos explicaba, luego nos daba la guía y nos enviaba a estudiar; ahí mismo estudiábamos. Yo creo que sí aprendíamos. Nos mandaba al atrio y decía: ‘tú ve a ese árbol y tú a ese’... No nos dejaba juntos. Así que, bien tranquilos, en una sombrita, nos poníamos a estudiar”.

Relación pedagógica

Para estos primeros alumnos el tener un solo maestro durante los tres grados de secundaria fue bastante cómodo: “los tres años me tocó el mismo maestro. Se agarraba desde primer hasta tercer año. ¡Pero a mí me gustó esa opción eh! Porque el maestro ya conoce y ya sabe a quién hay que ayudarle, a quién no hay que ayudarle, a quién le cuesta trabajo esto, a quién le cuesta trabajo aquello... A mí sí me resultó”.

⁴ Etelvina Sandoval Flores, *La trama de escuela secundaria*, Plaza y Valdés, México DF, 2002, p. 308.



Los recuerdos les llevan a reconocer que su maestro asumía también otras funciones aparte de las que le eran encomendadas institucionalmente: “seguido fallaba la tele, principalmente cuando llovía o hacía mucho aire; teníamos que buscar [la señal] en el techo con un alambre. Si no la encontramos, pues ya el maestro enseñaba”. En realidad, los alumnos continuaban experimentando el mismo tipo de relación pedagógica que tuvieron en la primaria, con la diferencia de que ahora intervenía un tercer elemento: el “telemaestro” que les impartía las clases televisadas.

Así pues, este grupo de alumnos desarrolló un profundo respeto y reconocimiento por su mentor: “el coordinador era el contador, era el maestro, era el consejero... Era de todo y resolvía los problemas de todo. Yo tuve la fortuna de tener a un buen maestro. ¡Fue muy bueno!”.

Actitudes y valores

De acuerdo con el testimonio de uno de los maestros, los jóvenes eran “poco comunicativos, desconfiados y tímidos para con las personas extrañas a sus grupos”.⁵ Estos alumnos provenían en su mayoría de familias de escasos recursos, dedicadas a actividades agropecuarias. Al analizar las entrevistas a maestros de esta y otras de las primeras telesecundarias en Morelos, pudimos observar que la cultura y los valores de los estudiantes eran interpretados por sus maestros como “ausencia de valores” y “falta de cultura”.

Así, uno de los aspectos que más aprecian los maestros de su actividad docente es lo que ellos mismos llaman contribución a la formación de valo-

res en los alumnos, lo que coincide con las percepciones de los propios alumnos. En sus testimonios, las mujeres hacen hincapié en la obtención de los hábitos de higiene durante su estancia en la telesecundaria; recuerdan que el maestro revisaba detalladamente el aseo personal de los alumnos y mantenían limpia la teleaula. Una ex alumna señala: “tuve la fortuna de tener a un buen maestro. Te inculcaba muchos valores, te hablaba mucho de tu persona, que te cuidaras y todo eso. Al menos los de mi grupo, todos son buenos ciudadanos, todos son serviciales, porque ¿alguno es un mal viviente? ¡Ninguno!”.

Los hombres le dan mayor crédito a la disciplina, quizá porque eran más indisciplinados, como el maestro sugirió. La disciplina se concebía sobre todo como mantener silencio en el aula, y los alumnos acataban las órdenes fácilmente, pues se encontraban entre la iglesia y la notaría y había que “estar calladitos”. La cuestión de la disciplina pasaba por el castigo y la represión no sólo simbólica sino directa; pero el tipo de anécdota atenúa la dureza de esta situación: “me acuerdo cuando el maestro le pegó al *Chompili*. Todos habían regresado a la clase y el *Chompili* no aparecía; se escondió atrás de una tabla que estaba recargada en la pared. Que se mueve el *Chompili* y que se cae la tabla... El maestro que lo agarra a cinturonzos [y] todos risa y risa”.

Pero no sólo el maestro llegó a pegarles a los alumnos: también ocurrió lo contrario. Otro de los entrevistados recordó: “un día, un compañero del otro grupo que le pega al maestro, que se entera su papá y que va con el cinturón. No te miento: eran

⁵ “Orientaciones pedagógicas de telesecundaria”, en *Guía didáctica de tercer grado*, SEP, México DF, 1994, p. 29.

las seis de la tarde y el chamaco [seguía] trepado en el árbol –ese grandote que está en la iglesia– y su papá abajo, esperándolo con el cinturón”.

Este testimonio también muestra los valores de la familia. Sin embargo, en la percepción de los alumnos fue la escuela la que les inculcó sus valores, y de ese modo el papel de sus padres y su cultura tradicional se desdibujan. Así, la escuela estaba contribuyendo a resignificar los valores propios, devolviéndolos como valores inculcados por ella misma, sin reconocer su origen y su arraigo en las tradiciones y costumbres de la propia comunidad.

Como lo muestran varias de las narraciones de quienes fueron alumnos de esta primera generación, la laboriosidad y la puntualidad eran dos de los puntales de la escolarización. Con la mediación de la escuela, las nuevas generaciones de las sociedades rurales se adiestraron en los usos del tiempo, los espacios y las cosas propias de la sociedad urbana, contribuyendo con ello al acelerado proceso de urbanización que en ese momento se estaba dando en el país.⁶ En este y otros sentidos, la escuela estaba respondiendo al proyecto de civilización o aculturación que le había sido conferido socialmente.⁷

Tareas pendientes

Esta revisión de las percepciones de los primeros alumnos de la telesecundaria de Yecapixtla sobre

los “telemaestros”, los contenidos escolares, los métodos de enseñanza, las formas y resultados de las evaluaciones, la comunicación interescolar y la relación entre la escuela y la comunidad, entre otros aspectos, nos lleva hacia nuevos problemas metodológicos y epistemológicos cuya resolución aún queda pendiente; por ejemplo, la configuración de una identidad, las relaciones de poder, el *secuestro* de la cultura, la resignificación de los valores tradicionales, la formación ciudadana y la invisibilidad de los alumnos acerca del papel que juegan como actores de la historia.

Todos los alumnos de esta generación de la telesecundaria de Yecapixtla concluyeron esta etapa de estudios. Sus relatos contienen muchos elementos con los que se puede reconstruir la historia de la institución y en particular su origen. Pero sabemos que la historia se reconstruye a partir de la memoria y que ésta no es historia aún,⁸ así que falta todavía encontrar “la verdad en los hechos” a partir de un examen crítico de los relatos. Reconocemos que entre los discursos que se construyen y los recuerdos que se guardan hay una gran distancia, pero más aún es aquella que hay entre la memoria de estos primeros alumnos y lo que vivieron, entre lo que vivieron subjetivamente y las vivencias colectivas y, sobre todo, entre sus propios discursos y los nuestros.

⁶ Héctor Guillén Romo, *Orígenes de la crisis en México, 1940-1982*, Era, México DF, 1984; Roberto González Villarreal, *Un frío monstruo racional. El populismo en tiempos de Echeverría*, UPN, México DF, 2006, pp. 168 y ss.

⁷ Sobre el proyecto educativo de esa época y sus metas, véase Arturo González Cosío, “Los años recientes: 1965-1976”, en Fernando Solana (coord.), *Historia de la educación pública en México*, FCE, México DF, 2002, pp. 403-525; Ernesto Meneses Morales, *Tendencias educativas oficiales en México*, vol. IV, CEE/UIA, México DF, 1998.

⁸ Joel Candau, *Antropología de la memoria*, Nueva Visión, Buenos Aires, 2002, pp. 56-86 y Joel Candau, “Memorias y amnesias colectivas”, en *Biblioteca de ciencias sociales*, en Cholonautas. Sitio web para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú, Biblioteca virtual, <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Candau.pdf>, consultado en enero de 2010.