

Los márgenes del sistema: condiciones docentes y exclusión educativa en el Telebachillerato Comunitario de Guerrero

The margins of the system: teachers conditions and educational exclusion in the Guerrero Community Telebaccalaureate

Gerardo Jiménez Cortez

Universidad Veracruzana, México

 <https://ror.org/03efxn362>

geral_intel@hotmail.com

 <https://orcid.org/0009-0004-6485-9022>

Adriana Rodríguez Barraza

Universidad Veracruzana, México

 <https://ror.org/03efxn362>

arbarraza@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4833-9540>

Recepción: 24 Junio 2025

Revisado: 09 Septiembre 2025

Aprobación: 22 Septiembre 2025



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo examina las condiciones laborales y pedagógicas del profesorado del Telebachillerato Comunitario (TBC) en zonas rurales de Guerrero, México. Desde un enfoque cualitativo y una perspectiva fenomenológica, se analizan las experiencias subjetivas de nueve docentes que laboran en contextos de alta vulnerabilidad social, institucional y territorial. A través de entrevistas semiestructuradas, se documentan desafíos vinculados con la precarización contractual, la ausencia de infraestructura adecuada, la desmotivación estudiantil y la exposición a entornos de violencia. Los hallazgos revelan una brecha profunda entre las políticas educativas formales y las condiciones reales del ejercicio docente, así como formas de agencia y resistencia construidas desde la experiencia cotidiana. Este estudio aporta a la comprensión de la educación media superior rural en América Latina y propone elementos para el debate sobre justicia educativa y políticas públicas sensibles al territorio y al magisterio comunitario.

Palabras clave: docentes, inestabilidad laboral, educación media, justicia educativa, telebachillerato comunitario.

Abstract

This article examines the working and pedagogical conditions of Community Telebachillerato (TBC) teachers located in rural areas of Guerrero, Mexico. Using a qualitative approach and a phenomenological interpretative perspective, the subjective experiences of nine teachers working in contexts of high social, institutional, and territorial vulnerability are analyzed. Through semi-structured interviews, challenges related to contractual precariousness, lack of adequate infrastructure, student demotivation, and exposure to violent environments are documented. The findings reveal a profound gap between formal educational policies and the actual conditions of teaching, as well as forms of agency and resistance constructed through everyday experience. This study contributes to a critical understanding of rural upper secondary education in Latin America and offers input for the debate on educational justice and public policies sensitive to the territory and community teaching.

Keywords: teachers, job instability, upper secondary education, educational justice, community telebaccalaureate.

PREVIEW VERSION

1. Introducción

La Educación Media Superior (EMS) en zonas rurales de México ha estado históricamente atravesada por desigualdades estructurales que limitan el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje. En este marco, en agosto de 2013 surge el programa Telebachillerato Comunitario como una estrategia para fomentar el desarrollo comunitario y extender la EMS. El TBC comenzó como un programa piloto a nivel federal, dependiente de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) y coordinado académicamente por la Dirección General de Bachillerato (DGB) (Ramos, 2024). El Telebachillerato fue diseñado principalmente para jóvenes que viven en localidades rurales y de difícil acceso, con menos de 2500 habitantes, donde no existe servicio de EMS en un radio de cinco kilómetros.

Durante su primer año de funcionamiento, la federación cubría el 100% de los pagos a los docentes; actualmente, las autoridades estatales han asumido el 50% de los pagos, a través de contratos semestrales o anuales (Guzmán, 2024). La contratación de maestros depende de la dirección general de TBC en cada estado, pero generalmente se lleva a cabo a través de convocatorias o procesos de selección con la Secretaría de Educación de cada entidad, donde es necesario cumplir con la documentación requerida de título de licenciatura acorde al profesiograma establecido por la SEMS y la DGB.

El modelo presenta condiciones materiales, institucionales y laborales que generan nuevas formas de exclusión, afectando especialmente al personal docente y a los procesos formativos. Este artículo examina críticamente estas condiciones, con énfasis en el estado de Guerrero, uno de los territorios con mayor concentración de TBC en el país.

1.1 Problemas de los Telebachilleratos en México

En México, la educación rural enfrenta desigualdades históricas que revelan la persistencia de estructuras de exclusión territorial y educativa. Los TBC, diseñados para ampliar la cobertura en comunidades marginadas, operan bajo condiciones que profundizan estas brechas: baja calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, infraestructura deficiente, programas poco contextualizados y escasa capacitación docente (Weiss, 2017a; García, 2024). Estas limitaciones no son solo técnicas, sino expresión de una política educativa que reproduce jerarquías entre lo urbano y lo rural (Vega, 2018). Según este autor, solo el 18% de los TBC cuenta con instalaciones propias y menos del 20% tiene acceso a internet, lo que evidencia una profunda inequidad en el derecho a la educación.

Si bien existe un presupuesto asignado aleatoriamente por la federación, para algunos TBC esté es insuficiente, y se ha responsabilizado a los maestros de realizar actividades de limpieza, supervisar remodelaciones o dirigir la construcción de las escuelas fuera de su horario laboral, además de que muchas veces hacen gestiones con autoridades estatales y municipales para adquirir infraestructura y material didáctico, sin tomar en consideración la lejanía de los planteles. Finalmente se ha asumido que el principal apoyo financiero proviene de los padres de familia, a pesar de las carencias que viven en sus comunidades (Guzmán, 2024).

Desde su creación el modelo de TBC se ha expandido rápidamente, no tanto por una visión integral de justicia educativa, sino por su bajo costo operativo y su capacidad para responder a exigencias de cobertura sin comprometer inversión estatal (Antuna, 2019; López, Sánchez y Reyes, 2023). En muchos casos, los TBC funcionan en instalaciones prestadas -como telesecundarias o comisarías municipales- lo cual impide la construcción de una identidad institucional sólida y profundiza una lógica de marginalidad estructural (Vargas, 2019). Este funcionamiento precario es signo de una política que opta por soluciones mínimas para poblaciones consideradas periféricas.

Aunque los Telebachilleratos figuran como un componente estratégico dentro del sistema educativo nacional, su integración a los objetivos prioritarios de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sido

limitada (Alfonso, 2022). Si bien se plantean metas como equidad, calidad y reconocimiento docente, estas directrices se desdibujan frente a las condiciones materiales y simbólicas que imperan en estos planteles. La distancia entre discurso y realidad revela un modelo que incorpora la ruralidad desde la omisión, y no desde el reconocimiento de su complejidad sociocultural.

Esta distancia entre el discurso oficial y las realidades del TBC obliga a reconsiderar si los objetivos propuestos por la SEP abordan adecuadamente los problemas estructurales que enfrentan estos espacios educativos. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2018) ha identificado indicadores como acceso, cobertura y calidad, pero estas mediciones omiten dimensiones subjetivas fundamentales: motivación, resiliencia, sentido de pertenencia. En contextos marcados por la inseguridad, la inestabilidad institucional y pedagógica, estas variables no solo son relevantes, sino esenciales para comprender la experiencia educativa desde una perspectiva situada y humana.

1.2 Condiciones de los docentes del TBC

El modelo educativo de los Telebachilleratos se estructura en tres áreas disciplinares: Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales, lo que ha generado una diversidad de perfiles docentes (Guzmán, 2024). Sin embargo, esta heterogeneidad no ha compensado las condiciones de inestabilidad laboral persistentes. Desde antes de la pandemia de COVID-19, los docentes enfrentan contratos temporales, sobrecarga de trabajo y falta de garantías básicas. A pesar de ello, muchos han sostenido su labor mediante estrategias de adaptación que expresan más una lógica de subsistencia que de reconocimiento institucional.

En este contexto, los docentes recurren a sus propios recursos -económicos, afectivos, comunitarios- para sostener su labor frente a las condiciones estructurales adversas. Esta disposición, lejos de ser un simple compromiso vocacional, refleja un tipo de agencia tensionada por las demandas institucionales, los cambios curriculares constantes y la falta de acompañamiento pedagógico. A esto se suma una distancia afectiva y simbólica con parte del estudiantado, cuya relación con la escuela muchas veces responde a lógicas de socialización antes que a una valorización del proceso formativo (Echavarría, 2003; Guzmán, 2022).

Los TBC operan con una estructura mínima compuesta por dos docentes contratados por 20 horas y un tercero con 30, quien además asume funciones administrativas (Weiss, 2017b). Estos contratos, renovados semestralmente, producen una alta rotación y una inestabilidad que vulnera tanto el desarrollo profesional como el arraigo comunitario. La ausencia de prestaciones laborales, los pagos irregulares y los bajos salarios colocan a estos docentes entre los más inestables del sistema educativo mexicano. Esta situación contradice los principios de equidad y reconocimiento establecidos en la política educativa oficial (Guzmán, 2018; Vargas, 2019).

Las condiciones laborales de los docentes del Telebachillerato, marcadas por salarios bajos, trasladados costosos y desarraigo familiar, representan un obstáculo estructural para consolidar una educación de calidad. Muchos de ellos se ven obligados a desplazarse largas distancias desde sus comunidades de origen, lo que incrementa los costos emocionales y económicos de su labor. Aunque el modelo TBC ha permanecido por más de una década, continúa atravesado por reformas curriculares inestables y sin garantías profesionales. Guzmán (2024) señala que estas condiciones persisten en el actual sexenio, reproduciendo una lógica de inestabilidad institucional que contrasta con el compromiso sostenido del magisterio en los contextos rurales más vulnerables.

1.3 Los Telebachilleratos Comunitarios en Guerrero

En el estado de Guerrero, los TBC enfrentan problemáticas similares a las observadas a nivel nacional, pero con una intensidad agravada por las condiciones socio territoriales específicas de la región. La deserción escolar es del 10.9%, la de reprobación del 20.1%, la de absorción 84.2% y la de culminación del 69.7%. Estos bajos niveles de rendimiento académico se entrelazan con factores estructurales como la pobreza que afecta al 58.1%

de la población, la violencia armada, que sitúa a Guerrero en el séptimo lugar a nivel nacional, y la inseguridad comunitaria, que reportan 8 de cada 10 personas (Hernández, 2021; Olguín, 2024). Estos elementos afectan de manera directa a los 326 planteles del estado, reflejando los límites de las políticas educativas regionales para responder a realidades marcadas por la exclusión y el abandono institucional.

Esta investigación analiza las condiciones laborales del magisterio en los TBC de Guerrero, tanto en el periodo anterior como posterior a la pandemia de COVID-19, reconociendo este acontecimiento como un factor que profundizó desigualdades ya existentes. Se documentan situaciones de inestabilidad contractual, carencia de apoyos económicos, exposición a contextos de violencia e implicación limitada de las familias en los procesos educativos. Estos factores inciden no solo en la calidad del servicio educativo, sino también en la motivación, la salud emocional y la permanencia del personal docente en estas comunidades.

Aunque más de 900 docentes han logrado renovar su segundo contrato anual en 2025, esta cifra no representa necesariamente una mejora en la estabilidad laboral, sino que visibiliza la dependencia estructural de un modelo basado en vínculos contractuales frágiles. Esta investigación tiene como objetivo general analizar los principales retos sociales que enfrentan los docentes en el sistema de TBC en Guerrero. Se plantean dos objetivos particulares: 1) identificar los desafíos personales, laborales y territoriales que impactan la práctica docente, y 2) examinar las limitaciones institucionales y pedagógicas que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales marginados.

Los Telebachilleratos Comunitarios en México -y particularmente en Guerrero- constituyen una expresión de las tensiones estructurales que atraviesan el sistema educativo en contextos rurales. Las limitaciones en infraestructura, la inestabilidad laboral, la violencia y la baja participación comunitaria configuran un entramado que compromete tanto la calidad educativa como el bienestar docente. Comprender este escenario desde una perspectiva crítica y situada exige recuperar las voces del magisterio, sus experiencias, tensiones y formas de resistencia. En el siguiente apartado se presenta el enfoque metodológico que orienta esta investigación.

2. Metodología

Este trabajo se inscribe en una perspectiva cualitativa con enfoque fenomenológico, orientada a comprender las experiencias vividas de los docentes del TBC en el estado de Guerrero. A partir del reconocimiento de las condiciones precarias que caracterizan este modelo educativo, la investigación busca interpretar los significados que los profesores atribuyen a su labor docente, en contextos de vulnerabilidad estructural y baja atención institucional. Bajo esta lógica, se priorizó la cercanía con los sujetos, la contextualización de sus testimonios y la recuperación de su voz como base para la reflexión crítica sobre el sistema educativo.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante el ciclo escolar 2023–2024. Se realizó una convocatoria abierta a veinticinco docentes de las tres áreas disciplinares del modelo TBC (Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Experimentales), adscritos a planteles ubicados en las regiones centro y norte del estado de Guerrero. De este grupo, nueve profesores (seis mujeres y tres hombres) aceptaron participar voluntariamente y conformaron la muestra del estudio. Cabe destacar que varios de los centros educativos se encuentran a más de una hora y media de sus respectivas cabeceras municipales, con rutas de acceso limitadas, lo que agrava las condiciones de traslado y permanencia del personal docente. La selección se realizó bajo criterios de accesibilidad, disposición y diversidad geográfica, siguiendo un muestreo intencional.

La investigación fue aprobada por el Comité de Ética correspondiente y se desarrolló mediante cinco etapas principales:

1. Solicitud de permisos institucionales.
2. Obtención del consentimiento informado por escrito.

3. Diseño de una guía de entrevista semiestructurada con bloques temáticos sobre derechos laborales, infraestructura, desafíos sociales y condiciones en el aula.
4. Aplicación de entrevistas entre septiembre y octubre de 2023.
5. Transcripción, organización y análisis de los datos recolectados durante noviembre y diciembre del mismo año.

Las entrevistas semiestructuradas fueron realizadas en espacios seleccionados por los propios docentes, con el fin de propiciar un ambiente de confianza y apertura. Esta estrategia favoreció el diálogo espontáneo y permitió recabar información detallada sobre sus trayectorias profesionales, obstáculos cotidianos, estrategias de adaptación y emociones asociadas a su desempeño. Se priorizó el respeto por los tiempos, silencios y formas de narrar de cada participante, recuperando así no solo hechos objetivos, sino también sentidos subjetivos relevantes para la investigación (Hernández, 2013; Ríos, 2019).

El proceso de elaboración, aplicación y análisis de las entrevistas se estructuró en cuatro momentos, de acuerdo con la lógica del enfoque fenomenológico.

1. *Preparación*: se diseñó una guía temática con base en los ejes problemáticos identificados en la revisión teórica y en experiencias preliminares de campo.
2. *Aplicación*: se llevaron a cabo las entrevistas respetando la espontaneidad de los docentes, cuidando la formulación clara de las preguntas y facilitando la expresión libre de sus vivencias.
3. *Recopilación y transcripción de las entrevistas*: se realizó con el apoyo de notas de campo y grabaciones de audio, garantizando la fidelidad de los testimonios.
4. *Análisis*: se utilizó una matriz cualitativa para organizar la información relevante, a partir de la cual se identificaron dos categorías centrales y seis subcategorías analíticas que ofrecieron un marco interpretativo para comprender sus experiencias desde una lógica situada.

En coherencia con los principios del enfoque fenomenológico, se procuró captar descripciones profundas, densas y matizadas de los fenómenos vividos por los docentes. El objetivo no fue representar la totalidad de los TBC en Guerrero, sino dar cuenta de realidades específicas que interpelan al sistema educativo y a las políticas públicas desde la vivencia cotidiana de quienes enseñan en condiciones adversas (Amezcua y Gálvez, 2002; Arias, 2006; Chahuán, 2021).

Así, la estrategia metodológica empleada permitió construir una mirada integral y empática sobre el quehacer docente en los TBC. A partir del análisis de los testimonios recolectados, se presentan en el siguiente apartado los principales hallazgos de la investigación, organizados en torno a las categorías y subcategorías emergentes, que dan cuenta de las tensiones, aprendizajes y resistencias que configuran el ejercicio profesional de los maestros en este modelo educativo.

3. Resultados

En este apartado se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de las nueve entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes del TBC en el estado de Guerrero. La codificación se desarrolló de forma inductiva, bajo un enfoque fenomenológico, con el fin de recuperar las voces, experiencias y sentidos construidos por los participantes en torno a su labor docente. Como medida ética, los testimonios fueron codificados con pseudónimos para proteger la identidad de los informantes. A partir del análisis se identificaron dos categorías centrales: Problemas sociales y Retos en la enseñanza, cada una con tres subcategorías que responden directamente a los objetivos específicos del estudio (véase Tabla 1).

Tabla 1
Relación entre objetivos, categorías y subcategorías

Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
1. Identificar los desafíos personales, laborales y territoriales que impactan la práctica docente.	1. Problemas sociales	1.2 Inseguridad social
		1.3 Falta de Basificación
		1.3 Sobre carga de trabajo
2. Examinar las limitaciones institucionales y pedagógicas que afectan los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales marginados.	2. Retos en la enseñanza	2.1 Falta de recursos didácticos
		2.2 Desmotivación del estudiante
		2.3 Escasa participación de los padres

Fuente: Elaboración propia a partir de entrevistas semiestructuradas.

Categoría 1. Problemas sociales

Esta categoría refiere a las condiciones estructurales y contextuales que impactan directamente en la vida personal y profesional del magisterio comunitario. Los testimonios revelan que, a lo largo de más de una década, los docentes han enfrentado situaciones adversas que vulneran sus derechos y bienestar, tales como inseguridad, falta de estabilidad laboral y sobre carga de trabajo. A pesar de este panorama, se observa una constante actitud de compromiso y resiliencia -de adaptarse a situaciones desafiantes y estresantes- entre los participantes.

Subcategoría 1.1 Inseguridad social

La inseguridad fue señalada como una experiencia cotidiana que genera miedo, tensión y vulnerabilidad. Los docentes describen trayectos largos, en condiciones de riesgo, que han afectado su integridad física y emocional, sin que sus solicitudes de reubicación hayan sido atendidas por las autoridades educativas.

Como expresó Gabriela (38 años):

“Tengo que viajar 4 horas a la comunidad, me ha tocado viajar de noche y con un miedo de llegar bien. He insistido en mi cambio, pero llevo años siendo ignorada, nuestras autoridades desestiman nuestra labor”.

Azucena (36 años), por su parte, relató:

“Gracias a Dios mi comunidad es tranquila, pero ¿si supo la historia de la maestra que perdió la vida en un enfrentamiento camino a la escuela? Dejó a una niña pequeña...”

Por otra parte, Ezequiel (30 años) narró:

“Una vez me asaltaron y desde ahí decidí no volver a subir a la comunidad, sin embargo, no pude cambiarme de plantel y aquí sigo, porque siento que algún día todo valdrá la pena”.

Estos testimonios reflejan el abandono institucional y del costo subjetivo que asumen los docentes rurales al mantener su compromiso educativo en contextos de alta peligrosidad, y la necesidad de ser escuchados y tomados en cuenta.

Subcategoría 1.2 Falta de basificación

La falta de basificación fue identificada como una de las principales problemáticas laborales, asociada a la incertidumbre, la falta de derechos y el desgaste emocional. A pesar de contar con más de nueve años de servicio, muchos docentes siguen contratados por anualidad y sin prestaciones.

Julia (40 años) señaló:

"Llevo nueve años de servicio y en este tiempo sigo percibiendo el puro salario, sin prestaciones de ley y lo peor es que no tengo seguro de vida para mí y los míos".

Karen (34 años) manifestó:

"Hemos hecho un sinfín de actividades en el estado para lograr cosas dignas, pero muy frecuentemente se nos calla, a muchos de mis excompañeros los corrieron, les metían miedo o incluso ya no llegaban a firmar contrato el siguiente semestre".

Rosalía (42 años) añadió:

"Las autoridades siempre han estado atropellando nuestros derechos que nos corresponden por ley como educadores, solo hacen promesas de mejorar nuestra situación... lo peor es que les creemos".

Estas narrativas evidencian que la basificación es más que un trámite administrativo: representa una demanda de justicia social que permitiría a los docentes ejercer su profesión con dignidad y estabilidad.

Los docentes de Telebachillerato se han caracterizado por recrear estrategias de resiliencia y resistencia, destacando principalmente las alianzas -financiadas con sus propios presupuestos- con sindicatos de trabajadores de la educación en el estado y el apoyo de la comunidad donde trabajan. Comienzan a organizarse para exigir salarios y derechos laborales con mesas de diálogo en el Instituto del Bachillerato del Estado de Guerrero (IBGro). Cuando sus demandas son desatendidas, se hacen visibles mediante marchas para solicitar una audiencia con la gobernadora del estado. Estas manifestaciones han formado parte de las acciones de protesta para lograr gradualmente lo que merecen: reconocimiento y estabilidad laboral.

Subcategoría 1.3 Sobrecarga de trabajo

Los participantes también denunciaron una carga laboral excesiva, derivada tanto de exigencias administrativas como de condiciones técnicas deficientes. Esto ha provocado cansancio, frustración y afectación a la salud mental.

Así lo describió Ricardo (45 años):

"Te piden conectarte a reuniones en pleno horario laboral... imagínate sin señal, sin luz, es un caos... yo termino irritado, sin ganas de dar las clases siguientes".

Por su parte, Karen (34 años) relató:

"De repente avisan que tendremos reuniones virtuales y la comunidad no cuenta con internet... y lo más injusto es que ese mismo día reprograman la reunión".

Elizabeth (27 años) resumió con ironía su malestar:

"Nosotros somos chachos del chacho... sacamos toda la chamba como podemos en las plataformas... y ya solo coordinación se alza el cuello".

Estas experiencias reflejan la distancia entre las exigencias institucionales y las posibilidades reales del contexto rural, así como la invisibilización del esfuerzo docente.

Categoría 2. Retos en la enseñanza

Esta categoría engloba las principales dificultades pedagógicas que enfrentan los docentes al impartir clases en condiciones materiales, sociales y emocionales adversas. A pesar de las limitaciones, se identifican estrategias de acompañamiento, innovación y compromiso con el aprendizaje de los estudiantes.

Subcategoría 2.1 Falta de recursos didácticos

La escasez de materiales, infraestructura y equipamiento afecta gravemente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, Azucena (36 años) expresó:

“Aunque mi Telebachillerato cuenta con energía eléctrica y agua potable, para nuestra mala suerte no hemos podido conseguir computadoras... sin embargo, veo en sus rostros cierta desmotivación”.

Jorge (28 años), docente del área de ciencias, comentó:

“Considero que contar con un laboratorio bien equipado podría mejorar el aprendizaje y el interés en los alumnos”.

Elizabeth (27 años) también enfatizó la falta de condiciones para actividades culturales:

“Nos hace falta todo, y veo difícil un techo en mi plantel para realizar noches culturales... realmente nos tienen olvidados”.

Estas carencias comprometen los principios de equidad e inclusión que promueve la SEP, y exigen una atención urgente por parte de los gobiernos estatal y federal. La investigación social ofrece una perspectiva que vincula la subinversión en recursos didácticos, la marginación de las comunidades rurales en las políticas educativas y la necesidad de modelos educativos innovadores e integrales que se adapten a los contextos rurales y reorienten a docentes y estudiantes.

En Guerrero, la falta de recursos en los TBC no es un incidente aislado, sino un reflejo de una desigualdad social más compleja que afecta a estas instituciones. La realidad es que los modelos educativos establecidos por la SEP y la SEMS han sido diseñados para contextos urbanos, descuidando las necesidades y especificidades de los modelos educativos rurales -participación comunitaria y desarrollo de proyectos de vida productivos- expuestos a la insuficiencia de infraestructura y materiales.

Subcategoría 2.2 Desmotivación del estudiante

Muchos estudiantes llegan a clases cansados, con baja autoestima o escaso interés, como consecuencia de situaciones familiares, económicas o emocionales.

Rosalía (42 años) explicó:

“Cuando se requiere ayudarlos, ellos mismos ponen barreras emocionales... realizó talleres que integren prácticas emocionales basadas en sus verdaderas situaciones”.

Jorge (28 años) agregó:

“Muchos llegan desvelados, cansados por trabajar y están de apáticos con el resto de sus compañeros”.

Por su parte, Ezequiel (30 años) añadió

“Me he dado cuenta que una gran parte de mis estudiantes traen problemas desde casa y llegan desmotivados para tomar la clase y hacer sus actividades”.

Estas manifestaciones de desmotivación demandan enfoques pedagógicos que consideren el desarrollo emocional y social del alumnado como parte integral del proceso educativo.

Subcategoría 2.3 Escasa participación de los padres

La falta de involucramiento de madres y padres fue señalada como una barrera para consolidar entornos educativos de acompañamiento y corresponsabilidad.

Ricardo (45 años) fue enfático:

“¿Cuándo se acerca un parent a preguntar si su hijo cumple con las actividades? Nunca”.

Julia (40 años) compartió:

“Las mamás nos dicen que no tienen tiempo para asistir a las reuniones y si logran ir, nos piden que sea lo más rápido posible”.

Gabriela (38 años) añadió desde la tutoría:

“Les pregunto si sus padres los motivan a estudiar, y me dicen: ‘Mis papás se alegran de que me venga a la escuela, pues ya con la pandemia querían que volviéramos!’”.

Estos testimonios muestran la necesidad de construir puentes de diálogo y colaboración entre familias, docentes y comunidad para garantizar trayectorias escolares significativas y sostenidas. Para lograrlo, es fundamental involucrarlos en actividades escolares y extracurriculares mediante la creación de comités de padres. También se pueden preparar documentos informativos que incluyan los temas de la reunión y presentarlos con antelación en grupos de WhatsApp o por megafonía.

Los hallazgos expuestos permiten visibilizar las múltiples dimensiones que configuran la experiencia docente en los Telebachilleratos Comunitarios. Desde condiciones laborales precarias hasta limitaciones pedagógicas cotidianas, el análisis evidencia una estructura educativa que, si bien ha contribuido a ampliar la cobertura, no ha garantizado la dignidad ni el reconocimiento de sus principales actores: los maestros. A pesar de ello, estos profesionales sostienen su práctica con resiliencia, compromiso y creatividad. En el siguiente apartado se discuten estos hallazgos a la luz del marco teórico y se proponen líneas de reflexión crítica para transformar el modelo educativo desde una perspectiva de justicia social.

4. Discusión

El presente estudio permitió explorar, desde una perspectiva fenomenológica, las experiencias de docentes del TBC en Guerrero, con énfasis en los problemas estructurales, laborales y pedagógicos que configuran su quehacer profesional en contextos marcados por la precariedad. Los hallazgos revelan una constante tensión entre la vocación y compromiso del magisterio y las condiciones materiales, institucionales y sociales que obstaculizan su desarrollo profesional y su derecho a una vida digna. A continuación, se interpretan los resultados a la luz del marco teórico y de estudios previos, identificando coincidencias, contrastes y desafíos pendientes.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la ausencia de basificación. Durante más de una década, numerosos docentes han trabajado bajo esquemas de honorarios o contratos semestrales sin prestaciones ni derechos

laborales básicos. Como señalan Weiss (2017b) y Guzmán (2021b), esta forma de contratación reproduce inseguridad estructural y genera un desgaste emocional considerable. Aunque en estados como Chiapas y Quintana Roo se han impulsado procesos de regularización, la falta de una política federal mantiene a cientos de docentes en vulnerabilidad. Esta situación contradice el discurso oficial de equidad e inclusión y revela una incoherencia con el mandato constitucional de garantizar el derecho a la educación.

Los docentes también enfrentan una sobrecarga de trabajo que excede lo estipulado en sus contratos. A las labores docentes se suman trámites administrativos, programas de formación continua poco pertinentes y exigencias que ignoran las limitaciones del medio rural, como la falta de conectividad y transporte. Según Estrada y Alejo (2021), estas funciones adicionales no reconocidas provocan fatiga, frustración y síntomas de desgaste físico y emocional. La ausencia de empatía institucional refuerza la percepción de abandono, comprometiendo tanto la calidad educativa como el bienestar psicosocial. En contextos donde los docentes representan la única presencia estatal, este problema adquiere mayor relevancia.

El estudio constató la ausencia de recursos e infraestructura en los planteles del TBC. Se reportó la falta de laboratorios, equipo de cómputo, espacios deportivos e incluso servicios básicos como agua o electricidad. Esta precariedad limita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, reduce la motivación del estudiantado y profundiza la percepción de exclusión. La literatura respalda esta situación al señalar que los TBC presentan las condiciones más desfavorables del nivel medio superior (Estrada y Alejo, 2018; Zepeda, 2018; Guzmán, 2021a). Aunque algunas entidades como Yucatán, Puebla o Veracruz han logrado avances, Guerrero se mantiene rezagado, evidenciando una débil coordinación intergubernamental.

Los docentes señalaron que la motivación y participación de los estudiantes se ven afectadas por factores familiares y económicos. Muchos jóvenes llegan con apatía, baja autoestima o responsabilidades laborales que interfieren en su rendimiento. Herrera (2017) advierte que la desmotivación escolar debe entenderse como expresión de un entorno social precarizado y no únicamente como un problema individual. Si bien los docentes desarrollan estrategias inclusivas, estas resultan insuficientes sin políticas que integren educación emocional y acompañamiento psicosocial. Incorporar estos enfoques en el modelo educativo es clave para atender las necesidades del alumnado en comunidades rurales.

La investigación reveló una baja participación de los padres de familia en regiones del norte y centro de Guerrero. Los docentes atribuyen esta ausencia a la falta de tiempo, interés o formación de los tutores. Sin embargo, el análisis sugiere que esta desvinculación responde a barreras estructurales: bajos niveles de escolaridad, precariedad laboral y escaso capital cultural en las familias rurales. Por ello, la corresponsabilidad educativa debe diseñarse con estrategias realistas de inclusión, fomentando la comunicación horizontal entre docentes y familias, y considerando los contextos socioeconómicos y culturales de cada comunidad.

Las experiencias de Guerrero coinciden con las dificultades de docentes rurales en otros países latinoamericanos. Se reporta una crisis profesional caracterizada por salarios precarios, agotamiento laboral, falta de apoyo institucional y limitada participación parental (Salazar y Abancín, 2022; Bolaños, 2024). Guale y Tumbaco (2025) destacan obstáculos como las largas distancias a las instituciones, la escasez de infraestructura y de recursos didácticos. Sin embargo, también muestran cómo los maestros desarrollan resiliencia mediante estrategias innovadoras adaptadas a su contexto. Estas investigaciones plantean la necesidad de políticas integrales que combinen infraestructura, currículo contextualizado y apoyo docente para lograr equidad educativa.

En conjunto, los hallazgos evidencian una realidad sistemáticamente invisibilizada en la política educativa: la de un magisterio que sostiene la educación en condiciones de desigualdad profunda. Reconocer esta situación no debe limitarse a documentarla, sino a convertirla en punto de partida para la transformación del modelo del TBC. Dicha transformación requiere voluntad política, financiamiento adecuado, regularización laboral, acompañamiento formativo y, sobre todo, una revaloración del papel de los docentes como actores clave de la justicia educativa. La experiencia de Guerrero visibiliza la urgencia de repensar la educación media rural en México y América Latina, recordando que no puede haber derecho a la educación sin dignificación docente.

5. Conclusión

Los hallazgos de esta investigación permiten visibilizar un entramado complejo de exclusión educativa que trasciende lo escolar y evidencia formas persistentes de desigualdad estructural en contextos rurales. Las voces de los docentes muestran un panorama marcado por la inestabilidad laboral, la precariedad institucional y la débil articulación escuela-familia. Estas problemáticas, aunque observadas en Guerrero, reflejan realidades compartidas en América Latina, donde los modelos educativos rurales suelen reproducir lógicas de contención más que de transformación.

Las trayectorias narradas revelan la tensión constante entre la vocación pedagógica y las condiciones adversas. Lejos de ser simples ejecutores de políticas, los docentes se constituyen en actores que sostienen con estrategias creativas, aun con recursos mínimos y en entornos de violencia. Estas experiencias coinciden con las de educadores rurales latinoamericanos que enfrentan contextos de marginalidad, pero que persisten en su compromiso con las juventudes.

El estudio contribuye al debate sobre la educación media rural al mostrar cómo los principios de equidad e inclusión contrastan con las condiciones reales de los TBC. La ausencia de políticas integrales ha trasladado la responsabilidad del sostenimiento escolar al esfuerzo individual de los profesores, una dinámica que muestra la desvalorización de su labor y la falta de reconocimiento estatal.

De cara al futuro, es imprescindible incorporar otras voces -familias, autoridades escolares y comunitarias- en investigaciones que reconstruyan los vínculos entre escuela, territorio y comunidad. Con ello se podrían diseñar estrategias sostenibles que fortalezcan el derecho a la educación rural desde perspectivas interculturales.

Este estudio no solo recupera experiencias, sino que plantea la necesidad de transformar el modelo del TBC más allá de su expansión numérica, priorizando estabilidad laboral, fortalecimiento institucional y reconocimiento al magisterio como pilar educativo en territorios históricamente olvidados.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, F. (2022, 18 de febrero). *Problemas de la educación en México*. Diario de Xalapa. URL: <https://www.diariodexalapa.com.mx/analisis/problemas-de-la-educacion-en-mexico-sep-7884003.html>
- Amezcuá, M., y Gálvez, A. (2002). Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: Perspectiva crítica y reflexiones en voz alta. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), pp. 423-436. URL: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500005
- Antuna, R. (2019). *Telebachilleratos Comunitarios en la actualidad: Retos y desafíos*. Durango, México: Coordinación Estatal de Telebachillerato Comunitario Durango.
- Arias, F. (2006). *Introducción a la técnica de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento*. México DF, México: Trillas.
- Bolaños, M. M. (2024). Retos de la educación rural desde la perspectiva docente. *Revista Gaceta De Pedagogía*, (50), pp. 138-154.
- Chahuán, K. (2021). *Categorías de análisis: Base de la investigación cualitativa*. ATLAS.ti. URL: <https://atlasti.com/2021/03/04/categorias-de-analisis-base-de-la-investigacion-cualitativa/>
- Echavarría, G. C. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), pp. 3-20.
- Estrada, M., y Alejo, S. (2018). *Caracterización e impacto de los Telebachilleratos Comunitarios en Guanajuato*. Guanajuato, México: Universidad de Guanajuato/Colofón.
- Estrada, M., y Alejo, S. (2021). Los docentes de Telebachilleratos Comunitarios: Perfiles que orientan la práctica y flexibilización de los procesos formativos. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, pp. 1-18. DOI: 10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1140
- García, A. (2024, 24 de enero). Día Internacional de la Educación: Cifras y retos para México. *El Economista*. URL: <https://www.eleconomista.com.mx/politica/Dia-Internacional-de-la-Educacion-Cifras-y-retos-para-Mexico-20240123-0126.html>
- Guale, V. R., y Tumbaco, A. A. (2025). Desafíos de la educación en las instituciones rurales: una mirada crítica al acceso, calidad y permanencia. *Revista Ciencia y Líderes*, 4(1), pp. 30-34. DOI: 10.47230/revista.ciencia-lideres.v4.n1.2025.30-34
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común: Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y Telebachillerato Comunitario*. México DF, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Guzmán, C. (2021a). Los estudiantes de Telebachillerato Comunitario: Condiciones y sentidos de una modalidad educativa emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), pp. 735-738.
- Guzmán, C. (2021b). Las brechas entre la política educativa y las prácticas de los actores escolares en el contexto de la pandemia: El caso de los bachilleratos rurales en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), pp. 162-180. DOI:10.35362/rie8614360
- Guzmán, C. (2022). Los cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestro-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 49(92), pp. 33-60. DOI: 10.21678/apuntes.92.1572
- Guzmán, C. (2024, 29 de agosto). Diez años del Telebachillerato Comunitario: Cambios y retos para el sexenio 2024–2030. *Educación Futura*. URL: <https://www.educacionfutura.org/diez-anos-del-telebachillerato-comunitario-cambios-y-retos-para-el-sexenio-2024-2030/>

- Hernández, I. (2021, 24 de febrero). El Censo 2020 y los resultados educativos en Guerrero. *Nexos: Educación a distancia por tiempos*. URL: <https://educacion.nexos.com.mx/el-censo-2020-y-los-resultados-educativos-en-guerrero/>
- Hernández, R. (2013). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). México DF, México: McGraw-Hill.
- Herrera, N. (2017). *La motivación y desmotivación en las aulas de primaria* (Tesis de licenciatura). San Cristóbal de La Laguna, España: Universidad de La Laguna.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La permanencia, principal problema en la EMS: Docentes*. URL: <https://www.inee.edu.mx/la-permanencia-principal-problema-en-la-ems-docentes/>
- López, S., Sánchez, M., y Reyes, C. (2023). El carácter comunitario de los Telebachilleratos: Un análisis desde el enfoque de la gobernanza. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 6(16), pp. 66-178.
- Olgún, O. R. (2024). Los retos de la educación en el estado de Guerrero, México. *Actas del II Congreso Internacional de Innovación, Ciencia y Tecnología INUDI –UH* (pp. 863-870). Puno, Perú: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología INUDI. DOI: 10.35622/inudi.c.02.51
- Ramos, B.V. (2024). Hacer escuela en una ciudad industrial. Los Telebachilleratos Comunitarios en León, Guanajuato. *ULÚA Revista de Historia, Sociedad y Cultura*, (43), pp. 149-176. DOI: 10.25009/urhsc.v22i43.2819
- Ríos, K. (2019). La entrevista semiestructurada y las fallas en la estructura: La revisión del método desde una psicología crítica y como una crítica a la psicología. *Revista Semestral de Ciencias Sociales y Humanidades*, 23(41), 67. DOI: 10.33064/41crscsh1203
- Salazar, D.A., y Abancin, O.R. (2022). Retos de la Educación Media latinoamericana en tiempos de pandemia. (2022). *Revista Electrónica En Educación Y Pedagogía*, 6(10), pp. 210-227. DOI: 10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.04061014
- Vargas, M. (2019, 30 de agosto). Denuncian malas condiciones laborales en Telebachilleratos de Jalisco. *Letra Fría*. URL: <https://letrafría.com/denuncian-malas-condiciones-laborales-en-telebachilleratos-de-jalisco/>
- Vega, A. (2018, 7 de noviembre). Telebachilleratos comunitarios: La promesa de Peña Nieto cierra con una cobertura de 3% y con los peores resultados. *Animal Político*. URL: <https://panel.animalpolitico.com/escuelas-educacion-deficientes/baja-demanda-telebachilleratos.php>
- Weiss, E. (2017a). *Estudio exploratorio del modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados* (Cuaderno de Investigación 47). México DF, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Weiss, E. (2017b). El Telebachillerato Comunitario: Una innovación curricular a discusión. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), 47(3-4), pp. 7-26.
- Zepeda, I. (2018). Dificultades identificadas por docentes, alumnos y responsable del Telebachillerato Comunitario Michoacán en la elaboración de planeación didáctica docente. *Revista Ethos Educativo*, 53, pp. 194-195.