

EL BACHILLERATO MEXICANO: perspectiva de sus distancias

Autor Axel Didriksson

THE MEXICAN HIGH SCHOOL: perspective of their distances

Resumen

En este artículo se presenta una reflexión sobre la potencialidad y expresividad que tienen las redes y las plataformas virtuales, las nuevas tecnologías que hacen posible la multiplicación de medios ambientes de aprendizaje, y ello se contrasta con la desarticulación y la falta de un proyecto consistente en el nivel medio superior por parte de la actual política pública gubernamental, como dos escenarios que se desencuentran, cuando pudieran cobrar sistematicidad, vinculación y coherencia.

Palabras clave: ambientes de aprendizaje, nivel medio superior, nuevas tecnologías, plataformas virtuales, política pública gubernamental, redes.

Abstract

This article presents a reflection on the potential and expressiveness that networks and virtual platforms have, new technologies that make possible the growth of learning environments, and this is contrasted with the di-

sarticulation and the lack of a project to the high school level by the current government policy, as two disagreement sceneries when they could collect systematic, linked to and consistent.

Key words: learning environments, high school level, new technologies, virtual platforms, public policy, government networks.

Introducción

El surgimiento de la Escuela Nacional Preparatoria permitió dar centralidad a la política educativa en el contexto de una época convulsa del país –la Revolución Mexicana–, para que sectores privilegiados pudieran emprender una carrera académica y hacer realidad pasar de la precariedad de la escuela primaria de entonces, al límite temporal de asiduos años de estudios y poder obtener el título de bachiller. Luego, con su extensión, podrían llegar a los originarios espacios universitarios de las licenciaturas y las profesiones liberales que podrían garantizarles el reconocimiento público y la cómoda vida de una élite.

El 7 de abril de 1910, Justo Sierra presentó las iniciativas que darían vida a la Universidad Nacional de México, que tenía como antecedente la Escuela Nacional Preparatoria, en pleno estallido de los combates revolucionarios en contra del General Porfirio Díaz. Las principales instalaciones de la nueva universidad se encontraban en esa Preparatoria.

Después de un siglo, el punto culminante del bachillerato mexicano fue haber alcanzado una reforma legislativa constitucional (2010), para ubicarlo como obligatorio, en un momento en que ha alcanzado su mayor diversidad y apunta a su modernización con esquemas de organización virtual.

Sin embargo, en todo este trayecto, de aquella centralidad que permitió que la Escuela Preparatoria fuera el espacio privilegiado de organización de trayectorias escolares y proyectos de vida, de movilidad social y ocupacional, la misma se ha transmutado en su contrario, es decir, en un nivel desarticulado de opciones y tipos de escuelas respecto de las opciones escolares que le preceden hacia atrás y de las que están hacia delante. Existe una restringida opción de movilidad y de ascenso educativo, ahora cerrada y limitada a segmentos diferenciados de la población, que entre sí reproducen las condiciones de precarización laboral de los orígenes sociales y económicos de sus estudiantes. El nivel tiende a la obsolescencia, misma que se reproduce en esquemas de modernización con la incorporación de nuevas tecnologías, que confirman las inequidades y desigualdades sociales, económicas y territoriales, en lugar de ser opciones de cambio y de transformación; y en uno que ha buscado remontar su crisis académica con modelos de moda vigentes en otros países, como el del currículum de competencias, que no ha alcanzado ni siquiera a extenderse, y mucho menos a entenderse, como ha ocurrido tantas veces.

El tema da para llevar a cabo muchos estudios, pero sobre todo para propiciar aquellos que pudieran conducir a alternativas de cambio que logran volver a ubicar al bachillerato mexicano como un nivel educativo articulado, holístico, consistente -académicamente hablando- y de bien público, con opciones que permitan construir carreras académicas y espacios laborales y de vida con satisfacción cultural y bienestar social, y como un sitio pedagógico de articulación y de engranaje con los distintos niveles y opciones educativas. O también, como un punto de encuentro que haga posible revivirlo con la atención y la calidad que debería de tener y se merece; más aún, como un segmento del sistema educativo que prepare a grandes e importantes sectores de la población para la transformación del país desde la generación y transferencia de nuevos conocimientos que impacten de forma positiva el nivel universitario.

Las redes y las nuevas tecnologías en los aprendizajes y los conocimientos

Las redes son el nuevo espacio de mediación de las relaciones sociales. En ellas se expresan sus múltiples intereses, las formas y maneras de trasladar información, conocimientos, cultura y, con ello, también procesos económicos que generan la riqueza (in) material de nuestro tiempo, porque su impacto y alcance tiene tal trascendencia que, siendo éstas ya paradigmáticas, se nos aparecen, apenas, como los antecedentes de un porvenir distinto. El futuro ya no es como era.

En la constitución de una *sociedad red*, el núcleo común de su realidad se expresa en la transición de un tipo de sociedad industrial basada en la manufacturera hacia otra sustentada en la tecnología y los conoci-

mientos, particularmente en los relacionados con la información, la comunicación, la genómica y la nanotecnología, en contexto de gran incertidumbre y conmoción social. Las redes, entonces, aparecen articuladas a un nuevo modo de organización de la actividad humana en todos sus ámbitos, como fuente de poder y dominio, pero también como posibilidad de trascender los espacios meramente económicos y mercantiles, hacia la construcción de comunidades culturales libres y autónomas.

Las redes sociales no son nuevas. Lo que aparece como una ruptura en el marco de su historia es el alcance planetario que ahora tienen y la velocidad con la que están sumando día tras día a personas, comunidades, instituciones y empresas, en una vorágine que hace del tiempo apenas una breve distancia.

La organización social en red como escenario de futuro, y por ello la existencia de una realidad en proceso, hace que sus perspectivas (aún insospechadas) alcancen organizaciones, grupos y fenómenos contrastantes y múltiples. Es por ello que su importancia puede aparecer como un simple lugar común, -un tipo de relaciones sociales orientada de forma individualmente determinada- pero también con el contenido de una sociedad diferente, para bien o para mal. Por ejemplo, en el análisis prospectivo de Jaques Attali (2007), la generalización de las redes asociadas dependientes de “los objetos nomádicos” están proyectando un tipo de sociedad que presenta desigualdades y la concentración de intereses económicos, sociales, educativos y culturales al extremo, para alcanzar un alto nivel de concentración del poder y del control social mundial por la vía de los dispositivos financieros y culturales, que serán utilizados para la

“hipervigilancia” que reemplazará muchas de las funciones del Estado, como los servicios de educación, salud y soberanía:

“Y es este punto donde se sitúa la revolución más profunda que nos espera en el próximo medio siglo. (El objeto nómada único) responderá a los imperativos financieros del Orden Mercantil, siempre al acecho de nuevos medios para reducir el tiempo de producción de los objetos existentes, aumentar la capacidad de las redes, reducir los gastos colectivos, valorizar el uso del tiempo, y transformar deseos y necesidades en riquezas materiales” (p. 159).

Otros autores ven a la *sociedad red* como una posibilidad de transformación radical. En el trabajo de Manuel Castells (1999, tomo 3), esto aparece nítidamente reflejado en su percepción escénica:

“Un nuevo mundo está tomando forma en este fin de milenio. Se originó en la coincidencia histórica de tres procesos independientes: la revolución de la tecnología de la información; la crisis económica tanto del capitalismo como del estatismo y sus reestructuraciones subsiguientes; y el florecimiento de movimientos sociales y culturales, como el antiautoritarismo, la defensa de los derechos humanos, el feminismo y el ecologismo. La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, la *sociedad red*; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualización real” (p. 369-370).

Para la educación, entendida como el proceso a través del cual ocurre la construcción

de la plataforma fundamental de un modo de aprendizaje colectivo, las redes constituyen la manera de hacer posible una nueva base de sustentación de sociedades del conocimiento, siempre y cuando, por su intermedio, puedan ocurrir comunidades autónomas y de libre acceso a las formas y contenidos del aprendizaje que propician la transferencia de conocimientos, y que se expresen en la gestión de un nuevo currículum, de la investigación científica y de la vida académica socialmente amplia.

Desde esa relación articulada e interdependiente que propician las redes sociales educativas, pueden generarse procesos que se construyen desde una agregación voluntaria, individual, grupal o institucional que van permitiendo la accesibilidad a estructuras de conocimiento complejas, interdisciplinarias e interculturales. En su esencia esto llega a ser posible si se entienden y se propician las redes de forma libre por encima de su uso meramente mercantil, cada vez más generalizado. Esto alcanza a ser significativo, socialmente hablando, para los educadores y los investigadores universitarios (aunque no sólo para ellos, por supuesto) porque resulta ser envolvente y empieza a imponerse como un nuevo “sentido común” en el desenvolvimiento del trabajo académico y en la construcción de espacios de aprendizaje permanentes.

Las redes permiten, desde su creación, la posibilidad de vincular grupos o personas en formas de cooperación horizontales de beneficio común, con un sentido cada vez más independiente: de territorios, de los más variados y disímolos tipos de instituciones y aún de las condiciones socio-económicas de las personas que se “enredan”, o bien las mismas pueden ayudar a superar estos condicionamientos con fines educativos en relación, sin embargo, inversamente proporcional a un tipo de con-

dicionante: su base tecnológica. Las redes no pueden existir en su forma contemporánea, sin su absoluta dependencia de esta base.

No obstante, siempre estará presente la posibilidad de que las redes organizadas para la producción y la transferencia de aprendizajes y conocimientos se conviertan en un factor democratizador de los sistemas educativos, formales y no formales, porque crean la posibilidad real de una educación de calidad para todos. Por ello, el principal obstáculo no es ni podrá ser el tecnológico, ni debe ni deberá serlo, sino el carácter social del uso y manejo de las plataformas tecnológicas para impulsar comunidades de aprendizaje que permitan la construcción de redes, y que con ello puedan impulsarse soluciones alternativas para alcanzar bases de sustentación de nuevos sistemas educativos.

El impacto de las redes en la educación y los conocimientos es tremendo porque redefine de manera estructural el lugar típico del proceso de enseñanza-aprendizaje -el aula-, y aún una determinada institución, la escuela o la universidad, y critica las relaciones asimétricas con las que ocurría la organización del proceso educativo. El escenario que abre la articulación de redes en *lo educativo*, esto es, en lo que trasciende la actividad escolar, implica el incremento y ampliación de las oportunidades educativas, de la participación activa en este tipo de sociedad, y en la transformación del sistema educativo en sí mismo. Ni más ni menos.

La reflexión sobre las redes de conocimiento, de cultura y de aprendizaje, constituye la manera como se expresa la contemporaneidad de la organización articulada y holística del conjunto del sistema educativo, y en particular el bachillerato y la universidad, porque es allí en donde puede ser posible su más alta expresividad y coordinación.

Sus posibilidades son enormes, siempre y cuando no se atraviesen con burocracias que buscan mantenerse jugando a la importación de modelos, o a creer que la simple inversión de infraestructura y tecnologías resuelve el problema del contenido y los métodos de lo que se aprende, como de la forma en la que se organiza la actualidad de los conocimientos.

La red como símbolo se nos vuelca en las más variadas formas y expresiones. La vemos en estructuras semicirculares, rectangulares, con letras o con iconos, con imágenes o fotografías; otras más como un objeto móvil cada vez más pequeño pegado al cuerpo, y otras veces a semejanza de un pizarrón. En otro sentido, también aparece como una nueva manera a través de la cual se relacionan los individuos, o bien como una que establece severas diferencias entre ellos o ellas. Toma formas increíbles cuando aparece mutándose en una pantalla líquida, y es casi como un arte extremo cuando se combina en hologramas, fractales, o aparece en 4D; pero en su esencia, y por lo que puede desplegar desde sus entrañas, la red no es otra cosa que algo abstracto; efectivamente, es un símbolo.

También es un valor social generado, producido y transferido por la combinación de múltiples conocimientos y técnicas. Y como es algo social, ahora aparece en insólitas expresiones colectivas, en multitudes que se organizan a través de conexiones inalámbricas para realizar manifestaciones de protesta, constituyendo o deshaciendo grupos, o tumbando gobiernos; o, desde su incruenta individualidad sirve para expresar soledad, para hacerla conocida y hecha a propósito evidente. También es un signo de inequidad, de absurdos inverosímiles que establecen diferencias por la posesión de objetos, porque éstos reflejan de forma multiplicada fenómenos relacionados con una

cultura del desperdicio y de la sinrazón, de la violencia y del control político, y que llegan a concentrarse en un espacio que despoja o une, cuando debería de ser siempre vital, para cohesionar, como lo hace la escuela.

Este país no ha podido, a pesar de tantas computadoras y programas de internet, de tecnologías rapidísimas de comunicación e intercomunicación llegar a ser “emergente”, porque hay quienes siguen empeñados en mantenerlo en una condición de “emergencia” permanente, cuando pudiera ser uno en proceso de cambio para el bienestar general y la formación de una ciudadanía moderna y activa.

Estamos metidos de lleno en un nuevo modo de organización social relacionado con las tecnologías, las redes, los símbolos que llegan hasta los pueblos, las vecindades y las ciudades del país. Sin embargo, por las evidencias que se presentan, esta realidad abstracta o simbólica no puede alcanzar a ser un detonante de cambio y superación social o económica para muchos, sobre todo si se les relaciona con lo que se aprende y se conoce en el sistema educativo, por mantenerse en la constancia de una suerte de *modernización de la obsolescencia*: escuelas dotadas de tecnologías que enseñan conocimientos añejos o mecanismos digitales y virtuales que reproducen la memorización enciclopédica y refuerzan la repetición como único mecanismo de aprendizaje.

Vuelve a demostrarse que con la simpleza de modelos traídos y llevados sin entenderse ni discutirse, la simple generalización de la tecnología *per se* no cambia el curso de ninguna sociedad, ni de ninguna preparatoria, ni de ninguna institución educativa, con todo y que ya no podemos esquivarlas ni evitarlas como imprescindibles. La razón es que se trata de un *enredo* virtual-real que depende directa-

mente de lo que ocurre en la sociedad, porque si otra sociedad tuviéramos, también tendríamos un uso distinto de estas tecnologías. Debemos esperar hasta que la sociedad avance para poder comprender lo que esto significa.

Desde la teoría, los lugares en donde pudieran desarrollarse de forma más generosa y con un mayor impacto las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, las así denominadas TIC´s, deberían de ser los lugares en donde se mezclan las desigualdades con la falta de oportunidades para hacer posible potenciar la organización de la vida rural con la urbana; o en las megalopólicas, en sus barrios y colonias, desde sus escuelas.

También, en teoría, estas posibilidades locales o sectoriales deberían propiciar una transición notabilísima, con expresiones sociales grupales, proyectos comunicativos o culturales-pedagógicos. Sin embargo, tampoco es así, porque todo ello se desdibuja en componentes programáticos y políticos, burocráticos en su gran mayoría, que siempre son más importantes que los que pudieran impulsar un proceso de cambio horizontal de beneficio común.

En los estudios que dan cuenta de la relación positiva entre TIC´s, educación y desarrollo, tendríamos que sustentar un escenario y políticas que articularan, por lo menos, cuatro elementos: TIC´s, genética-salud y alimentos, una organización en red y la generación de nuevos conocimientos como fuente de equidad, de riqueza cultural y de movilidad social y ocupacional. Nada de eso aparece en la simbología que se da en nuestro país, con la generalización selectiva y desigual de las tecnologías en las escuelas.

Y las claves de lo anterior nos llevan a señalar y discurrir en el porqué si ya existen escue-

las que llevan a cabo sus actividades mediadas por y adaptándose a las TIC´s, tenemos los peores niveles de desempeño y de comprensión de nuestros estudiantes a nivel mundial. Algo raro pasa ¿no?, En sus escondrijos, la explicación va directo hacia el porqué no se ha alcanzado un adecuado nivel de calidad entre maestros, directores y alumnos para organizar la plataforma social o de despegue de una sociedad del conocimiento. Ante las posibilidades que la inclusión de la tecnología en la Educación Media Superior ofrece, y las que se derivan del desarrollo de redes, tenemos una realidad educativa que se presenta sistemáticamente a continuación.

EL CONTRASTE: El modelo Jenga

Como en el juego de mesa, en el que los participantes van agregando piezas para ir construyendo una torre amorfa a partir de ir acomodando piezas en los huecos que permitan su estabilidad, el bachillerato mexicano se construye por agregación y sin ton ni son, vale decir sin un proyecto claro, definido, compartido y de consenso entre sus partes. Más bien, como en el juego en referencia todo medio se sostiene hasta que alguno de sus actores agrega de manera forzada una pieza que lo tumba todo, y este debe de reconstruirse de nuevo y rápidamente desde cada uno de sus componentes. La metáfora se muestra en la actual desarticulación de este nivel educativo, que se ha reproducido y agudizado con el tiempo, y que nadie ha atinado a resolver, cuando las piezas que se le han querido agregar medio caben o medio complican su existencia.

En el reciente Informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, "Panorama Educativo de México, indicadores del sistema educativo nacional, 2009, Educación Media

Superior” (INEE, México, 2011), con todo y algunos sesgos neoliberales que introduce salpicados dentro del texto, se da cuenta de esta fragmentación del sistema, de sus niveles de desigualdad y de la existencia de una operación anárquica en la operación de sus distintos modelos y escuelas.

El nivel medio superior concentra de manera fundamental al grupo de edad escolar de 15 a 17 años, con todo y que en términos de población abierta, el porcentaje de personas que llegó a ingresar algún tipo de escolaridad media superior, que la alcanzó a terminar pero que no continuó con sus estudios superiores, se ha incrementado de forma significativa hasta llegar a abarcar a casi la mitad de la población del país, agregada a los sectores que no pudieron concluir su educación básica. El bachillerato no concluido contribuye de forma muy significativa al proceso de desescolarización que se vive a lo largo y ancho el territorio nacional, de manera muy dramática ahora, sobre todo entre la población joven del grupo de edad escolar correspondiente.

De acuerdo con los indicadores más significativos que presenta la fuente de datos citada con antelación:

“Para el ciclo escolar 2008/2009 se encontraban inscritos en la educación media superior (EMS), 3 millones 114 mil 676 jóvenes de 15 a 17 años, cifra que representa 49.8% de los 6.4 millones de jóvenes de estas edades” (p. 27).

Es decir que casi la mitad de la población de ese grupo de edad escolar se encuentra fuera de las posibilidades de realizar estos estudios, sobre todo por razones socio-económicas y de ubicación geográfica:

“Proporcionalmente, menos jóvenes rurales e indígenas están en condiciones de asistir a la EMS que sus pares urbanos. En 2008, 53.9% de los jóvenes entre 15 y 17 años de las zonas rurales contaban con educación básica completa, antecedente escolar para cursar la media superior; esta cifra es aún menor para los jóvenes en hogares indígenas. En comparación, 71.9% de sus pares urbanos reportaron contar con secundaria completa” (idem).

Los restantes indicadores ofrecen un panorama bastante elocuente de la desarticulación de las políticas y programas que ocurren en el nivel, tan graves como sus desigualdades. Así, se menciona que no existen criterios comunes para contratar profesores, que el gasto por alumno a nivel nacional apenas alcanzó el 0.2% de crecimiento anual entre 2008 y 2009, que sus programas de estudio no tienen relación académica y pedagógica entre sí a nivel horizontal, ni vertical, ni en su duración (pueden ser de dos años hasta de cinco), su calidad es heterogénea, muy desigual de acuerdo con estados y localidades, y que el desempeño y la capacidad del sistema de retener y dar una educación sustantiva y significativa a los alumnos que incorpora es muy deficiente, dado que:

“La tasa de deserción en EMS es relativamente alta: se estima que 16 de cada 100 alumnos inscritos abandonan sus estudios entre un ciclo y el siguiente. Las tasas de deserción del Distrito Federal (23%), Sonora (22.5%), nuevo León (21%), Coahuila (19%), Michoacán (19.6%) y Morelos (19%) son las más altas del país. La deserción es mayor en hombres que en mujeres, en todas las entidades federativas” (p. 28).

En términos de opciones educativas, la desagregación de oportunidades se mide por el

tipo de escolaridad, y sin que se presenten aun estudios importantes que den cuenta de la calidad por el valor de los conocimientos y aprendizajes que proporciona. Lo anterior hace referencia a un nivel escolar segmentado, pero también socialmente hablando: hay preferencia en los niveles de ascenso escolar y de movilidad ocupacional (por la vía de la portación de un nivel socio-económico determinado) en la oferta que presenta la educación de tipo propedéutico, mucha más que en las de tipo terminal, bivalente y/o técnica. Lo primero se presenta de forma amplia en los bachilleratos generales que se ubican en las universidades públicas y autónomas, y el restante en los sistemas organizados por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP.

El impacto de las nuevas modalidades a distancia y/o virtuales aún está en el marco de estudios poco significativos como para dar cuenta de la realidad nacional que los mismos tienen. Desafortunadamente en el estudio citado no se informa de los indicadores de cobertura o calidad del bachillerato a distancia o virtual, y esto mismo hace que debamos proponer la necesidad de impulsar un análisis amplio y básico al respecto. No es posible en este artículo realizar ni avanzar al respecto.

A continuación se presentan argumentos alrededor de la reforma de este nivel educativo, que deben tomarse en cuenta para el análisis del desarrollo de la Educación Media Superior en nuestro país.

Perspectivas con distancia

Las nuevas tecnologías y ambientes de aprendizaje permiten ampliar los niveles de cobertura y de proximidad de los sistemas educativos a las personas. Sin embargo la mera

ampliación del ingreso de la población a este nivel no puede mejorar el desempeño y la calidad social de lo que se aprende en el mismo y la posibilidad real de hacer éste un aprendizaje significativo durante toda la vida, desde cualquier espacio o lugar, porque así no se dan las cosas en la complejidad en la que se vive. Tal como lo señala Juan Carlos Tedesco,

“...estas promesas de las TIC´s en la educación están lejos de ser realidad. No se trata de negar la potencialidad democratizadora o innovadora de las nuevas tecnologías, sino de enfatizar que el ejercicio de esa potencialidad no depende de las tecnologías mismas sino de los modelos sociales y pedagógicos en las cuales se utilice” (OEI, 2009, p. 31)

Con el desatino con el que se han venido dando las políticas en el bachillerato en el país, las posibilidades de articular nuevas tecnologías con modelos de cambio en los aprendizajes y la docencia, se vuelve limitado y un poco complicado. La falta de presencia de un proyecto que organice de forma sistémica el conjunto del nivel, que permita alcanzar una mayor relación entre los otros niveles y permita que la capacidad de los constructos de enseñanza aprendizaje se logren con formaciones sistémicas y permanentes implica limitantes, así como el que se haga posible que los actuales niveles bajos de conectividad en las poblaciones con mayor demanda de este nivel educativo tenga posibilidades de desarrollo.

Desafortunadamente en México se optó por seguir el camino de la superficialidad, de la moda del momento y del reduccionismo pedagógico, orientando las reformas en el bachillerato con la idea de imponer *un modelo curricular por competencias*, que a la fecha no ha logrado generalizarse, ni alcanzar consen-

so, ni en los sistemas escolares formales, ni en los a distancia o virtuales. Ante la pretendida reforma en la educación media superior, diversos actores de la vida académica y educativa del país se han manifestado de forma muy crítica, sobre todo haciendo referencia al enfoque general en el que la misma se está planteando, las incoherencias con respecto a la articulación del mismo con el resto de los niveles educativos, hacia abajo y hacia arriba. También han señalado la eliminación de áreas de conocimiento tan importantes como la filosofía, o el cercenamiento de temáticas muy importantes para la formación de los alumnos en materias como historia, español, matemáticas o sexualidad.

En este trabajo traemos a colación algunos de los términos en referencia al debate contemporáneo sobre las competencias, y más abajo se aborda también la manera distorsionada y mal hecha con la que se formuló la reforma mencionada.

Uno de los principales referentes que se presentaron durante finales de la década de los años noventa y el inicio del nuevo siglo, al respecto, fue el modelo que se impulsó en la Unión Europea para conformar un espacio único, homologable y equivalente, cooperativo e intercambiable en la denominada “educación terciaria”.

Debe apuntarse de entrada que, en el contexto europeo, la educación superior no está separada, como en México, del bachillerato, ni conforman entidades diferenciadas. En ambos casos el tema tiene sus complejidades, porque, como se sabe la gran mayoría (alrededor del 80%) de los estudiantes de nuestro país que cursan la educación media superior se encuentra en instituciones que ofrecen el bachillerato general, o propedéutico y, en menor cuantía, en las que

ofrecen salidas terminales, bivalentes o técnicas de educación media superior.

En el caso de la Unión Europea se adoptó el término, como se ha señalado, de “educación terciaria”, para comprender un conglomerado diferenciado de instituciones de educación media superior y superior, que van desde el tipo *college y upper secondary school* de influencia estadounidense, los estudios técnicos de todo tipo y nivel, o los estudios propiamente universitarios.

Con ello tenemos una primera falta de rigurosidad (entre muchas otras, como se verá), al tomar como modelo referentes de organización curricular y pedagógicos que abarcan tantas instituciones, que en el país están claramente encontradas entre sí, pero no relacionadas. Por eso tenemos una primera inconsistencia en el abordaje de las competencias de parte de la sep. En todo momento el modelo que se ha querido emular es el de las competencias en niveles terciarios, pero sobre todo de referencia universitaria o de educación superior. Aquí se las ha constreñido al bachillerato en sus diferentes modalidades y niveles y, además, se las ha considerado de forma bastante sesgada. Por ejemplo, en el Informe del proyecto “Tuning” para América Latina¹ se considera que las competencias son “un nuevo enfoque [que] además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área de conocimiento, tiene una ventaja adicional que consiste en determinar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir, ‘el qué’ y dejar en libertad ‘el cómo’, primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas” (Tuning 2007: 25).

Como se verá más adelante, en la propuesta de reforma para el bachillerato de la sep se invierten los términos tal y como los considera

“su” modelo (el de la Unión Europea), y se consideró como fundamental poner el acento en los “cómo” y dejar de lado los “qué”.

Asimismo el tema de las competencias es tan sólo uno de los aspectos de política que se están impulsando en el proceso de homologaciones que se lleva a cabo en la educación superior de la Unión Europea, porque también se incluyen: la capacitación del personal, la mejora y la calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios, y la pertinencia de los planes de estudio, así como las posibilidades de empleo de los egresados, el establecimiento (y no la imposición) de acuerdos de cooperación eficaces y la igualdad de acceso a los beneficios del servicio educativo, tal y como fue recomendado durante la Conferencia Mundial sobre Educación Superior de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (unesco), en su Reunión Internacional sobre Educación Superior en 1998.²

Así, a diferencia del reduccionismo economista con el que la sep ha entendido el *currículum* por competencias, en el proyecto Tuning y también en lo que va del proceso de Bolonia en la Unión Europea, se ha adoptado un concepto mucho más complejo y multideterminado, que comprende una perspectiva humanista, referido al desarrollo de las capacidades y potencialidades del ser humano con respecto a la construcción de su proyecto de vida, y señalan que “se fundamenta en un saber profundo, *no sólo saber qué y saber cómo, sino saber ser persona* en un mundo complejo, cambiante y competitivo”. Con ello, proponen que:

“El modelo pedagógico que involucra la formación por competencias propone zanjarse las barreras entre la escuela y la vida cotidiana en la familia, el trabajo y la co-

munidad, estableciendo un hilo conductor entre el conocimiento cotidiano, el académico y el científico. Así, al fusionarlos, plantea la formación integral que abarca conocimientos (capacidad cognoscitiva), habilidades (capacidad sensorio-motriz), destrezas, actitudes y valores. En otras palabras: saber, saber hacer en la vida y para la vida, saber ser, saber emprender, sin dejar de lado saber vivir en comunidad y saber trabajar en equipo. Al debilitar las fronteras entre el conocimiento escolar y extraescolar, se reconoce el valor de múltiples fuentes de conocimiento, como la experiencia personal, los aprendizajes previos en los diferentes ámbitos de la vida de cada persona, la imaginación, el arte, la creatividad [...] *En este sentido, la competencia no se puede reducir al simple desempeño laboral.* (Tuning 2007: 35-36. Subrayados nuestros).

A esta noción reduccionista de las competencias escolares se le asocia con visiones utilitaristas y eficientistas, con “perspectivas conductistas de enseñanza programada y a la subordinación de la educación al sector productivo. Por lo que surge el riesgo de focalizarse sólo en lo laboral, sin considerar el desarrollo personal y la formación integral de la persona, como sujeto afectivo, social, político y cultural” (Tuning 2007: 42-43).

Más apegado al enfoque de la sep está la definición de competencias de la ocde que, como se sabe, es el organismo más influyente en la definición de las políticas educativas de los últimos sexenios. Para este organismo, que se autotitula de “cooperación internacional”,

“Competencia se entiende como una capacidad que va más allá de la posesión del conocimiento y las habilidades y está

conformado por: a) competencia cognitiva, que comprende el uso de teorías y conceptos, como también el conocimiento tácito informal obtenido con la experiencia; b) competencia funcional (habilidades o saber hacer), que cubre las cosas que las personas están en capacidad de hacer cuando trabajan en una área determinada; c) competencia personal, que cubre el saber comportarse en una situación específica; y, d) la competencia ética, que abarca la posesión de ciertos valores personales y profesionales”. (Torres; Vargas 2010: 23)

Las recomendaciones de éste y otros organismos (como la Organización Internacional del Trabajo, oit) se concentran en ubicar la formación técnico-profesional desde los sistemas de cualificación, de adiestramiento, y desde los sistemas estándares de competencias relacionados directamente con su inserción laboral, por supuesto, cuando se puede. Sin embargo, estos sistemas de estándares de cualificación no tienen por qué estar directamente relacionados con la formación del bachiller que, como entendemos, cubre sobre todo aprendizajes significativos, integrales y propedéuticos para la formación superior, o para la vida ciudadana, que resulta siempre ser un poco más compleja que la condición de una inserción en un puesto de trabajo determinado. Y es por ello que se insiste en ese tipo de definiciones:

“Se opta por una definición de competencia inspirada en la que se utiliza en los sistemas basados en estándares: competencia es, o consiste en, la aplicación de conocimientos, capacidades y actitudes para realizar los roles y situaciones de trabajo a los niveles requeridos en la producción y el empleo. [Así,] la competencia consiste en una aplicación, es decir, una acción o des-

empeño que alcanza unos “resultados requeridos” en el empleo [por lo que] dichos resultados deben ser precisados para que la competencia sea susceptible de evaluación y pueda ser evidenciada”. (Torres; Vargas 2010: 33-34).

Efectivamente, desde esta perspectiva la producción de conocimientos, el qué de la educación, debe estar en otros lados, porque a aquí eso no interesa, sino el cómo, el uso copiado de los conocimientos aplicados de manera precisa en un contexto determinado. Este planteamiento resulta perfecto para la noción de un país como el que se quiere: de maquila y subordinado. De allí también su énfasis en el logro de un muy definido perfil de egresado, orientado hacia trabajo y a la certificación estándar, más relacionado con la capacitación y la cualificación, que con las bases endógenas de aprendizajes significativos y conocimientos autónomos.

Una vez revisado el tema de la reforma basada en competencias, abordamos un último punto relativo a la conjunción de modalidades.

El obstáculo a disolver: la dicotomía entre presencialidad y la distancia

Por el conjunto de la argumentación anterior, desde un punto de vista de futuro, me parece que debemos de empezar a olvidarnos de esas separaciones institucionales del siglo anterior que fueron producto de pensamientos aparentemente modernistas, o de corte tecnocrático y determinista, cada vez más superados, como las de abiertas y a distancia o presenciales, corporativas, o de investigación, de docencia o de mercado, para pasar a construir instituciones educativas en donde se construyan y recreen los espacios académicos y de formación

de hagan posible la multiplicación de redes, la convergencia de disciplinas y transdisciplinas, la formulación de proyectos de investigación, un currículum transversal, la actualización permanente de docentes e investigadores, la experimentación, la innovación académica y la nueva gestión del conocimiento, en donde lo virtual se entrelaza con lo presencial, y la distancia se disuelve en la multiplicación de los espacios de aprendizaje y producción de conocimientos. Esta ruptura de los esquemas tradicionales de separación de espacios virtuales y presenciales que reproducen la organización de las disciplinas, el posicionamiento vertical de los actores del proceso de aprendizaje, la separación de la docencia de la investigación y de la creatividad, de la conjetura y de la experimentación, así como la abstracción del contexto de aplicación de los aprendizajes, debe de ser el principio ordenador hacia la constitución de los nuevos sistemas educativos y culturales de amplio impacto en la sociedad hacia el futuro.

Todas las formulaciones de ruptura de tendencias apuntan a lo mismo:

- A la multiplicación de espacios de aprendizaje, sobre la base del componente de autonomía y libertad académica como esenciales, y una gestión del conocimiento en red;
- La apuesta en la transformación del currículum y las añejas ofertas académicas, de los métodos, lenguajes y contenidos, en el marco de una organización sustentada en la complejidad y la interdisciplina y no en la simple generalización de las tecnologías. Para ello se deberán alcanzar dos grandes metas: la generalización de plataformas de aprendizaje significativo y de producción y transferencia

de conocimientos, y la total igualdad de oportunidades de acceso a una educación moderna anclada en la formación de las generaciones del futuro;

- Por lo anterior, la tecnología no puede estar descontextualizada del cambio en los aprendizajes y los nuevos conocimientos sin que se vaya erosionando el juego de actores que ocurría (y sucede aún fuertemente) en el paradigma de la enseñanza respeto de los profesores y los alumnos, desde su configuración asimétrica. Por el contrario, se trata de apuntar hacia una nueva relación mediada por la complejidad, el aprendizaje permanente y el uso y manejo creativo de las tecnologías;
- La potencialidad de las TIC's no está concentrada en el desarrollo ampliado de las mismas en el terreno educativo, sino en la puesta en marcha de modelos de amplia cobertura social y pedagógico-culturales en las que puedan ser palancas de desarrollo;
- Poner el acento sólo en el despliegue de las TIC's puede conducir de forma perversa a la ampliación de las actuales brechas digitales que se viven en nuestra región, y con ello ahondar la ignorancia, la desigualdad y la inequidad (OEI, 2009).

En síntesis, el atraso que se vive, frente a las tendencias que se han señalado con antelación respecto del debate contemporáneo sobre la importancia de las redes y las nuevas tecnologías, los aprendizajes y conocimientos, rebasa con mucho los enfoques limitados de las competencias en la educación media superior, desde una perspectiva de futuro, porque hace posible pensar en la necesidad de dar sal-

tos de calidad o poner en marcha atajos, en donde, como se ha señalado, la mera disposición o inversión en medios tecnológicos no lo permitirá por sí misma. La estrategia está por otro lado.

En este breve artículo, se puede inferir, entonces, que el empleo de las TIC y el desarrollo de programas de bachillerato virtual dista mucho de haber alcanzado un nivel adecuado a las posibilidades de articulación entre las esferas presenciales, a distancia, permanentes y virtuales que harían posible impulsar cambios a favor de la potenciación de las nuevas tecnologías desde la perspectiva de nuevos modelos de aprendizaje y de docencia, y que por el contrario, la falta de reformas sustanciales y de un proyecto educativo coherente y sistemático durante las últimas décadas ha limitado al extremo poder avizorar un escenario de este tipo.

Sin duda, se cuenta con experiencias importantes dignas de ser consideradas como positivas, como las de la UNAM en la ciudad de México, las de la Universidad de Guadalajara, y otras tantas. Sin embargo se mueven en un ambiente constreñido por la falta de recursos y de políticas adecuadas que pudieran hacer converger los múltiples esfuerzos. Por ello, se requeriría contar con políticas y cambios de fondo que no han sido contemplados en la lógica de las reformas parciales y formales que se han dado en el país, que reproducen los viejos esquemas de estándares educativos, competencias mal diseñadas y enfocadas de manera unidireccional hacia supuestos espacios laborales, centrados en la linealidad de los apren-

dizajes de las disciplinas estancas que hacen que las alternativas posibles de conformación sistémica se vuelvan casos marginales subvalorados socialmente.

Bibliografía

Attali, Jaques. Breve Historia del Futuro. Ed. Paidós, Barcelona, 2007.

Carneiro, Roberto; Toscano, Juan Carlos; Días Tamara (coordinadores). Los Desafíos de las TIC para el Cambio Educativo. Organización de Estados Americanos (OEA)- Fundación Santillana. Madrid, 2009.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Panorama Educativo de México, indicadores del sistema educativo nacional, 2009; Educación Media Superior. INEE, México, 2011.

Torres, José Alfredo y Vargas, Gabriel. Educación por Competencias, ¿Lo Idóneo?. Editorial Torres Asociados, México, 2010.

Universidad de Deusto. El Proyecto Tuning en América Latina. Universidad de Deusto, 2007.

Autor

Axel Didriksson
Investigador titular de la UNAM del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), ex secretario de Educación del Distrito Federal; didrik@unam.mx