



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO
POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Ser estudiante de bachillerato a distancia en México:
una mirada a su conformación identitaria en dos casos**

Tesis que presenta

José Irving Loyola Martínez

para obtener el grado de
Doctor en Ciencias

En la especialidad de
Investigaciones Educativas

Directora de la Tesis:
Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos

Para la realización de esta tesis se contó con el apoyo de una beca CONACyT

Resumen

El objetivo de la investigación es dar cuenta de los procesos de identificación que se presentan en los individuos que ingresan a un bachillerato a distancia tanto en su versión multimedia como virtual. Se elaboró un constructo metodológico cualitativo integrado por tres registros: preguntas de investigación (¿Qué estrategias utilizan las instituciones de bachillerato a distancia para convocar a ingresar y permanecer en la institución? ¿Cómo significan los estudiantes su paso a la educación a distancia? ¿Qué significa para los estudiantes ser estudiante de bachillerato a distancia? ¿Qué expectativas tienen los estudiantes que cursan un bachillerato en la modalidad a distancia?), referente teórico (Análisis Político de Discurso (Laclau, Mouffe, Buenfil, Stavrakakys), Análisis institucional (Remedi) así como Sociología crítica y de la reforma educativa (Popkewitz) y referente empírico (políticas educativas, documentación existente y entrevistas *in situ* en Centro de Educación Media Superior a Distancia EMSAD “Tlayacapan”, del estado de Morelos, y Bachillerato Digital de la Ciudad de México, BADI). Entre los hallazgos de la investigación destaca el énfasis de las políticas educativas por dar paso al “sujeto de la educación a distancia” o por hacer de la educación a distancia un nuevo mito fundante del sistema educativo. En el caso de EMSAD destaca la diversidad de prácticas que evidencian la exclusión del significante educación a distancia ante la fuerza de la educación presencial y, como consecuencia, la escasa o nula identificación de los estudiantes con la educación a distancia. Por lo que toca al BADI, se aprecia que el cambio de prácticas, soporte de los materiales de estudio y las formas de interactuar con el docente abren paso a la identificación como estudiante de educación a distancia, si bien las complicaciones en el trabajo colaborativo y la ausencia de interacción entre los estudiantes pueden complicar la estabilidad de dicha identidad.

Abstract

The objective of the research is to give an account of the identification processes that occur in individuals entering in a distance high school in its multimedia and virtual version. A qualitative methodological construct composed of three registers was developed: first, research questions (What strategies do high-school institutions use to appeal students to enter and remain in the institution? How do students mean their passage to distance education? What does it mean for students to be a distance high school student? What expectations do students who have a high school degree in distance mode have?); second, Theoretical reference (Discourse Theory and Political Analysis (Laclau, Mouffe, Buenfil, Stavrakakys), Institutional analysis (Remedi) as well as Critical Sociology and educational reform (Popkewitz) and, third, empirical reference (educational policies in primary sources such as official documents and interviews *in situ* at the Centro de Educación Media Superior a Distancia EMSAD “Tlayacapan”, del estado de Morelos, and Bachillerato Digital de la Ciudad de México, BADI). Among the research findings, the emphasis of educational policies is highlighted by giving way to the “subject of distance education” or by making distance education a new founding myth of the education system. In the case of EMSAD, the diversity of practices stands out the exclusion of significant *distance education* due to the force of face-to-face education and, as a consequence, the low or lack of identification of students with distance education. As far as the BADI is concerned, evidence shows that the change in practices, the support provided by study materials and the ways of interacting with the teacher open the way to identification as a distance education student, although the complications in collaborative work and the absence of interaction between students can complicate the stability of said identity.

Índice

Introducción general	6
Capítulo 1. Políticas educativas recientes para la educación media superior a distancia, 2006-2015	
Introducción	25
En breve... la educación media superior a distancia a finales del siglo xx	26
1.1 La constante búsqueda de la identidad: reforma y articulación de la educación media superior (2006-2012).	29
1.1.1 Reforma Integral de la Educación Media Superior y Educación Media Superior a Distancia: integración y reconocimiento de modalidades y opciones educativas.	38
1.1.2 La Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C.: cooperación para la evaluación de la educación media superior a distancia asistida por internet	54
1.2 Expansión del bachillerato a distancia, oferta mixta y virtual (2013-2015)	62
1.2.1 Prepa en línea y Telebachillerato comunitario: la apuesta del gobierno federal para atender la educación media superior	
a) Prepa en línea	76
b) Telebachillerato comunitario	84
Reflexiones capitulares: unidad y diversidad del bachillerato y del sujeto de la educación a distancia	90
Capítulo 2. Los estudiantes de un Centro de Educación Media Superior a Distancia en el estado de Morelos.	
Introducción	95

2.1 Educación Media Superior a Distancia, un modelo educativo de la Dirección General del Bachillerato	96
2.2 El Centro de Educación Media Superior “Tlayacapan” y su población estudiantil	
a) Algunas características del municipio de Tlayacapan, Morelos	104
b) Sobre los estudiantes del Centro EMSAD Tlayacapan	111
2.3 Ser estudiante de educación media superior a distancia en un Centro EMSAD: llegada, permanencia y egreso	
a) ¿Qué hace un bachillerato a distancia para convocar a los estudiantes a ingresar en la institución? Elementos y estrategias de interpelación	122
b) Tensiones y entrecruzamientos identificatorios entre el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y el Centro de Educación Media Superior a Distancia	131
c) Aproximaciones a las nociones de educación presencial, educación abierta y educación a distancia	139
d) La supervivencia escolar: sobre la necesidad de ofrecer flexibilidad y becas	144
Reflexiones capitulares. Ser estudiante de EMSAD: tensiones entre la propuesta pedagógica y las condiciones socio-económicas.	156
Capítulo 3. Los estudiantes del Bachillerato Digital de la Ciudad de México.	
Introducción	161
3.1 Educación media superior en la Ciudad de México: oferta, demanda, rezago y exclusión	
a) La Ciudad de México y su múltiple oferta de educación media superior: tensiones y políticas educativas	163
b) La educación media superior y el Gobierno de la Ciudad de México durante las últimas dos décadas	167

3.2 El Bachillerato Digital de la Ciudad de México: los elementos que le dan identidad	173
3.3 El Bachillerato Digital de la Ciudad de México y su población estudiantil	180
3.4 Ser estudiante de educación media superior a distancia, una aproximación desde el Bachillerato Digital de la Ciudad de México: llegada, permanencia y egreso	
a) Flexibilidad: el significante que convoca y posibilita la permanencia en el BADI	192
b) La aproximación de los estudiantes del BADI sobre lo abierto, presencial y a distancia en educación	199
c) Trabajo colaborativo en educación a distancia: el aprendizaje pendiente	208
d) Sobre becas, motivación y simulación entre los estudiantes del BADI	221
e) ¿Cómo diferenciar a un estudiante del BADI?	227
Reflexiones capitulares. Ser estudiante de BADI: de la flexibilidad y uso de TIC a la soledad y autonomía en el estudio	232
Reflexiones finales	241
Referencias	268

Introducción general

La educación a distancia y el sistema educativo mexicano tienen una larga y productiva historia que se hace cada vez más palpable rumbo a la parte final del siglo xx. En estas primeras décadas del siglo xxi se pueden distinguir explícitos y notorios señalamientos que apuntan a la educación a distancia como la opción educativa que puede ser la pieza clave para aliviar las presiones que pesan, sobre todo, en la atención a la demanda y el rezago educativo de los niveles medio y superior de nuestro sistema educativo. Dicho llamado probablemente pueda tener una mejor realización si se dan las condiciones para que haya comunicación entre tomadores de decisiones, investigadores, docentes, estudiantes y otros importantes actores educativos, a fin de contar con los elementos para saber qué sucede al interior de la educación a distancia y cómo se le puede proveer de mejores condiciones para cumplir con los distintos objetivos que le han sido encomendados.

Dada la extendida presencia de los bachilleratos a distancia en el territorio nacional y teniendo como antecedente la revisión y análisis de los encuentros y desencuentros entre las identidades del bachillerato a distancia y la posible identidad del conjunto del nivel medio superior (Loyola, 2011), la presente investigación busca explorar la identidad de los estudiantes de bachillerato a distancia considerando tanto a aquellos que cursan sus estudios en una propuesta educativa de tipo multimedia y venida de la década de los noventa del siglo xx, como a aquellos que se han integrado a opciones a distancia basadas en el uso de internet y que se han producido a lo largo de los primeros años del siglo xxi.

Ya sea que se ingrese a un bachillerato a distancia porque no hay otra opción educativa en la inmediatez geográfica de una población, o se ingrese como una decisión bien calculada donde se compararon varios bachilleratos y se eligió el que ofrecía las mayores ventajas, en el individuo hay en juego un proceso identificador que pone bajo tensión los llamados y proposiciones institucionales que invitan a “llegar a ser” y que movilizan a la aceptación, rechazo y resignificación de la experiencia escolar, es decir, de lo que implica ser estudiante. Esta investigación busca dar cuenta de las apropiaciones, tensiones, rechazos que se producen entre las ofertas identitarias de los bachilleratos a distancia y los procesos identificatorios que suceden en los individuos que realizan sus estudios en ellos.

¿Qué sabemos sobre los estudiantes de la educación media superior y de la educación a distancia en ella?

Los esfuerzos por realizar ejercicios de investigación formal sobre educación media superior y sobre sus estudiantes, resultan bastante recientes pues es hasta la década de los noventa cuando distintos documentos sobre el nivel educativo y sus estudiantes empieza a delimitarse un espacio de investigación (Villa, 2003; Guzmán y Saucedo, 2003).

La investigación educativa de los noventa sobre el bachillerato y sus estudiantes manifiesta la coexistencia de aproximaciones cuantitativa y cualitativa, si bien comienza a marcarse una tendencia por el énfasis de tipo cualitativo hacia finales de la década. El interés por conocer los problemas y resultados de las políticas de retención de estudiantes por parte de las instituciones, así como por elaborar perfiles estadísticos que ayudaran a la toma de decisiones sobre planeación educativa, se constituyen en los intereses centrales de los trabajos de tipo cuantitativo. Por su parte, las aproximaciones de tipo cualitativo, que parten básicamente de posiciones procedentes de la psicología, la sociología y la pedagogía, además de echar mano de entrevistas en profundidad, la etnografía y las autobiografías, desarrollan planteamientos donde empieza a despuntar la categoría “identidad de los estudiantes”, con miras a poder observar cómo es que éstos crean una pertenencia al nivel educativo y/o a la escuela (Villa, 2003; Guzmán y Saucedo, 2003).

Ahora bien, si lo anterior ya permite realizar una primera demarcación acerca de la forma en que se ha venido investigando al bachillerato y sus estudiantes, lo otro que resulta sumamente relevante es que hasta finales de los noventa el foco de interés de las investigaciones existentes se centraba en instituciones y opciones educativas de tipo presencial, urbano y que se ubican, sobre todo, en la zona centro del país (Guzmán y Saucedo, 2003). En otras palabras, hasta finales del siglo xx, los diversos sistemas de bachillerato abierto, así como los apoyados en el uso de la televisión educativa (Telebachillerato y la Educación Media Superior a Distancia) no figuraban entre los temas de interés de las investigaciones.

Tras haber transcurrido la primera década del siglo xxi, la investigación sobre estudiantes de bachillerato había mantenido su marcha, la preocupación por su “identidad” y los contextos en que se desenvuelven se han logrado mantener, prueba de ello es que, en esa primera década, las investigaciones desarrolladas se guiaron por estas inquietudes:

¿Qué significa ser estudiante? ¿En qué contextos sociales, económicos, de época o, culturales, los estudiantes se constituyen como tales? ¿Cómo viven los estudiantes la organización escolar particular en la que se encuentran insertos? ¿Cuáles son las determinantes que se encuentran detrás de las practicas, oportunidades y del mundo simbólico de los estudiantes? (Guzmán y Saucedo, 2003).

Aun cuando la psicología y la sociología no dejaron de tener una fuerte presencia en la mirada teórica de las investigaciones, también debe considerarse que la historia, la ciencia política y la antropología aparecieron como los nuevos referentes de la época. La ampliación de los enfoques de investigación sobre estudiantes no se detuvo en lo anterior, sino que aproximaciones multidisciplinarias o transdisciplinarias también comenzaron a figurar en tanto reflejo de los cambios experimentados en las ciencias sociales. Una de las aportaciones destacadas de la década es la que empezó a vincular lo juvenil y lo estudiantil, dejando abierta la posibilidad de contar con nuevos elementos y marcos de referencia para comprender lo que sucede al interior de las escuelas de bachillerato (Guzmán y Saucedo, 2013).

Por otro lado, esta nueva década de investigación sobre estudiantes de bachillerato, también dejó a la vista que las instituciones que siguen estando en el foco de atención son aquellas que se ubican en la zona centro del país, aquellas que ofrecen estudios generales o tecnológicos en la opción presencial y, por tanto, las opciones educativas no presenciales, alejadas de la zona centro del país y alejadas de las zonas urbanas, siguen siendo espacios pendientes para la incursión del ejercicio de la investigación. En este punto, ya no se trata sólo de los sistemas abiertos o de las propuestas apoyadas en la televisión educativa, sino también de programas educativos *on-line* o de individuos que certifican su bachillerato mediante la presentación de un examen global de conocimientos.

Lo anterior, tiene que ver con una forma de abordar el objeto de estudio de esta investigación, es decir, partir de la aproximación al nivel educativo y dirigirse hacia la oferta educativa con componentes de educación a distancia. Sin embargo, no es la única ruta posible para poder hacerse de información sobre estudiantes de educación media superior a distancia; me refiero específicamente a la posibilidad de partir desde la perspectiva de la educación a distancia y desde ahí ir hacia los niveles educativos y estudios sobre estudiantes.

Desde esta otra ruta, pueden encontrarse también libros de autor, libros coordinados, tesis, ponencias y artículos de revista donde se da cuenta de las múltiples manifestaciones que tiene la educación a distancia; en especial la educación a distancia en el nivel superior es motivo de importantes debates y hay disponibilidad de una variedad de recursos bibliográficos que así lo apuntan (Rama y Pardo, 2010; Morocho y Rama, 2012).

Existen documentos que independientemente de que se identifiquen como estados de conocimiento o no, ofrecen la posibilidad de tener una perspectiva sobre los temas que resultan de mayor interés para los investigadores que documentan la educación a distancia. Navarro (2010), Esquivel y Edel (2013) y García y García (2014) brindan esta oportunidad a través del estudio de las tesis y de los artículos de revistas en el plano nacional o de América latina, y ahí alcanza a visibilizarse que entre los principales temas de interés de los estudiosos de la educación a distancia se encuentran los vinculados con las políticas educativas, las tecnologías, los modelos educativos, la calidad y la regulación o legislación educativa.

En un nivel menor de frecuencia temática aparecen cuestiones relativas a los docentes, los estudiantes, el costo-beneficio, el trabajo colaborativo, los diseñadores instruccionales, entre otras cosas. Llegado este punto, cabe hacer un énfasis en el hecho de que estos reportes no alcanzan a precisar qué es lo que se investiga acerca de los estudiantes ni los recursos metodológicos o teóricos que se recuperan para ello, así como tampoco llegan a puntualizar el nivel educativo en que se ubican las investigaciones identificadas.

En el contexto educativo mexicano han empezado a realizarse esfuerzos por documentar lo que ocurre con los estudiantes de los bachilleratos virtuales y que actualmente conforman la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia. Dicha red ha venido celebrando desde 2010 una serie de eventos a los que ha denominado Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, los cuales han servido como un punto de encuentro para el personal de estos programas educativos y en los años recientes se puede apreciar que empiezan a presentarse ponencias donde se hacen intentos por abordar las características, problemáticas y futuro de los estudiantes y egresados de los distintos programas de bachillerato virtual universitario.

Estos trabajos no necesariamente se constituyen en proyectos de investigación de largo alcance o de carácter institucional, sino que son más bien esfuerzos emprendidos por docentes, tutores o algún otro actor de los bachilleratos virtuales a fin de responder preguntas que van surgiendo en su propia práctica. Esta condición implica que, con pocas excepciones, la información y datos de estas ponencias se convierten en artículos de revista o capítulos de libro que circulan más allá de los propios coloquios e instituciones que organizan. Lo anterior se puede ejemplificar, en el recientemente publicado estado de conocimiento sobre Entornos virtuales de aprendizaje (Edel y Navarro, 2015), aunque no logra tener presencia la investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje en educación media superior.

No obstante, para los intereses de esta investigación, las ponencias que se han podido identificar sobre los estudiantes de bachillerato virtual de las instituciones que conforman la red (García y Escobedo, 2014; Pérez, 2014; García, 2013), resultan de mucha ayuda pues dentro de los distintos alcances que tienen, posibilitan hacerse de una mirada sobre lo que sucede con los estudiantes de educación media superior a distancia, en la opción virtual.

Como parte de la realización de esta vista panorámica sobre la investigación relativa a estudiantes de educación a distancia en el nivel medio superior, fue posible localizar un artículo de Adela Romo (2014) titulado Representación socio-personal de estudiantes en la modalidad a distancia, el cual deriva del trabajo de investigación “Itinerarios autobiográficos de estudiantes a distancia” que desarrolló en el programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, generación 2012-2014, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Como parte de los resultados reportados por Romo se puede leer lo siguiente:

Los resultados de esta investigación permiten encontrar coincidencias transversales, relacionadas con los planteamientos de Paivio, (1990), Campos y Gaspar. (1999) y Piña. (2003) (*sic*) dado que evidentemente las representaciones de los estudiantes a distancia aparecen como proceso social, donde el lenguaje muestra organización de la experiencia y sentido de la vida. Al parecer, en lo general, los estudiantes piensan a la educación a distancia como una oportunidad de bajo costo y flexible para culminar su bachillerato. Esta apreciación confirma

lo aseverado por Dubet (2005) cuando manifiesta que los estudiantes ahora tienen múltiples opciones para construirse; similar situación sucede con las ideas de Lampert. (2000) quien indica que éstas eran algunas de las razones por las que se crearon los sistemas de educación a distancia.

El esfuerzo que han hecho y siguen haciendo los estudiantes, nos ayuda a ubicar la línea de pensamiento que se encuentra implícita en las respuestas de los estudiantes a distancia como la cultura del esfuerzo, el estudio corrobora que la fortaleza de los estudiantes subyace a su ritmo de estudio; asimismo se identificó que los estudiantes se organizan para compaginar sus responsabilidades personales, como el trabajo y la atención a su familia entre otras, con el estudio (Romo, 2014: 14-15).

Desde el emplazamiento elegido por Romo para la realización de su investigación, se dejan ver algunos significantes (flexibilidad, bajo costo, administración del tiempo, esfuerzo, por ejemplo) que resultan sugerentes para poder pensar en las razones que llevan a un individuo a elegir una opción educativa a distancia y que eventualmente pueden explicar la permanencia en ésta. Los capítulos 2 y 3 de este escrito abundarán al respecto y dejarán ver hasta dónde es posible coincidir o no con el trabajo de Romo.

La presente investigación comparte con otras el interés por la identidad de los estudiantes y pretende aportar un acercamiento a opciones educativas poco referidas por la investigación educativa, así como hacerlo desde un emplazamiento teórico que se acerca a la identidad desde una mirada no esencialista (la mirada del Análisis Político de Discurso).

Aproximación metodológica

El punto de partida de esta sección es que la metodología va más allá de la dimensión técnica de la investigación, es decir, el señalamiento de las técnicas de recolección y tratamiento de la información, para fijar la atención en el proceso y estrategia de construcción del objeto de estudio. El objeto de estudio se construye a partir del entrecruzamiento de tres dimensiones de la investigación: las preguntas de investigación (que involucran el “estado de la cuestión” así como la implicación subjetiva y antecedentes del investigador), la perspectiva teórica (consistencia y coherencia

ontológica y epistemológica entre los recursos lógicos y conceptuales elegidos) y el objeto empírico elegido (las condiciones de producción del *corpus* y el *corpus* de información que se construirá como dato y será analizado¹). Este entramado no se construye de forma definitiva en el arranque de la investigación, sino que se encuentra expuesto a una constante tensión y ajuste entre sus elementos, derivada de los retos que debe enfrentar el investigador durante su trabajo (Buenfil y Navarrete, 2011).

Las preguntas de investigación son cuatro: ¿Qué estrategias utilizan las instituciones de bachillerato a distancia para convocar a los estudiantes a ingresar y permanecer en su institución? ¿Cómo significan los estudiantes su paso a la educación a distancia? ¿Qué significa ser estudiante de bachillerato a distancia? ¿Qué expectativas tienen los estudiantes que cursan un bachillerato en la modalidad a distancia?

Quiero acompañar esta enunciación de las preguntas de investigación precisando que he llegado a ellas derivado de un interés por conocer la educación media superior de nuestro país, que se viene gestando a lo largo de los estudios de licenciatura y maestría. He revisado las políticas educativas dirigidas a construir una identidad para el nivel medio superior desde la década de los setenta del siglo xx, haciendo énfasis tanto en los esfuerzos desde la educación presencial como desde aquellos que se interesaron por integrar a las distintas opciones de bachillerato que coexisten en las primeras décadas del siglo xxi. Al mismo tiempo, en los últimos años he tenido oportunidad de laborar como docente o asesor en programas educativos a distancia, situación que derivó en mi decisión de no sólo conocer el nivel medio superior desde sus políticas sino además acercarme a sus estudiantes, desde la perspectiva de aquellos que se sitúan en programas a distancia.

El referente teórico² se encuentra vinculado a las posibilidades que ofrece principalmente el Análisis Político de Discurso (APD), perspectiva que articula diversas

¹ Cabe precisar que es en este punto donde se ponen en juego las técnicas de recolección y tratamiento de la información que se han elegido para la realización de la investigación, de ahí la posibilidad de señalar la diferenciación entre el momento de uso de las técnicas de recolección y análisis con respecto a la dimensión metodológica como un proceso no limitativo a un punto específico.

² Una aclaración importante tiene que ver con el abordaje que aquí se hace de la teoría pretende alejarse de un uso de ésta a manera de “camisa de fuerza”, es decir, no se pretende forzar a que la práctica responda a la teoría o que la teoría se “aplique” sin mayor recaudo. Se trata de acercarse a la teoría en un ánimo productivo, encaminado a problematizar lo que se supone normal o natural. Me sumo al reconocimiento de que es el investigador a quien corresponde la decisión de hacer un uso riguroso, creativo y flexible de la teoría, o bien, uno más rígido, mecánico o impreciso (Buenfil y Navarrete, 2011). En este sentido, asumo

disciplinas (filosofía, teoría política, psicoanálisis y semiología) y estrategias analíticas (genealogía y deconstrucción, entre otras) que convergen en señalar la ausencia de una finalidad o curso *a priori* de lo social, en otras palabras, si bien la sociedad se encuentra organizada por diversas estructuras, éstas no son totales o positivas (no obedecen a un fundamento esencial) pues se encuentran permanentemente abiertas a ser reestructuradas por la irrupción de nuevos elementos que rearticulan el orden social (estos elementos constituyen el exterior que impide la totalidad de las estructuras sociales). En consecuencia, las estructuras o instituciones sociales, incluidas las educativas, son de carácter histórico y se encuentran sujetas a la lucha entre diversas fuerzas que pretenden asentar el flujo de lo social (Laclau y Mouffe, 1988; Buenfil y Navarrete, 2011). La identidad de la educación media superior es un buen ejemplo de esto último pues a lo largo de la historia del sistema educativo, en distintos momentos se ha tratado de definir o delimitar lo que ha de ser dicho nivel educativo³; cada uno de estos momentos permite señalar la existencia de un contexto particular, actores específicos y significantes concretos que enmarcan y entran en disputa por dar contenido a la identidad del nivel medio superior, por tanto, participan del juego que marca la borrosa frontera entre lo que se incluye y excluye como parte de la identidad del bachillerato.

A lo largo de los capítulos se encontrará que se recupera la categoría discurso para hacer alusión a “conjuntos significativos lingüísticos y extralingüísticos cuyo sentido se construye en las relaciones que entabla con otros discursos. Discurso es, entonces, conceptualizado como una totalidad nunca totalmente fija sino siempre expuesta a la dislocación efecto de la acción de la exterioridad.” (Buenfil, 2007: 20). El provecho que aporta esta categoría al trabajo de investigación es justamente la posibilidad de concebir a la educación a distancia como un discurso, un objeto discursivo, cuya constitución es posible de leer en tanto existen otros objetos discursivos que lo delimitan. En este caso,

mi responsabilidad sobre el uso y alcances de las herramientas teóricas que a lo largo del escrito se van presentado y de su peso en los hallazgos reportados.

³ Esta constante búsqueda de la identidad del nivel medio superior se puede apreciar en las distintas maneras en que se ha tratado de construir socialmente lo que ha de ser el bachillerato. En este caso, mi indagatoria por dar cuenta de estos múltiples procesos, me han llevado a rastrear las confrontaciones y resoluciones parciales en torno a la identidad del bachillerato desde mi trabajo de titulación de licenciatura (Loyola, 2007) donde hago un rastreo que me lleva hasta el periodo colonial y las primeras disputas por definir lo que ha de ser el bachillerato.

interesa clarificar que hay un doble movimiento o ejercicio de constitución discursiva que interesa notar: el que corresponde propiamente al intento por dar identidad a la educación media superior, el cual implica elegir los contenidos que le den especificidad y al mismo tiempo continuidad respecto a otros niveles educativos. En segunda instancia, y estimando que puede haber un acuerdo sobre qué es el bachillerato, resta construir el objeto discursivo denominado educación media superior a distancia, el cual estará marcado tanto por la delimitación de lo que ha de ser el bachillerato como por el propio juego de inclusión-exclusión que se ejerce sobre el significante educación a distancia.

En concordancia con lo anterior, también se podrá observar que en distintos momentos se recurre a la categoría hegemonía. Desde la mirada del APD, la hegemonía puede ser entendida como una práctica discursiva, toda vez que lo social es carente de un sentido último, es inestable, incompleto y está constantemente amenazado por aquello que en un momento determinado se encuentra fuera de los límites de la significación. Por el momento interesa señalar que la hegemonía es posible porque todos los contenidos que integran un discurso no tienen un carácter necesario dentro de éste, es decir, se trata de elementos diferenciales, que no presentan relaciones necesarias entre sí y, por tanto, su lugar dentro del espacio discursivo puede ser negado o sustituido. La puesta en marcha de un proceso hegemónico implica, pues, la definición de nuevas fronteras, entre los elementos diferenciales que logran articularse dentro del campo discursivo (o de significación, si se prefiere) y aquellos que han sido excluidos y estando más allá de la frontera niegan la identidad del campo discursivo recién formado. Para completar este primer acercamiento sobre la hegemonía, es importante precisar que esta articulación de los elementos diferenciales implica la definición y construcción de puntos nodales, es decir, aquellos significantes o elementos alrededor de los cuales el resto de los elementos del espacio discursivo logran “fijarse” y ocupar un lugar dentro de la interioridad del discurso, lo cual justamente logra dar “estabilidad” a lo social y “detiene” el flujo de significaciones (Laclau y Mouffe, 1988). Como ya se verá más adelante, los escenarios de reforma educativa pueden resultar particularmente ilustrativos de estos reordenamientos de las fronteras de lo social y de empuje de los puntos o significantes nodales en torno de los cuales se organizará el resto de los contenidos de un determinado espacio escolar.

Una tercera categoría sobre la que resulta pertinente ofrecer algún adelanto, es la de mito. En el caso de éste, sucede una situación similar a la categoría discurso, es decir, generalmente se le concibe como una historia falsa que sirve para explicar algún hecho. Sin embargo, el significante mito visto desde el armazón teórico del APD se refiere a:

Un principio de lectura de una situación dada. La condición “objetiva” de emergencia del mito es una dislocación estructural. El “trabajo” del mito consiste en suturar ese espacio dislocado, a través de la constitución de un nuevo espacio de representación. La eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en constituir una nueva objetividad través de la rearticulación de los elementos dislocados (Laclau, 1993: 77).

En consistencia con el principio de imposibilidad de lo social, es decir, de dar un contenido último y fijo a cualquier espacio social y a esta tensión irresoluble entre la interioridad y exterioridad del espacio discursivo o de significación, la categoría mito permite iluminar el camino de lectura en aquellos escenarios donde la pretendida estabilidad y completud de lo social ha sido fracturada, abriendo la posibilidad de que otros elementos estabilicen el orden y que los individuos vuelvan a contar con el deseo de un lugar a donde llegar. El mito convoca al individuo: lo aleja del espacio sin estructura y lo invita a buscar ese otro espacio de la plenitud, asignándole un lugar.

Las herramientas de intelección que provee el APD abordan también el debate sobre el sujeto, y en el caso de éste se aleja de argumentaciones que buscan sostener que se posee una esencia o identidad que se desenvuelve de forma predeterminada o que se poseen características inmutables. Por el contrario, se parte y se busca sostener que el sujeto no es pleno ni completo, que la identidad y completud del sujeto son imposibles, no hay un contenido definitivo que fije y suture su identidad, por lo tanto, el sujeto está siempre en posibilidad de intentar “llenar” su falta de esencia con diferentes contenidos que le son provistos por la sociedad (Lacan, 1990; Stavrakakis, 1999). De ahí que en APD, más que hablar de identidad, se apela al término de identificación (Hall, 2000) a fin de acercarse a una perspectiva histórica que permita exaltar lo precario e inestable de todo modelo de identificación. En este punto cabe aclarar que este juego permanente de inclusión-exclusión que busca suturar y fijar sentidos, bien puede ser llevado con fines analíticos al terreno de la identidad de los modelos educativos y las instituciones, así como

al plano de la identidad de los individuos, pues según los supuestos arriba mencionados, en ambos casos hay una carencia de un contenido último que detenga el flujo de la significación.

Una manera de ejemplificar la aproximación teórica antes presentada radica en pensar justamente en el paso de la educación secundaria a la educación media superior, específicamente, podría ilustrarse el caso de un joven que desea cursar un bachillerato general en la Ciudad de México y para ello puede optar entre un bachillerato ofrecido por la Universidad Nacional Autónoma de México, por el Colegio de Bachilleres, o bien, por un Centro de Estudios de Bachillerato. Todos los bachilleratos considerados son bachilleratos generales, sin embargo, cada uno implica una ruta distinta para convertirse en bachiller, de ahí que no de lo mismo formarse como bachiller en cualquiera de estas opciones, este joven hipotético que ha servido para ilustrar la manera en que se pueden poner en juego los referentes teóricos de la investigación, requiere tomar una decisión y elegir con qué contenidos llenará su necesidad de formarse como bachiller, sin embargo, la identificación para el ingreso no es suficiente sino que requiere de constantes llamados que reafirmen su identidad estudiantil a fin de evitar que ésta se cancele, o bien, sea ocupada por los contenidos de otra propuesta.

En este contexto, la categoría interpelación resulta pertinente de retomar en la medida en que refiere a la “operación discursiva mediante la cual se propone un modelo de identificación a los agentes sociales a los cuales se pretende invitar a constituirse en sujetos de un discurso” (Buenfil, 1994: 20). La interpelación puede echar mano desde aquello que lingüísticamente (escrito u oral) se haga llegar a los individuos, y dada la clave de lectura discursiva de esta investigación, incluye también los mensajes contenidos mediante la vestimenta, los escudos y cualquier otro elemento que apele a la construcción de una identidad. La interpelación pretende llegar a constituir un sujeto, en función de los intereses de esta investigación bien puede hablarse de la búsqueda del sujeto de la educación a distancia, el cual implica saberse distinto del sujeto de la educación presencial y actuar consecuentemente con ello. La interpelación implica un “llegar a ser” que es ofrecido y para el cual se requiere tanto de una “invitación” que ha de ser aceptada como de distintas prácticas que sostengan la identificación.

De manera adicional, el trabajo con las preguntas de investigación y con el referente empírico también dio pie a recuperar elementos venidos del análisis institucional, a partir de la propuesta de Eduardo Remedi. El análisis institucional puede ser pensado como la perspectiva interesada por el análisis de la cultura institucional en tanto articulación que los sujetos o grupos movilizan para dar sentido a las prácticas (Echavarría, 2017). Se trata de pensar a las instituciones como objetos concretos, contextuales y situados en cuyas estructuras y cultura se entrelaza las historias de los individuos que las habitan, dando lugar a la constitución de las identidades institucionales a partir de las cuales los individuos transitan y permanecen en las instituciones. Esta perspectiva analítica proveerá un andamiaje importante en el momento de tratar la información obtenida en el caso de los estudiantes del estado de Morelos.

El conjunto de herramientas teóricas recuperadas para esta investigación se complementa con aportes venidos desde la sociología crítica, en particular aquella que es heredera de los aportes de Michel Foucault a través de los escritos de Thomas Popkewitz con relación a la reforma educativa. Se trata de echar mano de los recursos teóricos que permiten analizar hasta qué punto las reformas funcionan como discurso de regulación y organización social, para acercarse a la comprensión de las más recientes reformas y políticas educativas que han tratado de dar un determinado cause al nivel medio superior y a la educación a distancia ante la sociedad mexicana de finales del siglo xx e inicios del siglo xxi, impulsando por ejemplo, la construcción de un sujeto de la educación a distancia o abriendo paso a la irrupción de otros significantes que buscan constituirse en nuevos mitos que reorganicen el espacio escolar para alcanzar una nueva promesa de plenitud social.

El referente empírico incluye centralmente los estudiantes de bachillerato a distancia y los documentos de modelos y políticas educativas en que los bachilleratos se sustentan. Específicamente, se han definido las condiciones para poder realizar la investigación con los estudiantes del Centro de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) “Tlayacapan”, del estado de Morelos, así como con estudiantes del Bachillerato Digital (BADI) de la Ciudad de México. Para conformar el cuerpo de la investigación, se estimó importante la realización de un trabajo documental que permitiera dar cuenta de las condiciones que hacen posible la existencia de cada uno de los bachilleratos

mencionados y abundar en la forma en que se está concibiendo al estudiante a distancia desde cada uno. Los documentos que se han recuperado son, por ejemplo, planes, programas, informes de gobierno y decretos; libros, capítulos de libro y artículos de revista; trípticos institucionales y folletería; ponencias y tesis. De forma adicional, se trabajó con cuestionarios y entrevistas a estudiantes y se realizó una entrevista a personal docente de cada bachillerato. Respecto a esto último, cabe aclarar que, si bien la investigación se enfoca en los estudiantes, la decisión de dejar un breve espacio para escuchar a los docentes sentó las bases para realizar interesantes ejercicios de lectura que tensionaron y conjugaron las aportaciones de los estudiantes, las aportaciones de las docentes y el posicionamiento institucional expresado en la recuperación documental.

El trabajo con los estudiantes del Centro de Educación Media Superior a Distancia “Tlayacapan”, del estado de Morelos

El trabajo con los estudiantes de Tlayacapan arrancó desde el mes de septiembre de 2014 cuando se tuvo una respuesta favorable para el ingreso al Centro EMSAD. La primera tarea por realizar fue la aplicación de un cuestionario tanto en el grupo de primer como de tercer año de bachillerato del año escolar 2014-2015.

El contenido de ambos cuestionarios incluye una primera sección donde se pregunta a los estudiantes algunos datos generales, tales como su edad, municipio en que habitan, año en que terminaron la secundaria, escolaridad de los padres, entre otros. La segunda parte se adentra en la presentación de preguntas de opción múltiple y de tipo abierto dirigidas a obtener información que permita tener elementos para contestar las preguntas que guían esta investigación, así por ejemplo, se interroga a los estudiantes sobre sus preferencias escolares al término de la secundaria, el contacto que se tuvo con alguna propaganda del Centro EMSAD, los factores que influyeron en su ingreso a éste, la relevancia que otorgan a las tecnologías de la información y la comunicación para el aprendizaje, el conocimiento que poseen sobre la educación abierta, a distancia y presencial, las expectativas que tienen respecto al egreso del bachillerato y lo que sugieren para mejorar el trabajo del Centro.

Con base en la revisión de los resultados de los cuestionarios, se seleccionó un pequeño grupo de estudiantes a quienes se les ofreció una breve presentación de la

investigación y se les invitó a ampliar su participación a través de la realización de una entrevista. Se obtuvo un total de cinco respuestas favorables para la realización de las entrevistas: dos estudiantes de primer año (un hombre y una mujer) y tres de tercer año (tres mujeres), se trata pues, de una muestra de voluntarios (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Las entrevistas se centraron en profundizar y detallar las respuestas que los estudiantes previamente habían ofrecido en sus cuestionarios. El trabajo de entrevista comenzó en el mes de diciembre de 2014 y se extendió hasta el mes de mayo de 2015, todas ellas se llevaron a cabo en el Centro EMSAD y dentro del horario de clases de los estudiantes. Para efectos de la presentación de los datos relevantes extraídos de las entrevistas, los estudiantes solicitaron guardar el anonimato de su nombre verdadero, por lo que a lo largo del cuerpo de la tesis se les ha asignado un nombre ficticio.

En relación con la entrevista al docente del Centro EMSAD, puede precisarse que se procedió de forma semejante a lo ocurrido con los estudiantes, ya que se realizó una breve presentación del proyecto de investigación ante los cinco profesores del Centro y se les invitó a participar del mismo a través de una entrevista; una profesora fue quien aceptó la invitación y su participación también ha sido voluntaria. La entrevista con la profesora tuvo lugar durante el primer semestre de 2015, en las instalaciones del Centro y dentro de su horario de actividades. Esta entrevista indagó en los antecedentes escolares y laborales de la docente, la forma en que se integra al trabajo en EMSAD y posteriormente se va empatando con los contenidos de la entrevista para estudiantes a fin de generar puntos de contacto entre los aportes de estudiantes y docente. La docente solicitó guardar el anonimato de su nombre verdadero, por lo que se le presenta con un nombre ficticio. El apoyo permanente del responsable del Centro fue fundamental para realizar el conjunto de actividades reseñadas.

El trabajo con los estudiantes del Bachillerato Digital de la Ciudad de México

La estrategia de trabajo con los estudiantes del BADI puede caracterizarse en dos momentos. El primero de ellos parte propiamente del acercamiento con las autoridades de la Subdirección de Bachillerato a Distancia de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México, a quienes se les presentó el proyecto de investigación y se les planteó la solicitud para poder acceder a sus estudiantes y equipo docente, la cual fue aceptada y partir de ello

se realizaron las acciones que a continuación se describen. En el mes de mayo de 2015 se asistió a un par de sedes delegacionales: la Biblioteca “Dr. Mario de la Cueva” (Alcaldía Coyoacán) y el Centro Comunitario “Gabriela Mistral” (Alcaldía Iztapalapa) para poder aplicar los cuestionarios de la investigación a los estudiantes del BADI, entre ambas sedes se obtuvo un total de 34 instrumentos contestados.

Conforme los estudiantes entregaban resueltos los cuestionarios, se les ofrecía una breve presentación de la investigación y se les invitaba a extender su participación a través de una entrevista. Del conjunto de estudiantes encuestados, accedieron a ser entrevistados 2 del primer año (un hombre y una mujer) y 2 del segundo año (dos mujeres), es decir, una muestra de voluntarios (Hernández, Fernández y Baptista, 2014) tal como sucedió en EMSAD. Las entrevistas a los estudiantes se realizaron a lo largo de los meses de mayo y junio de 2015. Los cuatro entrevistados al ser personas que trabajan y cumplen con un horario de definido, optaron por realizar las entrevistas en sus centros de trabajo durante sus horas de comida, o bien, se les entrevistó mientras realizaban sus actividades laborales. Las entrevistas profundizaron en las respuestas que los estudiantes ofrecieron en sus respectivos cuestionarios. Los estudiantes solicitaron guardar el anonimato de su nombre, por lo que se les ha asignado un nombre ficticio.

Tras la realización de estas acciones con los estudiantes, se elaboró una breve sinopsis de los resultados obtenidos en los cuestionarios, la cual fue presentada a las autoridades de la Subdirección de Bachillerato a Distancia⁴. Así mismo, se presentó una nueva solicitud para entrevistar a un docente del BADI, enfatizando como característica particular que fuese algún docente de entre aquellos que tuvieran la mayor antigüedad dentro del proyecto del BADI.

La resolución de esta solicitud tomó algunos meses en ser resuelta pues hubo un cambio de autoridades en la Subdirección de Bachillerato a Distancia y fue hasta que se tuvo nuevo personal al frente de ésta, que se dio la autorización correspondiente y se seleccionó a la docente para la entrevista. La entrevista con la profesora se realizó durante junio de 2016, en las instalaciones de la Subdirección de Bachillerato a Distancia y en la biblioteca del Departamento de Investigaciones Educativas. Esta entrevista indagó en los

⁴ Esta presentación se realizó en el marco del acuerdo de trabajo con el cuerpo directivo del BADI, en donde se estableció presentar un avance parcial de la investigación a fin de que el equipo directivo tuviera conocimiento de las acciones realizadas y de los posibles hallazgos del trabajo.

antecedentes escolares y laborales de la docente, la forma en que se integra al BADI y posteriormente se va empatando con los contenidos de la entrevista para estudiantes a fin de generar puntos de contacto entre los aportes de estudiantes y docente. La docente solicitó guardar el anonimato de su nombre, por lo que también se le presenta con un nombre ficticio. El apoyo permanente de las autoridades y personal de enlace de la Subdirección de Bachillerato a Distancia fue fundamental para realizar el conjunto de actividades reseñadas.

Capitulado de la investigación

El cuerpo de la investigación se ha organizado en tres capítulos, uno de ellos dirigido a las más recientes políticas educativas para la educación media superior a distancia en el sistema educativo mexicano, en tanto que los capítulos dos y tres presentan los resultados del trabajo realizado con los estudiantes de EMSAD y BADI, respectivamente. Así pues, el capítulo uno se centra en dar cuenta de cuáles han sido las rutas que se han planteado y desarrollado para impulsar y fortalecer la educación media superior a distancia en los años más recientes, en este caso, el periodo 2006-2015, en el cual se suceden Reforma Integral de la Educación Media Superior y Educación Media Superior a Distancia y el énfasis focalizado en la Prepa en línea y Telebachillerato comunitario⁵.

En la ruta de dar respuesta a las preguntas de investigación, este capítulo brinda la oportunidad de apreciar que la educación a distancia es un espacio en disputa por señalar su contenido y límites; da cuenta del impulso y vigencia de la educación media superior a distancia en el bachillerato y, aún más en la tónica de esta investigación, se deja ver que la aspiración de conformar en la población la conciencia de que todos somos susceptibles de ser sujetos de la educación a distancia es una aspiración de larga data y en la que tanto bachilleratos de tipo mixto como virtual inciden.

⁵ En el contexto mexicano los planes nacionales de desarrollo y los programas sectoriales de educación son los documentos que la legislación en materia de planeación señala como las fundamentales para organizar y direccionar el quehacer de la autoridad gubernamental, de ahí que sean un referente importante para poder dar seguimiento a las políticas o líneas de acción en un determinado ámbito del sistema educativo. De forma adicional, estos documentos y su perspectiva sexenal de la administración pública, exponen desde un primer momento el juego de inclusión y exclusión de las identidades, por ejemplo, la autoridad educativa para el periodo 2018-2024, mediante el significante “Nueva escuela mexicana” y una serie de envíos lingüísticos y extralingüísticos que lo acompañan busca proveer de nuevos contenidos al sistema educativo y deshacerse de otros varios que estima negativos e indeseables.

El capítulo dos presenta un acercamiento a lo que sucede alrededor de la constitución identitaria de los estudiantes del bachillerato Educación Media Superior a Distancia, en específico, el caso de aquellos que asisten al Centro de Educación Media Superior a Distancia “Tlayacapan”. Para aportar elementos que lleven a dicho objetivo, el capítulo se ha dispuesto de tal manera que inicia con un apartado que brinda un acercamiento general a la historia del bachillerato Educación Media Superior a Distancia, destacando el contexto en que se origina, las características que se le busca asignar en su momento fundacional y las que lo caracterizan en el momento actual. En un segundo momento y ya con ánimo de acercarse a las preguntas de investigación, se presentará el Centro EMSAD “Tlayacapan”, donde se puede dar cuenta de lo que implica este centro educativo para el municipio donde se localiza, así como se plantea un primer acercamiento a la población escolar que concurre a éste. Lo anterior permite reconocer las condiciones de apropiación de los destinatarios, para poder sustentar la interpretación de sus testimonios.

El capítulo tres está destinado al segundo bachillerato a distancia que se eligió para esta investigación: el Bachillerato Digital de la Ciudad de México. Con una estructura semejante a la de su predecesor, el capítulo abre con un apartado dedicado a las políticas educativas que han guiado el quehacer de la EMS en la Ciudad de México, tomando como sus principales referentes a las acciones emprendidas por el conjunto de las autoridades educativas federales, estatales y autónomas y, por otro lado, destacando el papel de las autoridades educativas locales durante los años más recientes. En un segundo apartado, se presenta al BADI en función del contexto en que surge y las características con que se busca dotarlo. Finalmente, en los apartados tres y cuatro se realiza un acercamiento al perfil de los estudiantes del BADI a partir de datos estadísticos y se realiza el ejercicio de análisis de las entrevistas realizadas a fin de ofrecer elementos que respondan las preguntas de investigación, desde el lugar de los estudiantes del BADI.

Por último, se encontrará el apartado dedicado a la elaboración de las reflexiones finales en el que se pretende anudar las principales líneas de hallazgos que se presentaron a lo largo de la investigación, así como dejar asentadas algunas inquietudes que persisten y/o que aparecieron a lo largo del camino.

CAPITULO 1

Políticas educativas recientes para la educación media superior a distancia, 2006- 2015

Introducción

Este primer capítulo se centra en cuáles han sido las rutas que se han planteado y desarrollado para impulsar y fortalecer la educación media superior a distancia en los años más recientes, en este caso, el periodo 2006-2015, el cual si bien se extiende a lo largo de dos administraciones federales, tiene como rasgo característico la presencia de una política educativa que se extiende a lo largo de la década y que se interesa por dar identidad al nivel medio superior, me refiero a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) cuyos contenidos logran trascender la barrera sexenal y aporta diversos elementos para comprender el lugar de la oferta de educación a distancia en el bachillerato.

En las páginas que continúan, se toma como referente la historia más reciente de las políticas educativas para la educación media superior a distancia, focalizando en lo que tiene que ver con la forma en que se ha intentado regular su identidad a través de su inclusión en el marco de la RIEMS. Se destacan los esfuerzos institucionales dirigidos a estabilizar la significación en torno al bachillerato, tanto procurando la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato como a través de la definición de las distintas opciones para cursar el bachillerato y que, para el caso de la educación a distancia, permitan que las instituciones ofertantes de esta opción educativa se adscriban al modelo identitario propuesto por la Reforma.

No debe pasarse por alto que además de dar cuenta de esta búsqueda por hegemonizar el campo de la educación media superior y de la educación media superior a distancia, objeto de interés de esta investigación, los datos recopilados también ofrecen la posibilidad de señalar que esta reforma educativa además de situarse en el nivel de la significación en torno al bachillerato, también se puede distinguir un nivel de impacto en la producción de un tipo de sujeto, en este caso, el sujeto de la educación a distancia. El capítulo también permitirá mostrar que el gobierno federal ha impulsado dos propuestas de bachillerato, la Prepa en línea y el Telebachillerato comunitario, con los cuales se vuelve un actor activo en la expansión de las opciones educativas vinculadas con la educación a distancia.

En breve... la educación media superior a distancia a finales del siglo xx

Una precisión relevante en el arranque de este primer capítulo, tiene que ver con que el lapso que se cubre en el capítulo no considera una mayor amplitud pues ya en el marco de la tesis de maestría (Loyola, 2011) he desarrollado un trabajo sobre lo ocurrido en esta materia entre los años 1988 y 2009, periodo en el cual el nivel medio superior vio nacer una diversidad de bachilleratos apoyados en tecnologías que de poco en poco se incorporaron al sistema educativo: la televisión y el video educativo, la computadora, las plataformas educativas y el internet.

Durante el último tercio del siglo xx uno de los hechos más sobresalientes en torno a la educación a distancia, su lugar en el sistema educativo, así como a la forma en que es vista por la población, se relaciona con el constante intento por su resignificación en general y, en particular en el nivel medio superior. A partir de los gobiernos federales que arrancan en 1988, se pretendió romper aquella relación de significación que ligaba a este tipo de estudios con las políticas educativas compensatorias y la atención a poblaciones focalizadas, para establecer una nueva mirada sobre la educación a distancia en la que es nombrada una opción educativa viable para todos y cuya íntima relación con el uso de modernas tecnologías la coloca en un lugar privilegiado para la formación de los individuos.

El impulso al bachillerato a distancia ha atravesado, al menos, por cuatro grandes ejes: 1) creación de sistemas educativos con oferta a distancia y paralelos al escolarizado, 2) investigación en el uso de modernas tecnologías, 3) creación de instituciones coordinadoras de políticas educativas y de la identidad de las instituciones y 4) creación-fortalecimiento-expansión de modelos educativos a distancia. Desde el Programa de Modernización Educativa y hasta llegada la segunda década del siglo xxi en pleno sexenio de Felipe Calderón, se puede identificar una serie de políticas educativas que considerando los cuatro ejes antes mencionados, han tratado de dar orientación a la educación media superior a distancia: 1) la investigación en el uso de modernas tecnologías aplicadas a la educación, 2) la creación de la Comisión Interinstitucional e Interdisciplinaria de Educación Abierta y a Distancia, 3) la pretensión de crear un sistema de educación abierta, el fortalecimiento y expansión del Telebachillerato, 4) la creación del Programa Nacional de Educación a Distancia, 5) la creación y expansión del bachillerato Educación Media

Superior a Distancia, 6) la creación del Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo, 7) la creación del Sistema de Educación para la Vida y el Trabajo y 8) la implementación de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Cada una de estas acciones aporta diferentes elementos para ampliar, definir y/o regular el desarrollo de la educación media superior a distancia.

Ahora bien, si se pregunta por quiénes se han fijado como los usuarios del bachillerato a distancia, hay que iniciar por enfatizar que las políticas educativas han apuntado en repetidas ocasiones la necesidad de llevar servicios educativos a los lugares en que los bachilleratos presenciales no pueden llegar. Poblaciones rurales e indígenas han aparecido como receptoras de estos modelos de bachillerato donde la señal televisiva o el acceso al internet pueden marcar una diferencia a favor del acceso a la educación media superior. Por otro lado, los bachilleratos a distancia que se han desarrollado a partir de las posibilidades ofrecidas por el internet han anclado su presencia en contextos urbanos donde si bien han sido los adultos en condición de rezago educativo quienes mayoritariamente se han acercado a estos bachilleratos, no se ha dejado de lado la aspiración de llevar a los adolescentes a ingresar regularmente a estas opciones educativas. Se trata pues, de hacer del bachillerato a distancia una opción educativa para todos: adolescentes y adultos, recién egresados de secundaria y población en rezago, independientemente de su lugar de residencia.

Hago hincapié en reconocer que la multiplicación de opciones educativas con características de educación a distancia virtual en esos primeros años del siglo xxi, se explica a partir de la iniciativa de las universidades estatales y nacional por ampliar su oferta y cobertura en este nivel educativo. Por el lado de los gobiernos federal y estatales, hasta la primera década del siglo xxi se había apostado por expandir las opciones apoyadas en el uso de la televisión y los impresos, si bien con poca pretensión de difundir tales acciones (Loyola, 2011).

Finalmente, hay que reconocer que todas estas aspiraciones no pueden ser ajenas a las discusiones que rodean al nivel medio superior con relación a la igualdad de oportunidades que se ofrece a los estudiantes. Por ejemplo, Lorenza Villa ya en 2007 reconocía que los programas que buscan redistribuir el gasto educativo a fin de impactar favorablemente en el rumbo de los estudiantes socialmente menos favorecidos resultan

valiosos, sin embargo, señala la autora que lograr tal objetivo se complica cuando se sostiene en el impulso de programas de educación abierta y a distancia que no han recibido el apoyo debido y pueden convertirse en un elemento de inequidad “predestinando a la población más pobre a utilizar los servicios educativos con menores posibilidades de dar una educación de calidad,” (Villa, 2007: 105). En este plano, señala la autora que no se puede ir más allá de una democratización relativa del nivel medio superior pues si bien puede haber más acceso y más estudiantes matriculados, hay diferencias entre las escuelas que terminan sosteniendo parcelas de inequidad.

En un trabajo posterior y ya puesto sobre la mesa el cambio constitucional que lleva la obligatoriedad de la educación hasta el nivel medio superior, Villa (2014) reúne otros argumentos⁶ para pensar el tema de la desigualdad entre la oferta educativa de bachillerato en este nuevo marco de política educativa. Entre las conclusiones a las que arriba, me interesa la siguiente:

Favorecer la democratización cualitativa que supone un buen grado de desempeño y de logro educativo entre los jóvenes matriculados, a partir de factores propios de la escuela, principalmente con maestros bien formados, programas de acompañamiento tutorial, acceso a bibliotecas, videotecas, computadoras e Internet, etcétera, que propicien un ambiente escolar que responda a las nuevas necesidades del conocimiento y, también, como espacio juvenil que aliente a los jóvenes a permanecer en él (Villa, 2014: 41).

Lo que Villa denomina como “factores propios de la escuela” se ponen fuertemente bajo tensión cuando son pensados desde el lugar de la educación a distancia, en algunos casos porque la forma en que se ha dispuesto su implementación sugiere el uso de recursos materiales y de personal mínimos y en otros porque aun cuando se puede señalar que el

⁶ Por ejemplo, con base en los datos reportados por el INEE para el ciclo escolar 2007-2008, Villa señala que “En relación al indicador de alumnos por computadora para uso educativo conectada a Internet, la proporción nacional es de 12 alumnos por computadora, y varía muy poco en las distintas modalidades. Cabe señalar que la diferencia entre los dos tipos de sostenimiento es mayor, pues en el público es de 15 alumnos por una computadora conectada a Internet; mientras que en el privado desciende a siete jóvenes por cada máquina conectada. En los estados de la república, las proporciones varían considerablemente, sobre todo en las escuelas públicas.

Podemos concluir que la dotación y distribución de computadoras e Internet es insuficiente y desigual entre los tipos de escuela, las regiones y los alumnos de ems. Es una desigualdad que está estrechamente relacionada con la adquisición de competencias indispensables para hacer frente al mundo actual, por lo que su ausencia impactará de manera negativa el desarrollo futuro, principalmente en los ámbitos laboral y profesional.” (Villa, 2014: 38).

uso de nuevas tecnologías reduce el costo del servicio educativo frente a opciones tradicionales de ofrecerlo, lo cierto es que el acceso a infraestructura, equipamiento y servicios no deja de estar presente.

1.1 La constante búsqueda de la identidad: reforma y articulación de la educación media superior (2006-2012).

El Programa Sectorial de Educación (PSE) es un documento que se encuentra alineado al Plan Nacional de Desarrollo (PND) que se emite al inicio de cada gobierno federal, donde se fija la agenda que guiará el actuar de la nueva administración. El PND dado a conocer a inicios de 2007 ubica el tema educativo dentro del eje 3 “Igualdad de oportunidades”; la razón de ello tiene que ver con el hecho de que pese a todas las características y expresiones con que contaba el sistema educativo, persistía el problema de tener a cierta población sin acceso al sistema educativo y, como se verá un poco más adelante, la situación se agrava cuando se pone sobre la mesa que es un sistema educativo donde no habría un uso adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación.

La integración de recientes tecnologías al sistema educativo ocupa un lugar clave en los objetivos del sector educativo, en lo particular, para la apertura de nuevas oportunidades educativas por la vía de la educación a distancia.

OBJETIVO 11

Impulsar el desarrollo y utilización de nuevas tecnologías en el sistema educativo para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida.

Las acciones para modernizar instalaciones y equipo fortalecerán la dotación de computadoras y la actualización de sistemas operativos. El uso de tecnologías será fundamental para lograr una presencia cada vez más exitosa de los ciudadanos en la sociedad global del conocimiento, incluyendo, desde luego, la educación y la capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 187-188).

No se trata de las tecnologías por las tecnologías, sino de éstas por su relación de significación con la sociedad del conocimiento, es decir, son el vehículo de acceso y permanencia en ésta. El objetivo arriba citado es, por tanto, el que desde la enunciación del PND, va a anudar una serie de acciones que posteriormente se verán con mayor nivel de detalle en el programa educativo federal. Las estrategias a las que interesa dar seguimiento en materia de educación media superior a distancia son dos, la primera de ellas:

ESTRATEGIA 11.5 Promover modelos de educación a distancia para educación media superior y superior, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos. La desigualdad regional y la complicada geografía del país se reflejan en una elevada concentración de especialistas, conocimientos y recursos en unas cuantas zonas urbanas. Las telecomunicaciones, por su accesibilidad inmediata y sus posibilidades para la interactividad, ofrecen una oportunidad que se debe aprovechar como una de las formas posibles para acercar el conocimiento a quienes viven en los lugares más apartados. Así como la telesecundaria, la educación a distancia recibirá un impulso decidido en los niveles educativos posteriores. Las instituciones públicas y privadas que están a la vanguardia en esta forma de educación serán pieza clave para este fin, pues permitirán el establecimiento de órganos y mecanismos que garanticen y evalúen sistemáticamente la calidad de los programas de educación a distancia (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 190).

Tras leer esta estrategia una de las cosas que viene a la mente es el tema del gasto educativo pues un buen equipamiento tecnológico supone la selección de los mejores equipos que sea posible y, además, contar con los diversos insumos necesarios para aprovechar todas las potencialidades del equipo adquirido. Por su lado, la producción de contenidos de calidad requiere del personal necesario y capacitado para ello, de tal manera que la llegada de dichos contenidos al estudiante represente la posibilidad de tener acceso a un material que incida en apropiarse del contenido educativo. La mención de las instituciones privadas en la creación y expansión de la oferta educativa a distancia, resulta importante pues conviene considerar que antes de que haya una expansión de oferta de carácter privado, se ha de mirar el tema de la regulación de la misma pues la ausencia de un punto de partida “común” acerca de lo que puede ser la educación a distancia derivaría en la dispersión de las propuestas educativas y un problema de apreciación social de la educación a distancia.

Sin embargo, llegar a un acuerdo entre instituciones educativas y gubernamentales acerca de qué es la educación a distancia y de ahí pasar a definir las características de la calidad de ésta no ha sido una tarea fácil. Como bien lo señalan Torres y López (2015), desde la década de los ochenta se han sucedido diversos intentos por tratar de llegar a un consenso acerca de lo que debe entenderse por educación a distancia y cada uno de sus

elementos, sin que a la fecha se haya arribado a un punto de acuerdo medianamente dominante, lo cual dificulta establecer la mejor manera de evaluar este tipo de oferta educativa. La conclusión de Torres y López si bien está mayormente dirigida al caso de la educación superior, puede ser pensada en un marco de ampliación y diversidad de las opciones de educación media superior a distancia.

Lo que dificulta la regulación de estas opciones al interior de las instituciones educativas, obstaculiza la generación de acuerdos interinstitucionales, da lugar a asimetrías de la calidad de dichos programas y dificulta la generación de información sobre su desarrollo. Para las autoridades educativas no será posible arribar a un diagnóstico serio y responsable, a una normatividad que verdaderamente impulse el desarrollo de la educación superior abierta y a distancia, ni a ejercicios fundamentados de evaluación y procesos eficientes de asignación de fondos, si no tiene unas bases conceptuales compartidas y reconocidas a nivel nacional por todos los actores (Torres y López, 2015: 30-31).

A propósito del párrafo citado, cabe no perder de vista que la educación a distancia entendida como discurso (Buenfil, 1994), permite situarla como un significante histórico, relacional y abierto, carente de una significación fija y esencial, lo cual ofrece una ruta de acceso para comprender que entre las instituciones existan distintas aproximaciones a qué es la educación a distancia y cómo se implementa. Como Buenfil (1994) lo señala, una misma empiricidad puede estar discursivamente construida de diversas formas, todo dependerá de la formación discursiva (o significativa, si se prefiere) en al que se encuentre inserta; esta condición puede ser ilustrada muy bien por el propio bachillerato presencial en donde han existido una multiplicidad de empiricidades que han recibido significaciones distintas en el marco discursivo de cada proyecto de bachillerato dando lugar a un reiterado diagnóstico de una ausencia identidad en el nivel medio superior.

En este marco, Torres y López apelan a lo que podría denominarse como un intento por hegemonizar (Laclau y Mouffe, 1988) el campo de la educación a distancia a través de la concreción de bases conceptuales reconocidas por todas las instituciones, es decir, se trata de posibilitar que haya una “detención” del flujo de significaciones en torno a la oferta educativa de la educación a distancia, de tal suerte que se puedan considerar equivalentes los estudios que se realicen en cualquier institución que participe de dicho

marco de referencia. Para lograr tal efecto, es necesario que las instituciones elijan un conjunto de significantes en los que todas ellas puedan reconocer temporalmente su oferta educativa, y en la medida en que este reconocimiento “universal” es temporal, es que puede señalarse que los significantes que lo posibilitan carecen de una predeterminación o esencia que les permita dominar de una vez y para siempre el campo de la educación a distancia. La aparición de nuevas condiciones y problemáticas lleva a la subversión de la aparente estabilidad y movilizan a encontrar otros significantes que puedan lograr una nueva hegemonización y estabilidad temporal.

La otra estrategia que responde al objetivo de esta investigación apela a la construcción de un sistema de educación media superior donde queden articuladas todas las posibles maneras en que la población puede acceder al certificado de bachillerato:

ESTRATEGIA 13.5 Consolidar un sistema articulado y flexible de educación media superior que permita la movilidad de los estudiantes entre subsistemas.

La estructura y funcionamiento de la educación media superior requieren de una reforma a fondo que favorezca la comunicación entre sus diversas modalidades, así como facilitar que los estudiantes que ingresan a cualquiera de ellas culminen sus estudios. Para ello se promoverán mecanismos de coordinación y regulación que permitan la movilidad de estudiantes entre programas e instituciones, así como la homologación de los diferentes planes de estudio a nivel medio superior, mediante estructuras curriculares coherentes y puentes de comunicación claramente definidos. Se diseñará un modelo que garantice que los alumnos cuenten con un mínimo de capacidades requeridas en este nivel (tronco común) que les permita transitar de una modalidad a otra.

Se promoverá la organización e integración de la oferta de las instituciones de este nivel, para establecer las carreras y especialidades comunes y abrir la posibilidad de combinaciones mediante estructuras modulares que correspondan a sitios de inserción en el mercado laboral. Esto significa lograr una estructura coherente y flexible de la oferta de formación profesional en el nivel medio superior, indispensable para abrir rutas de formación continua (Poder Ejecutivo Federal, 2007: 195-196).

El punto de contacto entre esta estrategia y la anterior radica en la pretensión de lograr un sistema de bachillerato articulado, donde se tenga certeza de que cualquiera de las posibles opciones para obtener el certificado, está operando bajo condiciones equivalentes, es decir, que una parte importante de las empiricidades que conforman a cada bachillerato poseen una significación semejante a pesar de estar inscritas en estructuras discursivas distintas. El propio objetivo de dar impulso a la educación media superior a distancia ya sea con asistencia de la señal televisiva o con asistencia del internet, moviliza a la autoridad educativa a encontrar una forma de definir a la educación a distancia o los tipos de educación a distancia que existen en el nivel medio superior y considerar cuáles son los puntos de referencia que pueden hacer que la educación a distancia tenga el mismo reconocimiento que otras opciones para cursar el bachillerato.

Las palabras clave de esta segunda estrategia son regulación y coordinación, para abonar a lo que estas dos palabras implican para el bachillerato hay que tener como referencia que desde décadas atrás han habido distintos intentos por coordinar y regular la oferta educativa del nivel, sin embargo, ninguno de los intentos ha podido cubrir a la mayoría de las opciones educativas existentes pues en lo general los intentos previos han tenido como foco al bachillerato general, o bien, al bachillerato tecnológico y en cualquiera de los dos casos, siempre se ha hecho referencia a las opciones educativas de tipo presencial; las discusiones acerca de los requerimientos y futuro de las opciones educativas abiertas y/o a distancia no han figurado en los grandes debates sobre la identidad y características del bachillerato (Loyola, 2011).

Si se asume junto con Mouffe (2007: 4) que “Todo orden es la articulación temporaria y precaria de prácticas contingentes. La frontera entre lo social y lo político es inestable y requiere desplazamientos y renegociaciones entre los actores sociales, es decir, las cosas siempre podrían ser de otra manera y, por lo tanto, todo orden está basado en la exclusión de otras posibilidades”. La aspiración de contar con un sistema de bachillerato articulado y flexible requiere que la autoridad educativa dialogue con todas las instituciones ofertantes de bachillerato y se llegue a acuerdos acerca de qué es y qué no es cada una de las diferentes posibilidades educativas para obtener el certificado de bachillerato, de tal suerte que la nueva normatividad pueda dar referencias acerca de cómo

debe ser la educación media superior a distancia asistida por televisión y cómo debe ser la educación media superior a distancia asistida por internet.

El PSE 2007-2012 es el documento que de manera extensa ofrece una panorámica de la agenda de gobierno⁷ para el sector educativo y de las formas de intervención en éste. El PSE presenta seis objetivos, de ellos voy a detenerme en dos que pueden ofrecer elementos valiosos para dar seguimiento a la educación media superior a distancia.

Objetivo 2 Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad; **Objetivo 3** Impulsar el desarrollo y utilización de tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo para apoyar el aprendizaje de los estudiantes, ampliar sus competencias para la vida y favorecer su inserción en la sociedad del conocimiento (Secretaría de Educación Pública, 2007: 11-12).

El objetivo 2 del PSE vincula en un mismo enunciado dos de los grandes significantes que señalan las prioridades y acciones del sistema educativo contemporáneo: cobertura y equidad educativa, lo cual hace suponer que no se trataría de ampliar la presencia de las opciones de bachillerato sin tener en cuenta el contexto en que se va a dar la ampliación o la instalación de los servicios, sino que se requiere de criterios de ampliación e instalación así como de elección de modelos apropiados a las necesidades de la población. Entre las estrategias que se incluyen como parte de este objetivo y que son relevantes para esta investigación, se encuentra la que dice: “2.9 Aumentar la cobertura de la educación media superior, dando prioridad a las entidades federativas con mayor rezago y demanda social.” (Secretaría de Educación Pública, 2007: 33); de la cual se derivan dos líneas de acción:

- Incrementar la cobertura y diversificar la oferta educativa, otorgando oportunidades de acceso y permanencia a mujeres y hombres.
- Optimizar la capacidad instalada y la infraestructura disponible y crear, en el marco del federalismo, nuevos planteles y servicios, dando prioridad a la demanda en las entidades que se encuentren con mayores rezagos (Secretaría de Educación Pública, 2007: 33).

⁷ “Por agenda de gobierno suele entenderse en la literatura, el conjunto de problemas, demandas, cuestiones, asuntos, que los gobernantes han seleccionado y ordenado como objetos de su acción y, más propiamente, como objetos sobre los que han decidido que deben actuar”. (Aguilar, 1992: 29)

El interés por contar con una nueva oferta educativa que posibilite dar acceso al sistema educativo a quienes no han podido ingresar al nivel medio superior, es la condición que puede dar pie a la expansión de modelos educativos ya existentes o de nueva generación que echen mano de la educación a distancia. El tema para tener en consideración ante tal pretensión es qué características se desea que posea esa nueva oferta pues como se ha venido señalando, la educación a distancia ha permanecido ajena a cualquier intento por encausarla bajo una misma regulación, por lo que la decisión de impulsar su diversificación deseablemente implica buscar una forma de definirla y regularla.

Dentro del mismo objetivo, se presenta una segunda estrategia: “2.10 Extender la oferta de la educación abierta y a distancia a las regiones que carecen de servicios escolarizados; adecuar estas modalidades a los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos, para consolidarlas como opciones educativas de calidad.” (Secretaría de Educación Pública, 2007: 33). Un rasgo relevante de esta estrategia es el planteamiento de adecuar la oferta abierta y a distancia a los principios de la educación escolarizada, no se trata de negar que pueda haber puntos de contacto o elementos exigibles a todas las instituciones escolares, sin embargo, tal exigencia o muestra de calidad habría de tener que considerar tanto lo común con cualquier otro bachillerato como lo particular de la educación abierta y a distancia, de tal suerte que se sostenga una “identidad común” al mismo tiempo que se posibilita la diversidad. De esta estrategia se derivan dos líneas de acción:

- Promover modelos de educación a distancia, garantizando una buena calidad tecnológica y de contenidos.
- Revisar los modelos educativos de la educación abierta y a distancia, con el fin de que guarden correspondencia con los principios y criterios establecidos en los programas y planes de estudios (Secretaría de Educación Pública, 2007: 33-34).

Con respecto a la idea de garantizar la calidad, resulta oportuno recordar a Miller y Rose cuando en el marco de una posible programación y control de la cotidianidad nos dicen que: “Programmes presuppose that the real is programmable, that it is a domain subject to certain determinants, rules, norms and processes that can be acted upon and improved by authorities. They make the objects of government thinkable in such a way that their ills appear susceptible to diagnosis, prescription and cure by calculating and normalizing

intervention⁸ (2008: 63).” El PSE supone la posibilidad de contar con los recursos para encausar a ciertas poblaciones hacia la educación a distancia y ello dependerá en buena medida de revestirla con el significativo calidad, el cual se puede llenar con objetos como: tecnologías modernas, contenidos educativos actualizados y profesores capacitados, entre otros posibles. La propaganda y las estrategias de atracción de los bachilleratos a distancia con base en los elementos destacables de los bachilleratos a distancia resultarán en elementos cruciales para movilizar el ingreso de potenciales estudiantes.

Por lo que toca a la segunda línea de acción, ésta busca que la autoridad educativa federal tenga un mayor control sobre los modelos educativos de la educación abierta y a distancia. Hay que observar que hay un pequeño conjunto de ellos sobre los que la Secretaría de Educación Pública (SEP) tiene capacidad de decisión y define su propuesta curricular, sin embargo, la EMS descansa sobre una diversidad de instituciones con capacidad para definir sus propuestas curriculares, por ejemplo, las universidades autónomas, las cuales pueden decidir sumarse o no a la propuesta identitaria de la SEP.

El objetivo número tres del Programa aborda el tema de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo para el aprendizaje y caracteriza el uso de éstas como una condición necesaria para poder participar de la sociedad del conocimiento, de tal suerte que su rechazo o desaprovechamiento lleva a que la sociedad mexicana quede marginada de dicho marco discursivo.

De entre las estrategias que se incluyen en este objetivo, recupero la “3.4 Promover en las aulas la utilización de espacios virtuales para acercar a los docentes y estudiantes a la tecnología de punta, así como desarrollar competencias para su uso.” (Secretaría de Educación Pública, 2007: 39). El uso intensivo de las tecnologías no es tema exclusivo de la educación a distancia, sino que deseablemente éstas deben estar presentes también en la educación presencial apoyando la labor de docentes y estudiantes. La forma o usos en que deben acercarse las tecnologías a las aulas está dado por líneas de acción como:

- Desarrollar plataformas didácticas y utilizarlas de manera masiva a través de las tecnologías de la información y la comunicación.

⁸ Traducción libre: Los programas presuponen que lo real es programable, que es un dominio con sujeción a factores determinantes de ciertas reglas, normas y procesos que pueden poner en práctica y ser mejoradas por las autoridades. Hacen que los objetos de gobierno sean pensables de tal forma que sus males parecen susceptibles de diagnóstico, prescripción y curación mediante el cálculo y la intervención normalizada.

- Emplear de manera sistemática en los ambientes escolares dichas tecnologías, para apoyar la inserción de los estudiantes en la sociedad del conocimiento y ampliar sus capacidades para la vida, incluyendo la educación y capacitación a distancia y el desarrollo de una cultura informática.
- Modernizar las instalaciones, ampliar la dotación de equipos de cómputo y actualizar los sistemas operativos.
- Establecer convenios entre escuelas para compartir instalaciones y equipos.
- Extender el acceso a todos los planteles escolares a las redes electrónicas de información (Secretaría de Educación Pública, 2007: 39).

De este listado destaca el esfuerzo anunciado respecto a la infraestructura y dotación de equipamiento tecnológico en las escuelas, ambas situaciones ofrecen retos mayúsculos considerando el universo posible de escuelas a atender, así como el estado que cada una de ellas guarda con relación a su equipamiento y acceso a las distintas tecnologías. En el caso del bachillerato el problema del equipamiento no es menor, sin importar cómo se categorice a las escuelas para analizar su situación: rurales-urbanas, generales-tecnológicas, federales-estatales-autónomas. Considerando el marco discursivo de la sociedad del conocimiento, que permea la política educativa nacional, la carencia del equipo tecnológico en conjunto con un ausente o limitado conocimiento del aprovechamiento de este, plantean la ruta para quedar marginados de dicha configuración social.

Las políticas y líneas de acción enunciadas en el PSE apuntan hacia una resignificación del propio proceso educativo, tanto por lo que toca al lugar físico desde donde se puede aprender, como por lo que tiene que ver con los materiales de estudio y los tiempos para aprender: se trataría de aceptar que la educación no sólo es posible estando en un espacio y tiempo específicos destinados para ello, sino que puede hacerse al ritmo y necesidades del que quiere aprender así como desde diferentes espacios y con soportes distintos al impreso.

1.1.1 Reforma Integral de la Educación Media Superior y Educación Media Superior a Distancia: integración y reconocimiento de modalidades y opciones educativas.

Desde la presentación del PSE, la SEP manifestó un notable interés por poner en marcha un complejo entramado de políticas educativas sobre la identidad del nivel medio superior y a diferencia de lo que había ocurrido en otros momentos en que la SEP había intentado dar orden al bachillerato, en esta ocasión se contaba con una subsecretaría encargada de los asuntos de todas las ofertas de EMS a su cargo y, por tanto, contaba con una mayor y más clara presencia en el nivel.

La Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) anunció la denominada Reforma Integral de la Educación Media Superior, con el objetivo central de llegar a dar identidad al nivel medio superior y construir un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Dentro de la estructura de la SEMS, la oficina encargada de dirigir los esfuerzos para conseguir la RIEMS fue la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (COSDAC) que desde 2007 inició un intenso programa de reuniones con diferentes actores interesados en la EMS con miras a formular los contornos y contenidos de una propuesta de reforma⁹.

La reforma resultó muy prolífica con relación a la normatividad que produjo para fijar nuevas reglas, prácticas y objetivos entre las instituciones de bachillerato. Entre el año 2008 y 2012, como instrumentos articuladores de la RIEMS, se dieron a conocer catorce acuerdos secretariales mediante los cuales se construye el SNB.

Año	Acuerdo secretarial
2008	Acuerdo 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad
	Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato
	Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades
	Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada

⁹ Dentro de los actores consultados para la elaboración de la propuesta de reforma se encuentran las autoridades educativas de los Estados, la Red de Bachilleratos de ANUIES, del Consejo de Especialistas de la Secretaría de Educación Pública, la Universidad Nacional Autónoma de México, del Instituto Politécnico Nacional, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas y diversos especialistas en temas educativos; hago esta mención en la medida en que es importante para la propia administración educativa el hacer saber la legitimidad de su propuesta mediante la participación de importantes instituciones así como de los propios especialistas o expertos en educación.

	Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el Perfil del Director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior.
	Acuerdo número 450 por el que se establecen los lineamientos que regulan los servicios que los particulares brindan en las distintas opciones educativas en el tipo medio superior.
	Acuerdo número 478 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Infraestructura para la Educación Media Superior
	Acuerdo número 479 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Becas de Educación Media Superior
2009	Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al sistema nacional de bachillerato
	Acuerdo número 484 por el que se establecen las bases para la creación y funcionamiento del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato.
	Acuerdo número 486 por el que se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general
	Acuerdo número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del sistema nacional de bachillerato, así como las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente ¹⁰
	Acuerdo número 522 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Fondo Concursable de la Inversión en Infraestructura para Educación Media Superior
2012	Acuerdo 656 Se establecen las competencias disciplinares extendidas del bachillerato general

Tabla 1. Acuerdos secretariales asociados a la Reforma Integral de la Educación Media Superior.
Fuente: Elaboración propia

El Acuerdo 442 que establece el SNB es el acuerdo fundante de la nueva identidad del bachillerato mexicano en tanto que sienta las bases para la construcción del SNB, ofreciendo un primer avance de los elementos que deben cumplir cada una de las opciones educativas que pretendan integrarse a éste. A continuación, presentaré algunos de estos contenidos a fin de dar cuenta de la nueva propuesta identitaria para el bachillerato.

El acuerdo 442 propone participar del SNB tomando en consideración cuatro ejes constitutivos de la reforma: I. Marco curricular común con base en competencias, II. Definición y regulación de las modalidades de oferta, III. Mecanismos de gestión y IV. Certificación complementaria del SNB. Con relación al primer eje, se especifica que el Marco Curricular Común con base en competencias permitirá la articulación de las diferentes modalidades a partir de la delimitación de los desempeños terminales que, expresados en diferentes tipos de competencias, darán lugar a la organización y

¹⁰ En este acuerdo se presenta una adición al Acuerdo 447 en el que se indica que los profesores de las modalidades no escolarizada y mixta además de cumplir con las competencias exigidas a los profesores de educación escolarizada deben contar con las siguientes tres competencias: 1. Complementa su formación continua con el conocimiento y manejo de la tecnología de la información y la comunicación, 2. Integra las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y 3. Guía el proceso de aprendizaje independiente de sus estudiantes.

modificación de planes y programas que cada institución considere pertinente¹¹. Los cuatro tipos de competencias que componen este marco son: competencias genéricas, competencias disciplinares básica, competencias disciplinares extendidas (de tipo propedéutico) y competencias profesionales (para el trabajo). Como puede observarse, el segundo, tercer y cuarto tipo de competencias que se mencionan responden a los tres núcleos formativos que en diferentes momentos se han identificado como los que dan sentido al bachillerato, si bien se actualiza su sentido a partir de la noción de competencias. Sin embargo, hay un nuevo elemento que se integra a esta propuesta y que aporta una nueva especificidad a la formación de bachillerato: las competencias genéricas, las cuales tienen tres características:

clave: aplicables en contextos personales, sociales, académicos y laborales amplios, relevantes a lo largo de la vida; transversales: relevantes a todas las disciplinas académicas, así como actividades extracurriculares y procesos escolares de apoyo a los estudiantes; transferibles: refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias ya sean genéricas o disciplinarias (Secretaría de Educación Pública, 2008 a: s/p).

Al leer detenidamente la caracterización de las competencias genéricas, se puede considerar que tienen vínculos con significantes tales como el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprender a aprender, los cuales, si bien no han aparecido de forma explícita en la formulación de la reforma, aquí se puede entrever su presencia como significantes base de la identidad del bachillerato al convertirlos en parte fundamental de los desempeños esperados en el egresado del bachillerato. Lo anterior, lleva a pensar en que el perfil deseable del mexicano del siglo xxi es el de un individuo que tiene la disposición de aprender permanentemente y posee las herramientas necesarias para hacerlo por su propia cuenta.

El segundo eje de la reforma, Definición y regulación de las modalidades realiza importantes reconocimientos pues describe un escenario en el que el bachillerato ya no es

¹¹ En el nivel institucional de concreción de la reforma se estima que (Secretaría de Educación Pública, 2008, a: s/p): Las instituciones o subsistemas trabajarán para adecuar sus planes y programas de estudio y otros elementos de su oferta a los lineamientos generales del SNB. Las instituciones podrán además definir competencias adicionales y complementarias a las del MCC, así como estrategias congruentes con sus objetivos específicos y las necesidades de su población estudiantil.

sólo la oferta educativa presencial, que inició su conformación con la Escuela Nacional Preparatoria diseñada por Gabino Barreda y, sobre todo, a mediados del siglo xx con la creación de múltiples opciones de bachillerato general y tecnológico. La reforma propone la concreción de un Marco Curricular Común (MCC) que a partir de la comunión de todas las opciones educativas en la implementación de los distintos tipos de competencias (genéricas, disciplinares, para el trabajo) permita articular a todas las modalidades y subsistemas, bajo la certeza de que si bien puede haber trayectos distintos, todos los estudiantes van a llegar al mismo punto, es decir, lo que tienen en común las distintas modalidades es el perfil de egreso del bachillerato: las competencias genéricas y disciplinares.

El Acuerdo 442 señala que la oferta educativa no escolarizada y mixta se ha desarrollado de manera notable y se le ha designado de manera indistinta como abierta y a distancia, es decir; con ausencia de cualquier regulación que permita delimitar y diferenciar, si fuera el caso, a una respecto de la otra. En este contexto, se asume como una de las tareas de la reforma es contar con una definición de cada una de las opciones educativas en que se oferta el bachillerato. Al considerar que el bachillerato presencial no es la única ni la identidad dominante del nivel medio superior, se acepta también que el bachillerato es un territorio que no es exclusivo de la población en edad típica de cursarlo, es decir, de la población adolescente; sino que en tiempos recientes la población que concurre en estas instituciones es cada vez más amplia y diversa, tanto por lo que toca a su edad, como por lo que tiene que ver su experiencia de vida y las razones por las que llega a una escuela de bachillerato. Este segundo eje precisa lo siguiente:

La Reforma Integral de la Educación Media Superior contempla la definición precisa de las distintas modalidades de oferta. Esto dará elementos a las autoridades educativas para dar reconocimiento oficial a opciones diversas y asegurar que cumplan con ciertos estándares mínimos. Entre estos estándares se encontrarán los relativos a su pertenencia al SNB; todas las modalidades de la EMS deberán asegurar que sus egresados logren el dominio de las competencias que conforman el MCC. Además, deberán alcanzar ciertos estándares mínimos de calidad y apegarse a los procesos que garanticen la operatividad del MCC. De este modo, todos los subsistemas y modalidades de la EMS tendrán una finalidad

compartida y participarán de una misma identidad (Secretaría de Educación Pública, 2008 a: s/p).

Este reconocimiento implica aceptar que la educación presencial no es la única en la que existen debates acerca de cómo debe ofrecerse el bachillerato, sino que estas controversias pueden darse dentro de las otras posibles formas de expresión del bachillerato; por lo que no se puede asegurar la existencia de un sistema de bachillerato si no se toman en cuenta las distintas resoluciones que han tomado las instituciones responsables de la educación media superior, ello con miras a crear acuerdos que favorezcan la comunicación entre instituciones y que la existencia de programas de bachillerato bajo distintos formatos guarde una coordinación mínima.

Quiero referirme a dos aspectos relacionados con la definición y regulación de las modalidades, según el contenido del Anexo único del Acuerdo 442. En primer lugar, me detendré en la explicación dada acerca de las razones por las que se comenzó a diversificar la oferta de bachillerato:

En la actualidad, la EMS se oferta en cada vez más diversas opciones. En adición a su oferta tradicional, en la que los estudiantes acuden a la escuela de manera regular y siguen trayectorias educativas establecidas, existen modalidades alternativas. En años recientes estas modalidades han ampliado su cobertura y su diversidad.

Esto se debe en parte a una mayor demanda por la EMS, la cual proviene de poblaciones diversas, con necesidades desiguales, así como a las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación. Las modalidades alternativas hacen posible atender a estudiantes en poblaciones dispersas, de distintas edades y con distintas disponibilidades de tiempo (Secretaría de Educación Pública, 2008 a: s/p).

La oferta de educación media superior se ha modificado y transformado al dejar de ser sólo la oferta educativa presencial para los egresados de secundaria, la composición de la población que asiste a los servicios de bachillerato ha dejado de ser únicamente de tipo adolescente y de ahí que poblaciones distintas demandan una oferta con requerimientos de tiempo, espacio, tecnológicos y de certificación que funcionan de forma diversa. Esta nueva oferta educativa y las diversas poblaciones que recurren a ella empezaron a tomar

forma, como Bosco y Barrón (2008) señalan, desde la década de los setenta con la aparición de los sistemas abiertos de bachillerato, posteriormente los modelos de bachillerato apoyados en el uso de la televisión y, de forma más reciente, la generación de bachilleratos apoyados por el internet, así como algunas otras formas de obtener el certificado de bachillerato. Por otro lado, las tecnologías de la información y la comunicación han avanzado a paso acelerado durante las últimas tres décadas y su llegada al plano de lo educativo ha dado pie a otros planteamientos sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar, tanto por lo que toca a las posibilidades de las nuevas herramientas comunicativas como por lo que representan las nuevas formas de dar soporte a los materiales de estudio. Lo anterior lleva a un segundo aspecto de interés:

El acelerado crecimiento de las opciones de la oferta educativa en años recientes ha estado, en muchas ocasiones, al margen de las regulaciones de las autoridades educativas. No se cuenta con elementos para certificar o reconocer la calidad de las opciones que se clasifican como no escolarizadas y mixtas, ni para ofrecerles el apoyo que requieren para continuar su desarrollo. En este sentido, su potencial como opciones educativas que atienden a poblaciones diversas y contribuyen a ampliar la cobertura de la EMS y sus beneficios tanto para los individuos como para la sociedad, es desaprovechado (Secretaría de Educación Pública, 2008 a: s/p).

Ante este crecimiento del número de modelos educativos de bachillerato y de la población que en ellos se matricula, aparece casi con tintes de urgencia la necesidad de iniciar su regulación mediante el arribo a una posible definición de cada una de estas opciones, así como al reconocimiento de los mínimos que debe cumplir todas ellas para ofrecer un buen servicio. Además, esta regulación da pie a la posibilidad de controlar estos modelos antes de que su diversificación tenga alcances semejantes a los de la educación presencial escolarizada en donde uno de los problemas que se diagnostican con mayor frecuencia es la ausencia de elementos de paridad y, por tanto, una alta dispersión entre ellos.

Por lo que toca a los ejes tres y cuatro de la reforma, éstos también contienen aspectos relativos a la conformación de una identidad compartida para las distintas opciones de bachillerato, tales como la definición de estándares mínimos aplicables a las instalaciones y el equipamiento, la actualización de los docentes; la evaluación para la

mejora continua y la certificación complementaria; sin embargo, en ellos no me detendré debido a que son los ejes uno y dos en los que se presentan las condiciones que posibilitarían un amplio reconocimiento de la educación a distancia en el nivel medio superior. Las siguientes dos ilustraciones pueden resultar de ayuda para visualizar el impacto de la RIEMS y de sus diversos mecanismos sobre la identidad del bachillerato y el lugar de la educación a distancia dentro de ella.



Ilustración 2. Dispersión discursiva de los distintos bachilleratos o formas de obtener el certificado de bachillerato, previo a la RIEMS.

Elaboración propia

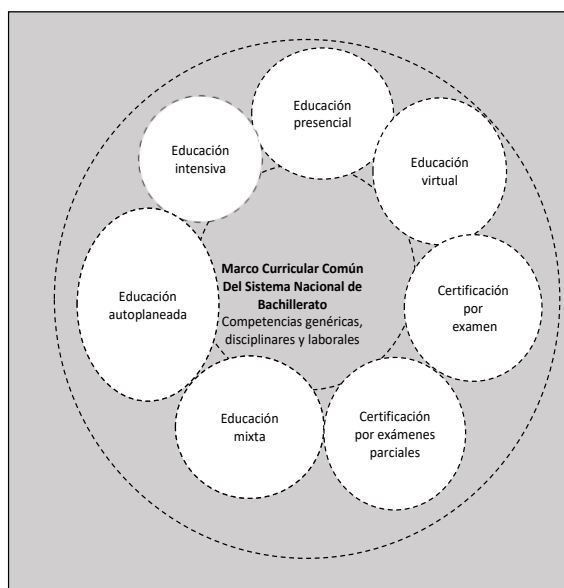


Ilustración 1. Ordenamiento discursivo de la identidad de la EMS, según la propuesta de la RIEMS.

Elaboración propia

El segundo acuerdo secretarial que voy a abordar es el Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Este acuerdo me interesa debido a que su contenido intenta ofrecer las definiciones precisas de las diferentes opciones en que se ha diversificado el nivel medio superior y, en el caso de esta investigación, brinda la oportunidad de observar el lugar de la educación a distancia en el SNB. El Acuerdo 445 explica que para la elaboración de las definiciones se requirió la demarcación de una serie de elementos base para definir las opciones de bachillerato, a saber: Estudiante, Trayectoria curricular,

Mediación docente, Mediación digital, Espacio, Tiempo, Instancia que evalúa, Requisitos para la certificación e Instancia que certifica. Respecto a la noción de estudiante se dice lo siguiente.

Estudiante. Persona que busca adquirir conocimientos, así como desarrollar habilidades y destrezas, en la mayoría de los casos con el apoyo del docente, del asesor o del tutor y en su caso mediante la utilización de las tecnologías de la información. Se considerará si los alumnos desarrollan las actividades de aprendizaje:

1. Con un alto porcentaje de horas frente a docente;
2. Con un alto porcentaje de horas de trabajo independiente;
3. Mediante la combinación de horas frente a docente y de trabajo independiente;
4. A través de un estudio independiente, o bien si los conocimientos han sido adquiridos en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral (Secretaría de Educación Pública, 2008 b: s/p).

Se considera la existencia de, al menos, cuatro tipos de estudiante, los cuales responden, sobre todo, a la coincidencia espacio-temporal con el docente y, quizás en mayor medida, a la capacidad de trabajo independiente y autorregulado de cada estudiante y/o que se le demanda para ingresar y permanecer en una cierta oferta educativa. Estas distinciones pueden ser leídas a la luz de una perspectiva relacional de lo que significa ser estudiante de bachillerato, es decir, cada perfil está definido en función de su relación con otros elementos del modelo educativo, en este caso: la rigidez o flexibilidad con que puede llevarse a cabo la actividad del estudiante y la sincronidad estipulada para el trabajo docente-estudiante. En otras palabras, se puede apreciar aquí el mismo doble movimiento que se plantea con relación a la identidad del conjunto de la educación media superior: anudar a todas las posibles opciones a partir de cierto elemento y, al mismo tiempo, visibilizar y posibilitar la diversidad, es decir, conectar a todos los tipos de estudiante del bachillerato mexicano a partir de “adquirir conocimientos y desarrollar habilidades y destrezas”, y distinguirlos por el lugar y tiempo en que realizan las actividades de aprendizaje y la forma en que interactúan con la figura docente.

El segundo elemento para considerar es la Trayectoria curricular, la cual se define y se caracteriza en las siguientes variantes:

Trayectoria curricular. Es el orden y la manera en que deben lograrse los aprendizajes definidos institucionalmente para cada plan y programas de estudio. La trayectoria curricular puede ser:

1. Preestablecida. Es la que contempla una serie de asignaturas y una secuencia para cursarlas.

2. Libre. Es en la que el estudiante elige las asignaturas a cursar y el orden en el que las atiende.

3. Combinada. Es la que prevé el orden en el que deberán acreditarse las asignaturas seriadas, y en el caso de las restantes el estudiante elige el orden en el que las cursa y acredita (Secretaría de Educación Pública, 2008 b: s/p).

Aquí vale la pena recuperar algunas precisiones hechas por García (2001), al señalar que la educación a distancia se refiere a la forma en que se produce el encuentro entre docente y alumnos con base en la mediación de tecnologías y con contenidos soportados en diversos medios y no sólo en la exposición del profesor; siguiendo esta misma línea, puede decirse que el diseño de un modelo de educación a distancia no excluye por definición a ninguna de las tres posibles trayectorias curriculares que se han planteado, si bien no puede perderse de vista que la necesidad de ofrecer un resultado positivo y en un tiempo definido para el egreso de estudiantes apunta a favorecer la elección de las opciones Preestablecida y Combinada. En cuanto al tiempo, se le definió de la siguiente manera:

Tiempo. Son los momentos o periodos en los que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje. Salvo en la educación auto planeada y la educación mixta, el bachillerato y los demás niveles equivalentes a éste se cursan en tres años o más cuando las características de la población a atender lo hagan aconsejable. En el caso de la educación intensiva, el bachillerato puede cursarse en un periodo inferior a tres años, pero no menor a dos. Cuando se justifique, esta característica de la educación intensiva puede aplicarse también en las opciones mixta y virtual. En todo caso se deberá asegurar que el estudiante logre el perfil de egreso establecido en el SNB. En función de la opción educativa de que se trate el tiempo puede responder a un:

1. Calendario y horario fijos; 2. Calendario y horario fijos e intensivos; 3. Calendario fijo y horario flexible; 4. Calendario fijo y horario fijo o flexible, o
5. Calendario libre y horario flexible.

El tiempo será libre cuando el estudiante pueda elegir los momentos o periodos para realizar actividades relacionadas con su educación. (Secretaría de Educación Pública, 2008 b: s/p)

La idea más ampliamente difundida acerca de la duración de los estudios de bachillerato es de tres años, la cual proviene de los debates sobre el deber ser del bachillerato presencial y a lo largo de las décadas se sedimentó socialmente como la duración ideal de esta oferta educativa, logrando expulsar del bachillerato presencial la posibilidad de tener programas educativos con una duración distinta pues ello daría por resultado una serie de problemáticas para lograr la equivalencia de estudios entre programas de distinta duración y, en consecuencia, la imposibilidad de que los estudiantes puedan moverse entre instituciones de bachillerato.

Sin embargo, el nuevo marco regulatorio deja a la vista que, así como no hay un solo tipo de estudiante, tampoco existe una duración universalmente válida para los estudios de bachillerato. En la medida en que la reforma considera diversas formas de cursar el bachillerato, ha de reconocer también que existen diferentes plazos para obtener la certificación de éste. Los modelos de bachillerato que se encuentran asistidos por el uso de la televisión requieren que los estudiantes cursen su plan de estudios de tres años, con una organización semestral, donde se toman varios cursos de forma paralela. Los bachilleratos virtuales presentan un plan de estudios de dos años, con una organización modular, donde generalmente el estudiante toma una materia a la vez.

El lugar desde el que se accede a los contenidos lleva a otro elemento por definir: el espacio. Sobre éste, recupero dos precisiones:

Espacio.

2. En cuanto al docente, el espacio es donde se desempeñan o realizan las actividades de docencia, tutoría, asesoría y demás que caracterizan su labor. En función de la opción educativa de que se trate puede ser: **a.** Fijo, o **b.** Diverso.

3. En cuanto al alumno, el espacio es donde lleva a cabo sus actividades de aprendizaje. En función de la opción educativa de que se trate puede ser: **a.** Fijo, **b.** Diverso, o **c.** Libre (Secretaría de Educación Pública, 2008 b: s/p).

Esta categoría ofrece una excelente oportunidad para abordar otra idea sedimentada acerca de la escuela y en función de la preeminencia del bachillerato presencial, la cual señalaría que el único lugar desde el cual se puede aprender y enseñar es el aula física y en el plantel escolar. La nueva estructura del bachillerato, en donde se intenta tender una ligazón equivalencial entre las distintas opciones para cursar el bachillerato, implica reconocer que es posible aprender aun si no se asiste a un aula física, aun si no se está cara a cara con el profesor y aun si el estudiante es libre de elegir el lugar desde el cual atiende sus actividades de aprendizaje.

Finalmente, dos elementos más que quiero citar son los referentes a la Mediación digital y a la Mediación docente (Secretaría de Educación Pública, 2008 b: s/p).

Mediación docente. Es la intervención profesional con el propósito de apoyar el aprendizaje. Puede ser: **1.** Obligatoria para la institución educativa, por lo que deberá acreditar que cuenta con el personal docente con la preparación adecuada para impartir educación media superior; **2.** Obligatoria para la institución educativa conforme a lo expresado en el punto anterior y a disposición del estudiante en función de sus necesidades académicas; **3.** Requerida en función de las necesidades de asesoría del estudiante, u **4.** Opcional para el interesado que desea reforzar los conocimientos que ha adquirido en forma autodidacta o a través de la experiencia laboral.

Mediación digital. Se refiere a la utilización de los medios digitales y en general al uso de las tecnologías de la información y la comunicación para la interacción entre estudiantes y docentes. En función de la opción educativa, la mediación digital puede ser: **1.** Prescindible, o **2.** Imprescindible

Uno de los aspectos más criticados del bachillerato es la dispar formación docente que se le proporciona a su profesionalmente heterogéneo cuerpo docente, por lo que algo que salta a la vista en esta nueva regulación es que se exige al personal docente acreditar la preparación necesaria para desarrollar su actividad, es decir, contar con el título y cédula profesional de los estudios de nivel licenciatura y, según sea el caso, las acciones de

formación y/o actualización docente que las instituciones consideren necesarias para trabajar en el bachillerato. La figura y el trabajo docente se encuentran presentes en todas las posibles opciones para cursar el bachillerato, si bien es cierto que la relación cara a cara con el estudiante no es ya la única forma de tener incidencia en el aprendizaje, pues el estudiante puede encontrarse distante del docente, o bien, puede tener un alto grado de trabajo independiente y requerir únicamente de los materiales de trabajo que el docente diseña para el aprendizaje.

Por lo que toca a la Mediación digital, ésta resulta totalmente imprescindible para el caso de modelos educativos asistidos por el internet, ya que éstos integran herramientas comunicativas que permiten la interacción de estudiantes y docentes tanto de forma síncrona como asíncrona. En el caso de una opción educativa a distancia que cuenta con soporte televisivo, las herramientas comunicativas pueden ser prescindibles pues los estudiantes deben asistir a un lugar específico para tener acceso a la televisión educativa y a la guía del docente para desarrollar sus actividades.

Los artículos tercero y cuarto del mencionado acuerdo presentan las siete opciones que la RIEMS reconoce para cursar y obtener la certificación del bachillerato, estas siete opciones están integradas en las tres modalidades de estudio que reconoce la Ley General de Educación (Escolarizada, No escolarizada y Mixta): Educación presencial, Educación intensiva, Educación virtual, Educación autoplaneada, Educación mixta, Certificación por evaluaciones parciales, Certificación por examen. La última opción responde a lo especificado en el artículo 64 de la mencionada ley, donde se señala la capacidad de la autoridad para poder expedir certificados o título a quienes acrediten conocimientos adquiridos de forma autodidacta, experiencia laboral o algún otro proceso educativo.

De este conjunto de opciones educativas, tomaré dos de ellas: Educación virtual y Educación mixta. Respecto a la primera de ellas, se le caracteriza de la siguiente manera:

Educación Virtual. En esta opción no existen necesariamente coincidencias espaciales y/o temporales entre quienes participan en un programa académico y la institución que lo ofrece. Esta circunstancia implica estrategias educativas y tecnológicas específicas para efectos de comunicación educativa, acceso al conocimiento, procesos de aprendizaje, evaluación y gestiones institucionales. Esta educación se ubica dentro de la modalidad no escolarizada. Los estudiantes:

1. Aprenden en grupo. Por lo menos 20% de sus actividades de aprendizaje las desarrollan bajo la supervisión del docente;
2. Siguen una trayectoria curricular preestablecida;
3. Cuentan con mediación docente obligatoria. En función de las tecnologías de la información y la comunicación con que cuente el plantel, los docentes pueden desempeñar sus labores desde diversos espacios;
4. Tienen acceso a los materiales y herramientas necesarias y en general a las tecnologías de la información y la comunicación con las que el plantel brinda el servicio educativo, ya que en esta opción la mediación digital es imprescindible;
5. Pueden, en función de lo descrito en los puntos anteriores, acceder al servicio educativo desde diversos espacios;
6. Deben ajustarse a un calendario fijo con un horario flexible;
7. Están sujetos a las evaluaciones que para acreditar los programas de estudio aplique la institución educativa;
8. Deben cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para ser objeto de certificación, y
9. Obtienen de la institución educativa el documento de certificación correspondiente (Secretaría de Educación Pública, 2008 b: s/p).

La educación virtual ha tenido un importante crecimiento en el nivel medio superior, desde inicios de siglo tanto diversas universidades autónomas como el gobierno federal han desarrollado diversos modelos de bachillerato que con alcance estatal o nacional (incluso con posibilidad de lanzar convocatorias para mexicanos en el extranjero) han acercado estos bachilleratos a la población. La necesidad de reconocer esta oferta educativa mediante su regulación se explica debido a que su pujante crecimiento se encuentra en manos de las universidades estatales autónomas que de forma reciente han creado en su interior sistemas virtuales de estudio y mediante el desarrollo de bachilleratos virtuales están buscando llegar a poblaciones que por diversas razones no pueden ingresar a sus escuelas de bachillerato presencial.

Un aspecto que vale la pena no pasar por alto, es que la caracterización de la educación virtual que se acaba de presentar puede dejar de lado la combinación de ésta con la educación abierta pues ésta última se caracteriza por la flexibilidad total en relación

a la actividad del estudiante: flexibilidad para decidir el momento de ingreso, flexibilidad para elegir las asignaturas o unidades de aprendizaje que componen el plan de estudios, flexibilidad para elegir el ritmo de estudio y el momento de evaluación del aprendizaje, flexibilidad para cumplir con plan de estudios. El punto 6 de la definición de la educación virtual señala que los estudiantes de esta opción deben sujetarse a un calendario fijo, lo cual implica fechas específicas de ingreso a la institución, fechas específicas de inicio y cierre de cada asignatura o unidad de aprendizaje, fechas específicas para atender la evaluación del aprendizaje y, muy probablemente, un tiempo límite para cubrir el plan de estudios. Por todo lo anterior, la educación virtual en el bachillerato parece bastante lejana de señalarse como “abierta y a distancia”, pues salvo la posibilidad de elegir el lugar y el horario en que se estudia, la actividad del estudiante se desarrolla bajo parámetros fijos.

La otra opción educativa donde pueden tener cabida modelos de bachillerato con características de educación a distancia y que se diseñaron de forma previa a la llegada del internet, es aquella que se ha nombrado Educación mixta y que se describe de la siguiente manera:

Educación Mixta. Esta opción de la modalidad mixta combina estrategias, métodos y recursos de las distintas opciones de acuerdo con las características de la población que atiende, la naturaleza del modelo académico, así como los recursos y condiciones de la institución educativa.

Los estudiantes:

1. Aprenden en grupo. Por lo menos 40% de sus actividades de aprendizaje las desarrollan bajo la supervisión del docente;
2. Siguen una trayectoria curricular preestablecida;
3. Cuentan dentro del plantel con mediación docente obligatoria;
4. Pueden prescindir de la mediación digital;
5. Desarrollan dentro del plantel las actividades que frente a docente señala el plan y programas de estudio y pueden realizar el trabajo independiente que establezca el propio plan desde un espacio diverso;
6. Deben ajustarse a un calendario fijo con un horario fijo o flexible;
7. Están sujetos a las evaluaciones que para acreditar los programas de estudio aplique la institución educativa;

8. Deben cumplir y acreditar el plan y programas de estudio para ser objeto de certificación, y
9. Obtienen de la institución educativa el documento de certificación correspondiente (Secretaría de Educación Pública, 2008 b: s/p).

Los modelos educativos con características de educación a distancia que se crearon entre las décadas de los ochenta y noventa del siglo xx, tuvieron como sello distintivo la integración de la televisión educativa a los salones de bachillerato y la utilización de la tecnología impresa para complementar el proceso instructivo. Estos modelos requieren la asistencia del estudiante a un centro educativo, en donde puede tener contacto con el personal docente encargado de acompañar su paso por el plan de estudios. Los bachilleratos a distancia que se fundaron bajo estas políticas educativas hicieron de las poblaciones alejadas su foco de atención y se esparcieron a lo largo y ancho del país por iniciativa del gobierno federal o de los gobiernos estatales.

Para garantizar que el SNB se integrara de forma ordenada y exitosa, en 2009 se expidió el Acuerdo 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato. El artículo tercero del Acuerdo 480 (Secretaría de Educación Pública, 2009) señala que cualquier institución de bachillerato interesada en participar del SNB, independientemente de la(s) opción(es) de bachillerato que oferte a la población, debe cumplir con lo dispuesto en los acuerdos 442 por el que se establece el SNB en un marco de diversidad; Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el Marco Curricular Común del SNB; Acuerdo número 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades; Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada; Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior y, finalmente, con lo dispuesto en el Acuerdo 480. Deberá considerarse que, en 2009 se presentó el Acuerdo 488 con el que precisan las competencias docentes exigibles a todo aquel que realiza dicha actividad dentro de las opciones mixta y virtual del bachillerato, con lo cual dicha actividad puede ser evaluable en términos de lo dispuesto para el ingreso al SNB.

Revisar la historia del bachillerato mexicano brinda la oportunidad de atestiguar los momentos en que una serie de significantes han tratado de perfilar una identidad para la educación media superior, cabe decir que todos estos intentos difícilmente habían tratado de cubrir todas las posibles formas de cursar el bachillerato, ya que los grandes debates sobre el bachillerato se han centrado en la educación presencial y, en específico, en el bachillerato general y/o en el tecnológico. Sin embargo, en este inicio del siglo xxi, no puede ocultarse que el bachillerato mexicano es más que la educación presencial y más que sólo pensar en el bachillerato general y tecnológico.

La RIEMS representa, desde mi punto de vista, el intento más ambicioso por implementar un proceso de reforma sobre el bachillerato y, sobre todo, que su foco de atención es “otorgar una identidad” al conjunto del nivel que desde el punto de vista de los redactores del acuerdo, no debe entenderse como unidad u homogeneidad¹², y por mi parte, reitero mi crítica a cualquier noción de identidad que fije un contenido último y definitivo que le da singularidad¹³. Si bien la segunda mitad del siglo xx atestiguó la

¹² Una afirmación importante e interesante por parte de los redactores de los acuerdos que dan forma a la RIEMS, es que el término “identidad” no debe ser leído o interpretado como “unidad” u “homogeneidad”. En tal sentido, se trataría de encontrar la manera de conectar la fragmentación que a lo largo de décadas se ha generado en el bachillerato. Así pues, la operación que busca concretar la autoridad educativa federal consta de lograr que el término “identidad” pueda contener o asociar los términos “diversidad” e “integración”. Como parte de los recursos argumentativos para impulsar la propuesta de la RIEMS, el Acuerdo 442 apunta lo siguiente respecto a otros procesos de reforma educativa (Unión Europea, Chile, Francia) que entre finales del siglo xx e inicios del xxi, buscaron dar una nueva orientación a sus respectivos sistemas de bachillerato.

- Todos los países considerados han desarrollado proyectos a nivel nacional para mejorar la calidad de la educación media y buscan revertir la fragmentación de este tipo educativo, sin que ello conduzca a sistemas educativos menos diversos. Se han respetado y definido con claridad los objetivos de los distintos subsistemas de la educación media dentro de la identidad común del referido tipo educativo. Hoy cuentan con sistemas de EMS diversos e integrados, en vez de fraccionados e inconexos entre sus partes.

- “• El revertir la fragmentación sienta la base para definir equivalencias y facilitar el tránsito de estudiantes entre las escuelas, ya sea mediante asignaturas o competencias comunes a todos los programas del nivel medio.

- Se reconoce que todos los subsistemas y escuelas de educación media comparten una serie de objetivos comunes y, necesarios para ofrecer una educación de calidad en un marco de equidad, y que sólo pueden ser alcanzados si trabajan en conjunto (Secretaría de Educación Pública (2008 a: 26).”

Para ampliar la mirada sobre los procesos recientes de reforma al bachillerato en otras latitudes, además de lo expuesto en el Acuerdo 442, conviene revisar los textos de Ciavatta, M., Sáenz, C. y Thomas, P (2007). donde se da cuenta de las rutas seguidas en Brasil, España y Francia, respectivamente.

¹³ Por mi parte, considero oportuno enfatizar que según lo he planteado en la Introducción general (Vid. Supra. Aproximación metodológica), cuando hablo sobre la “identidad de la educación media superior” para hacer referencia al nivel medio superior, o bien, cuando refiero a la “identidad de la educación media superior a distancia”, me alejo de un planteamiento o anhelo por encontrar o describir el contenido último y definitivo que da singularidad a cualquiera de éstas, hablo de “identidad” como ausencia de contenido definitivo que fije y suture la identidad, se trata pues de contenidos temporales, de procesos precarios, históricos, contextuales. Dicho de otra manera, hablo de reconocer que “la identidad” es imposible (pues no

expansión del bachillerato presencial, los primeros años del siglo xxi han dado paso a la expansión de la educación virtual en el bachillerato y bien podría afirmarse que no puede haber una reforma que pretenda cubrir todas las posibles expresiones del bachillerato, si no se considera y se busca incluir a la educación media superior a distancia en sus distintas expresiones.

No está por demás recordar que los lineamientos planteados dentro de los acuerdos que dan forma a la RIEMS, centran su atención en lo que tiene que ver con la educación presencial y dejan abierto un margen para crear definiciones y acuerdos sobre cómo y qué evaluar en el caso de opciones educativas no presenciales; el Acuerdo 480 señala que se deberá crear un Comité Directivo encargado de diseñar y poner en marcha los procesos de evaluación para facilitar el ingreso y permanencia de los bachilleratos en el SNB.

El desarrollo de políticas dirigidas al impulso de la educación a distancia en sus diversas facetas, la demanda de acceso al nivel medio superior para una población cada vez más diversa en todos los sentidos y la presencia de la RIEMS, han promovido la aparición de nuevos actores de diversa extracción que buscan incidir en el presente y futuro del bachillerato a distancia, las universidades autónomas estatales son un buen ejemplo de los actores que en lo individual o de forma colectiva están haciendo notar su presencia en la definición del bachillerato a distancia.

1.1.2 La Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia y el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior A.C.: cooperación para la evaluación de la educación media superior a distancia virtual

Como se señaló páginas arriba, el desarrollo de los modelos de bachillerato a distancia asistidos por internet se ha dado básicamente en lo que va de este siglo y teniendo como telón de fondo, en su mayoría, a las universidades autónomas estatales. Lo anterior permite entender que al ser espacios universitarios autónomos en los que se generan estos modelos,

se fija ni se sutura), pero que por imposible que sea, es necesaria en su forma temporal, precaria e histórica tanto para que la sociedad como los individuos pueden funcionar.

existe una tradición previa de cooperación interinstitucional para atender una serie de problemáticas que se le presentan a las universidades. En un esfuerzo por fortalecer a la educación superior, en 2004 se creó el Espacio Común de Educación Superior (ECOES). El ECOES tiene el propósito de enriquecer la formación de los profesionistas latino e iberoamericanos promoviendo la movilidad de estudiantes y profesores, la armonización de los planes y programas de estudio, el fortalecimiento de áreas estratégicas y que logre constituirse como un núcleo promotor para extender los beneficios a otras instituciones de educación superior públicas del país (Espacio Común de Educación Superior, 2016).

A partir de la experiencia de trabajo en el ECOES, un grupo de universidades comenzaron a interesarse por generar otro espacio de colaboración interinstitucional pero ahora centrado en el desarrollo y fortalecimiento de la educación a distancia en el nivel superior. Así es como se crea el Espacio Común de Educación Superior a Distancia (ECOESAD) como agrupación de universidades e instituciones de educación superior que impulsa la educación mediada por tecnologías y estimula la investigación multidisciplinaria sobre educación no presencial y propicia el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación (Espacio Común de Educación Superior a Distancia, 2016).

Los esfuerzos del ECOESAD para el desarrollo de la educación superior a distancia, posibilitaron un nuevo diálogo entre universidades, ahora centrado en la generación de modelos de bachillerato a distancia asistidos por internet. Con el respaldo del ECOESAD, en 2006 queda integrada la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia. Las instituciones que en aquel momento integraron la Red fueron: el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma de Nuevo León, la Universidad Autónoma de Sinaloa, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia, 2016). En el año 2015, la Red aprobó la adhesión de la Universidad Autónoma de Yucatán y en 2016 se integró la Universidad Autónoma de Guerrero¹⁴.

¹⁴ Desde su creación, la Red ha tenido un papel muy activo respecto a la reflexión, investigación y proyección social de los bachilleratos universitarios a distancia. Por ejemplo, en 2009 la Red dio a conocer la creación de la Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia que se presenta como la única publicación a

Las instituciones integrantes de la Red han tenido un diálogo importante frente a los cambios que supone tanto la RIEMS como la obligatoriedad del bachillerato. Por ejemplo, en 2012 cuando se dio a conocer la obligatoriedad para cursar el nivel medio superior, la Red hizo pública una declaración en la que se posiciona a la educación media superior a distancia ante el reto de la obligatoriedad y lo que la Red podía aportar para ello. El contenido de la declaración es muy preciso y señala lo siguiente:

- 1) Reconocer que la educación media superior en modalidad a distancia es una alternativa efectiva para contribuir a la ampliación de la cobertura y la atención al rezago en el nivel, de manera que puede coadyuvar significativamente a que dicha reforma constitucional sea una realidad en el corto plazo.
- 2) Poner a disposición de las autoridades educativas de los distintos órdenes de gobierno y de otras instituciones educativas de carácter público, los activos generados en cada línea de acción de la Red.
- 3) Solicitar que se incremente el apoyo a los programas de Educación Media Superior a Distancia, por parte de nuestras respectivas Casas de Estudios y de las instancias gubernamentales competentes.
- 4) Exhortar a las organizaciones públicas, privadas y sociales comprometidas con la educación de este país a sumar recursos y esfuerzos en el rumbo de acción de esta Red.

Asimismo, proponemos a esta Red como órgano interinstitucional con experiencia y activos suficientes para participar en el diseño y aplicación de políticas y estrategias encaminadas a incrementar ordenadamente la oferta educativa a distancia en el nivel; en el establecimiento de estándares de calidad en materia de formación de docentes para la modalidad, producción de materiales digitales y uso de recursos tecnológicos, y en el desarrollo de investigación, así como de procesos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas en este ámbito. (López, 2012: s/p).

nivel latinoamericano que se especializa en esta temática (Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia, 2016).

A través de este pronunciamiento se puede apreciar que existe una coincidencia entre los integrantes de la Red y la propuesta del gobierno federal en términos de lograr una resignificación de la educación a distancia y desligarla de su relación con los programas compensatorios para investirla no sólo como una opción educativa para llegar a donde la educación presencial no puede, sino como una opción educativa para toda la población. La Red reafirma el lugar de la educación a distancia virtual dentro del conjunto de opciones para llevar educación media superior a todos.

El otro aspecto que interesa a la Red, además de enfatizar que ya poseen un conocimiento acumulado y potencial para seguir desarrollando sus actividades, es el que tiene que ver con el financiamiento de la educación virtual. Como se señaló previamente, aun cuando la educación virtual no requiera de grandes planteles, ello no implica que la educación a distancia sea extraordinariamente barata, pues se requiere del equipamiento tecnológico para sostener el servicio, del acceso al software que permita el trabajo de todos los involucrados, la contratación del personal necesario para las distintas áreas que intervienen en la educación a distancia, entre otras necesidades. El dinero que se dedica al impulso a este tipo de programas educativos, y a cualquier otro, impacta en el servicio que se hace llegar al estudiante ya sea que se tenga a una gran cantidad de población estudiantil en zonas urbanas o que se pretenda llegar a pequeños grupos de población alejada, en donde se deben hacer esfuerzos particulares para dar acceso al servicio educativo.

Lo anterior sirve como pretexto para enlazar el trabajo de la Red con el otro organismo que se menciona en el título de este apartado: el Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (COPEEMS). Si bien no puede decirse que la declaración de la Red fue el detonante o que ésta apareció cuando ya existía un diálogo entre la Red y la COPEEMS, lo cierto es que la Red efectivamente tuvo oportunidad de tener participación en el diseño del procedimiento de evaluación de las opciones virtuales que buscan ingresar al SNB.

La COPEEMS es el organismo facultado para diseñar los elementos de evaluación que permiten el ingreso y permanencia de una institución de bachillerato dentro del SNB, por lo tanto, es la encargada de emitir los dictámenes de ingreso y permanencia a dicho sistema. Sin embargo, la COPEEMS no realiza directamente el proceso de evaluación de

los bachilleratos, sino que para ello puede reconocer y validar el trabajo de distintos organismos de apoyo a la evaluación, que siguen los lineamientos creados por este organismo.

Para llevar a cabo su trabajo, los organismos de apoyo a la evaluación deben seguir los lineamientos indicados por el COPEEMS a través del Manual de Operación para Evaluar los Planteles que Solicitan Ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato. La primera versión de éste se publicó en diciembre de 2009, en el Diario Oficial de la Federación como Acuerdo número 10/CD/2009 del Comité Directivo del Sistema Nacional de Bachillerato; al revisar esta primera versión del Manual se puede notar que es un documento en el que las características y procedimiento de evaluación descritos se centran en la educación escolarizada-presencial, si bien se muestran algunos elementos básicos sobre lo que se puede esperar de la educación virtual. Específicamente, en el apartado 6.6 se describen las distintas opciones educativas que reconoce la RIEMS y se ofrece una serie de tablas de cotejo que dan una vista panorámica de lo que se espera de cada opción educativa.

Para el caso de un bachillerato ubicado en la opción virtual se puede destacar que éste será mejor valorado conforme haga que sus estudiantes pasen una mayor cantidad de horas desarrollando su actividad ante la guía del docente, es decir, que haya algún tipo de sincronización en la realización de las actividades de enseñanza-aprendizaje, lo cual puede contravenir un tanto la necesidad de flexibilidad de tiempo que puede caracterizar a la población que se interesa por este tipo de servicios. Además, se aprecia un énfasis en la demanda de contar con una diversidad de recursos electrónicos para realizar las actividades tanto del estudiante como del docente: materiales digitales, correo electrónico, tablero de discusión, centro de evaluación, biblioteca digital, recursos y apoyos didácticos, campus virtual y asistencia técnica.

Por su lado, la tabla que aborda la opción mixta muestra una opción educativa que evidentemente requiere de un plantel o centro de servicio para la atención de los estudiantes, a partir del cual se posibilite una coincidencia espacio-temporal mínima en la actividad de docentes y estudiantes. La opción mixta implica la existencia de una serie de materiales de apoyo al estudio, los cuales han de estar de forma física en la escuela y a

disposición del estudiante, si bien no se descarta que pueda recurrir a materiales de apoyo dispuestos de forma virtual.

Así pues, con el apoyo de tablas de cotejo como las antes mencionadas, pero con un mayor énfasis en el desarrollo de instrumentos para la educación presencial, es que inició el proceso de evaluación de los planteles y opciones educativas interesadas en ingresar al SNB.

Dada la falta de claridad del Manual respecto a la evaluación de un bachillerato virtual, la Red comenzó a tener acercamiento con los responsables de la COPEEMS a fin de poder ofrecer su experiencia y apoyo en la elaboración de instrumentos de evaluación que permitieran una mayor certeza sobre el ingreso de bachilleratos virtuales en el SNB.

Si bien no es posible señalar en qué momento iniciaron los acercamientos y dar detalle de la agenda seguida por la Red y la COPEEMS, en junio del año 2013 se dio a conocer la versión 3.0 del Manual de Operación para Evaluar los Planteles que Solicitan Ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato. En octubre de ese mismo año, en el marco del IV Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, los representantes de la Red hicieron pública su participación en la formulación de esta nueva versión del manual y, por tanto, la COPEEMS estaba en condiciones de evaluar una oferta educativa virtual.

Respecto a la nueva tabla de referencia para la evaluación correspondiente a la opción virtual, en 2009 había tres niveles de evaluación para el ingreso al SNB y la versión 3.0 del Manual amplía la escala de valoración a un total de cuatro niveles, si bien ello no altera el hecho de que conforme una institución de bachillerato virtual avanza o mejora en su evaluación, debe demostrar que el estudiante pasa mayor cantidad de horas de trabajo bajo la guía docente. La plataforma tecnológica y las aulas virtuales de cada curso aportan los elementos para dar evidencia del trabajo de los docentes y estudiantes pues a través de los diferentes elementos que las componen, se deja muestra de los ingresos, comunicaciones, trabajos, realimentaciones y cualquier otro elemento que la autoridad educativa considere necesario para avalar que docentes y estudiantes están realizando sus actividades. La tabla correspondiente a la opción mixta en lo general no ofrece cambios sustanciales respecto a la que se describió previamente.

La versión 3.0 del Manual ofrece en sus últimas páginas una guía de los elementos y características que se deben observar en una opción virtual al momento de su evaluación. Del conjunto de contenidos que ofrece la guía, quiero comentar brevemente lo que tiene que ver con las aulas y campus virtual.

8.7.2 *Campus virtual

En las instancias operativas, el campus virtual deberá incluir los servicios tanto escolares como administrativos y docentes para que los actores del proceso educativo puedan realizar sus actividades acordes a su modelo.

Existencia

Desde el nivel IV, el plantel deberá contar con un sistema o plataforma en línea donde el estudiante tenga acceso a los servicios educativos, administrativos y de formación integral de la institución, de una forma ágil y sencilla, en donde puedan realizar los trámites necesarios y recibir la atención requerida de manera ininterrumpida.

Pertinencia

Desde el nivel IV, el campus virtual integra el acceso a herramientas y sistemas, tales como: medios de comunicación electrónica, ambientes de aprendizaje, servicios escolares, biblioteca digital, espacios para la interacción de la población estudiantil, entre otros.

8.7.5 *Aula Virtual

El aula virtual es el espacio en donde los actores involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje realizan la actividad académica señalada en los planes y programas de estudio.

Este apartado puede cumplirse mediante acuerdos interinstitucionales.

Existencia y pertinencia

Desde el nivel IV, el plantel deberá contar con:

a) Materiales y recursos didácticos digitales que cumplan claramente con las siguientes dimensiones:

- pedagógica – didáctica
- visual/auditiva – comunicativa

- técnica – funcional

b) Recursos de aprendizaje desarrollados bajo una clara noción de diseño didáctico, mismos que deben cumplir con un modelo base que integre:

- Competencias;

- Contenidos conceptuales;

- Contenidos procedimentales;

- Contenidos actitudinales; y

- Evaluación de los aprendizajes construidos

c) Simuladores o laboratorios virtuales acorde a los planes y programas de estudio, con el fin de evidenciar por parte de los estudiantes las competencias especificadas en el programa (principalmente y de manera subrayada, habilidades procedimentales o experimentales). Estos simuladores y laboratorios deben estar apegados a estándares internacionales de diseño y programación para su correcto funcionamiento y visualización en distintos navegadores de Internet y sistemas operativos. En su caso, deberá realizarse una justificación del equipamiento (arquitectura de hardware y software) requerido para los simuladores o los laboratorios virtuales considerados (COPEEMS, 2013: 233, 235-236).

Si bien la cita ha resultado extensa, la relevancia de contar con ella radica en que la presencia de un campus y un aula virtual ubica a los bachilleratos virtuales en la línea de realizar el mejor de los esfuerzos para ofrecer a sus estudiantes la mayor cantidad de servicios (educativos y administrativos) sin necesidad de asistir presencialmente a un determinado lugar.

Todos los elementos que son descritos como parte de lo que implica ser un bachillerato virtual, dentro del Sistema Nacional de Bachillerato, llevan a pensar nuevamente en el tema de los recursos económicos que se requieren para diseñar, mantener y/o costear el acceso a cada uno de los componentes del campus, así como de las aulas virtuales requeridas para el conjunto de las asignaturas de un plan de estudios de bachillerato. La necesidad de mantener una cantidad apropiada de recursos económicos se hace visible nuevamente, pues sin una asignación apropiada, se vuelve complicado sostener un servicio educativo sea virtual, presencial o de cualquier otra naturaleza.

Finalmente, y a fin de mostrar el tamaño del reto y avance que guarda el trabajo de la COPEEMS, cabe destacar que, a través de su sitio de internet, se indica que hasta marzo de 2016 había un total de 2,066 planteles registrados y distribuidos en los cuatro niveles que componen a éste: 7 en el nivel I, 117 en el nivel II, 1,201 en el nivel III y 7415 en el nivel IV. A través de estos 2066 planteles se atiende al 38.98% de la matrícula nacional en educación media superior, según datos del ciclo 2014-2015 (COPEEMS, 2016). Al hacer una revisión del listado de centros trabajo o planteles de bachillerato a distancia que contaban con algún registro dentro del SNB, se puede encontrar que hay un total de 29 Centros de Educación Media Superior a Distancia, de los cuales 5 se encontraban en situación de revisión y los 24 restantes tenían su registro en activo hasta abril de 2016, finales de 2017 ó 2018, según sea el caso. Por otro lado, si se revisa el listado de bachilleratos registrados desde el punto de vista del identificador “virtual”, se podrá encontrar que sólo aparece un sistema de bachillerato: Bachillerato General por Áreas Interdisciplinarias del Sistema de Universidad Virtual, el cual corresponde a la Universidad de Guadalajara y su registro estaría activo hasta finales de 2017.

1.2. Expansión del bachillerato a distancia, oferta mixta y virtual (2013-2015).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 señala estar basado en un proceso de consulta abierto a toda la sociedad y mediante el cual se identificaron los principales problemas a atender dentro de cinco grandes rubros: México en paz, México incluyente, México prospero, México con educación de calidad y México con responsabilidad global. El capítulo del III titulado “México con educación de calidad” ofrece un primer acercamiento a la propuesta que en esta materia presenta la nueva administración federal y como un marco general de las aspiraciones y contenidos que guían esta propuesta se puede leer lo siguiente:

El futuro de México depende en gran medida de lo que hagamos hoy por la educación de nuestra niñez y juventud. Por tanto, es fundamental que la nación dirija sus esfuerzos para transitar hacia una Sociedad del Conocimiento. Esto implica basar nuestro futuro en el aprovechamiento intensivo de nuestra capacidad intelectual. Un México con Educación de Calidad propone implementar políticas

de Estado que garanticen el derecho a la educación de calidad para todos, fortalezcan la articulación entre niveles educativos y los vinculen con el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y el sector productivo, con el fin de generar un capital humano de calidad que detone la innovación nacional (Poder Ejecutivo Federal, 2013: 59).

El acceso a la Sociedad del conocimiento guarda una relación muy cercana con la necesidad de contar con una población que ha accedido a una escolarización que le permite hacer frente a los retos de manejo de información y producción de conocimiento que se han hecho presentes con los avances científicos y tecnológicos del siglo xxi. La Sociedad del conocimiento es un significante que ordena las acciones de gobierno y, por tanto, un lugar al que se aspira a llegar. Este énfasis en la necesidad de diseñar y construir una población propicia para un cierto marco aspiracional, en este caso la Sociedad del conocimiento, da pie a recordar a Thomas Popkewitz (1994) al reflexionar sobre el sentido de las reformas educativas en tanto procesos de producción social, regulación, y creación de capacidades humanas.

Un comentario especial lo merece la presencia del significante “innovación” al final del extracto ya que sin duda es un término con mucha resonancia en nuestros días, a respecto del mismo se puede decir que ha motivado la producción de importante literatura que busca definirlo, señalar sus características y explicarlo en diferentes ámbitos, por ejemplo, la participación de la Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico para la producción del Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación. Dicho manual define a la innovación de la siguiente manera.

Una innovación es la introducción de un nuevo, o significativamente mejorado, producto (bien o servicio), de un proceso, de un método de comercialización o de un nuevo método organizativo, en las prácticas internas de la empresa, la organización del lugar del trabajo o las relaciones exteriores (OCDE-EUROSTAT, 2005: 56).

La innovación como otro elemento que conforma ese marco aspiracional al que habría de llegar la sociedad mexicana tras tener acceso a una mejor escolaridad, considera un amplio abanico de posibilidades en donde la producción de nuevas o mejoradas técnicas,

materiales, servicios, practicas organizacionales, programas informáticos, entre otras posibilidades, resultan ser objetos de atención en universidades, centros de investigación y proyectos de emprendimiento que buscan reemplazar o introducir nuevos elementos en el mercado y la sociedad.

El sistema educativo no es un espacio ajeno a la innovación, desde la década de los noventa del siglo pasado, cuando el proceso de modernización educativa señaló que llevar educación a todos no era suficiente, sino que había que preocuparse por tener buenos procesos de enseñanza-aprendizaje con buenos resultados; ha habido una marcada necesidad por contar con innovaciones educativas que faciliten llevar la escuela a donde de forma tradicional no ha podido llegar así como por contar con propuestas de enseñanza-aprendizaje para poblaciones con necesidades particulares y/o que favorezcan el arribo a mejores resultados de aprendizaje que un método tradicional. La innovación en el sistema educativo tiene una doble expresión, por un lado, es todo aquello que la escuela puede hacer para llegar a donde no ha llegado, es decir, lograr mejores aprendizajes; al tiempo que la innovación también es aquello que la población educada y escolarizada podrá dar a la sociedad al aprovechar su conocimiento.

Para el caso del periodo que se está abordando, la asociación entre innovación, tecnologías y educación a distancia queda a la vista: “es necesario innovar el Sistema Educativo para formular nuevas opciones y modalidades que usen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, con modalidades de educación abierta y a distancia” (Poder Ejecutivo Federal, 2013: 61). El PND 2013-2018 reitera la necesidad de contar con nuevas opciones educativas que basadas en el uso de tecnologías de información y la comunicación permitan dar nuevos alcances al sistema educativo.

Antes de que terminara el año 2013, se dio a conocer el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 mediante el cual se puede tener un acercamiento al diagnóstico, objetivos, estrategias y líneas de acción que se emprenderían desde el gobierno federal a fin de encauzar el rumbo del sistema educativo. El capítulo denominado “Diagnóstico” da cuenta del estado que guardan los distintos elementos del sistema educativo, señala de forma breve algunos de los avances que se han logrado y se puntualizan los elementos problemáticos que deben enfrentarse para llegar al escenario ideal comprometido por el gobierno federal para el año 2018.

En el caso del nivel educativo que aquí se aborda, el diagnóstico no pasar por alto que en los años recientes el bachillerato ha estado sujeto a dos grandes cambios, uno representado por la presencia de la RIEMS y el conjunto de nuevos ordenamientos que trajo a la vida de las instituciones y, en segundo lugar, lo que tiene que ver con la integración del nivel medio superior a la educación obligatoria así como el establecimiento de la meta de cobertura universal del nivel medio superior hacia el año 2022. Sobre la EMS pesa la necesidad de atender a todos los estudiantes que egresan de la secundaria, llegar a las poblaciones donde no ha podido llegar, al mismo tiempo que se precisa un esfuerzo por mejorar la retención de los estudiantes y que un mayor número de ellos egresen de las distintas instituciones, además de todo lo relativo a infraestructura, planes y programas de estudio, capacitación docente y directiva, entre otros varios retos. En el marco de este conjunto de problemáticas, aparece el uso de las tecnologías y la educación en línea en un entramado de promesas y necesidades.

Las tecnologías de la información y la comunicación han venido implantándose en la educación media superior y superior, aunque el avance en su uso es todavía insuficiente. La educación podrá obtener un amplio beneficio al impulsar el desarrollo de la oferta de educación en línea. No solamente permitirá ampliar la oferta y diversificar los modelos de atención educativa, sino que será de enorme valor para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento, especialmente las requeridas para procesar la información de manera efectiva y extraer lo que es útil o importante. Ello exigirá de inversiones en plataformas tecnológicas, trabajo con las comunidades de docentes, revisar la normativa pertinente, promover la investigación sobre el uso de las tecnologías y la evaluación de resultados (Secretaría de Educación Pública, 2013 a: 29).

Las tecnologías de la información y la comunicación, como ha sucedido en otros sexenios, no dejan de tener una valoración y una asignación de sentido sumamente positivo dentro del programa de acciones de gobierno para el sector educativo y se reitera la necesidad de hacer un mayor uso de éstas debido a las potencialidades que se les asigna. En la configuración discursiva creada por los documentos de política educativa, se presenta una

asociación que naturaliza¹⁵ la generación de ciertas capacidades cognitivas a partir del uso de las tecnologías de la información y la comunicación; sin embargo, esta aparente relación lógica y natural no lo es, ya que las tecnologías en sí mismas no garantizan de forma absoluta el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas. La suposición de que el uso de tecnologías de la información y la comunicación puede llevar a que una cierta población goce de ciertas habilidades cognitivas, dependerá, de una serie de condiciones que van desde la propia accesibilidad a las tecnologías, el entramado psicopedagógico en que se ubique el uso de las tecnologías y, por supuesto, lo que los individuos dispongan hacer con las tecnologías más allá de lo que dictan las políticas educativas¹⁶. Este vínculo entre uso de tecnologías de la información y la comunicación y habilidades cognitivas propias de la Sociedad del conocimiento es un buen ejemplo para ilustrar aquello que, en un inicio del apartado, Popkewitz señalaba como la creación de capacidades humanas como una de las dimensiones de la puesta en marcha de una reforma educativa.

El PSE 2013-2018 presenta seis objetivos en materia educativa, de ellos, son dos los que pueden dar pistas sobre las acciones a desarrollar en torno a la educación media superior a distancia en sus diferentes formas. De forma inicial se tomará el caso del objetivo 2 del PSE que se expresa en los siguientes términos: “Objetivo 2: Fortalecer la calidad y pertinencia de la educación media superior, superior y formación para el trabajo, a fin de que contribuya al desarrollo de México” (Secretaría de Educación Pública, 2013 a: 23), este objetivo pretende atender aquello que tiene que ver con que la educación media superior asegure para sus estudiantes el ofrecimiento de una experiencia formativa que les proporcione lo necesario para su incorporación a la vida ciudadana así como para su paso a la educación superior o a una actividad laboral. A partir de dicho objetivo, se desglosa una serie de estrategias y líneas de acción, entre las cuales se puede identificar contenido vinculado al tema de esta investigación.

¹⁵ La naturalización puede ser entendida como la acción política por excelencia mediante la cual se pretende dar un carácter necesario a aquello que es resultado de una articulación contingente (Buenfil y Granja, 2002: 59).

¹⁶ Para abundar en la reflexión sobre las maneras en que las tecnologías se inscriben en el marco escolar, se sugiere revisar el texto de Dussel y Trujillo (2018) titulado *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*, en el cual se proponen reflexiones sobre los modos en que las escuelas incorporan el uso de medios digitales en las aulas, a partir de los análisis producidos en el marco de varias investigaciones sobre usos de medios digitales en las escuelas de Argentina y México.

2.6. Aprovechar las tecnologías de la información y la comunicación para el fortalecimiento de la educación media superior y superior

Líneas de acción

2.6.1 Impulsar el desarrollo de la oferta de educación abierta y en línea, tanto para programas completos como para asignaturas específicas.

2.6.2 Promover la incorporación en la enseñanza de nuevos recursos tecnológicos para la generación de capacidades propias de la sociedad del conocimiento.

2.6.3 Llevar a cabo e impulsar las inversiones en las plataformas tecnológicas que requiere la educación en línea.

2.6.4 Trabajar con las comunidades docentes los programas de difusión y capacitación para el uso de las TIC en los procesos educativos.

2.6.5 Impulsar la normatividad pertinente para que la educación abierta y a distancia provea servicios y apoyos a estudiantes y docentes.

2.6.6 Promover la investigación colegiada y multidisciplinaria del uso y desarrollo de tecnologías aplicadas a la educación.

2.6.7 Instrumentar una estrategia de seguimiento y evaluación de los resultados de los programas académicos en operación en modalidades no escolarizada y mixta.

2.6.8 Utilizar las tecnologías para la formación de personal docente, directivo y de apoyo que participa en las modalidades escolarizada, no escolarizada y mixta.

2.6.9 Establecer criterios de aplicación general que faciliten el desarrollo de unidades de aprendizaje en línea.

2.6.10 Fortalecer los mecanismos de coordinación académica y seguimiento escolar al interior de las escuelas con oferta educativa en las modalidades no escolarizada y mixta (Secretaría de Educación Pública, 2013 a: 23).

Al dar lectura al listado de líneas de acción arriba referidas, se puede observar que una parte importante del contenido de ellas son elementos que se reiteran si se observan los objetivos y líneas de acción elaborados por otras administraciones federales, de tal suerte que corresponden a acciones que no se emprendieron en otros momentos o cuyo desarrollo fue muy limitado y su consolidación quedó lejos de lograrse. Por mencionar un ejemplo, el impulso o desarrollo de una normatividad que guíe el desarrollo de los modelos educativos no escolarizados es una línea de acción que resulta rastreable al menos desde

el Programa de Modernización Educativa, donde se indica la necesidad de empezar a experimentar con nuevas tecnologías para su implementación en nuevas opciones educativas así como la pertinencia de revisar el marco regulatorio existente a fin de favorecer el desarrollo de las opciones educativas con las que ya se contaba así como cualquier otra por desarrollar, de tal suerte que éstas contarán con un marco regulatorio propio y ajeno al de las opciones escolarizadas presenciales que en muchas ocasiones determinaba su actuación (Loyola, 2011).

Ante el énfasis de las políticas educativas por colocar en contigüidad a la educación abierta y a la educación a distancia, no está por demás recordar lo dicho al revisar las políticas del sexenio anterior, con relación a los bachilleratos a distancia que están aprovechando las características del internet, parecen tener poco que ver con la educación abierta. Por lo tanto, pensar en impulsar un bachillerato que combine la educación abierta y la educación a distancia implica diseñar un nuevo bachillerato que lo haga posible, o bien, se quiere decir que habrá impulso para los bachilleratos que ya desde hace décadas se diseñaron como educación abierta así como se apoyará a aquellos bachilleratos que operan a partir de internet y sus posibilidades.

Normatividad, seguimiento, evaluación, investigación, inversión, son las palabras que rodean la presencia de las tecnologías de la información y la comunicación¹⁷ en el bachillerato mexicano además de que se amplía el horizonte de posibilidades de uso de las tecnologías que ya no sólo se vinculan a la relación docente-estudiante sino que desde el plano de la educación a distancia se vincula con la estrategia de formación docente y directivos de los centros escolares. Las líneas de acción señaladas hacen patente que hay ciertos conocimientos, artefactos y disposiciones que resultan apreciados y “necesarios”

¹⁷ En relación a este impulso a las tecnologías de la información y la comunicación, y que incluye y va más allá de la escuela, es importante señalar que el 11 de junio de 2013, apareció en el Diario Oficial de la Federación una serie de reformas y adiciones constitucionales en materia de telecomunicaciones, en donde destaca el hecho de que el acceso a las TIC se convierte en un derecho de los mexicanos y, por tanto, el Estado toma la responsabilidad de disponer las condiciones para que la población pueda acceder a las TIC: “Artículo 6o. El Estado garantizará el derecho de acceso a las tecnologías de la información y comunicación, así como a los servicios de radiodifusión y telecomunicaciones, incluido el de banda ancha e internet. Para tales efectos, el Estado establecerá condiciones de competencia efectiva en la prestación de dichos servicios. Para efectos de lo dispuesto en el presente artículo se observará lo siguiente:

B. En materia de radiodifusión y telecomunicaciones:

I. El Estado garantizará a la población su integración a la sociedad de la información y el conocimiento, mediante una política de inclusión digital universal con metas anuales y sexenales.” (Secretaría de Gobernación, 2013).

y que la población requiere tener conciencia de éstos de cara a su actuar en la Sociedad del conocimiento del siglo xxi, dicho en palabras de Popkewitz (1994: 7): “los sistemas de ideas se convierten en sistemas de regulación como resultado de la manera en que los sistemas de ideas construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar, charlar, y sentirse acerca de tales objetos”.

El objetivo 3 del PSE se centra en el siguiente contenido: “Objetivo 3: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa.” (Secretaría de Educación Pública, 2013 a: 23). La presencia de este otro objetivo dentro del PSE está orientada a dar cumplimiento al mandato, por un lado, de dar acceso a la escuela a toda la población, independientemente de su ubicación y condiciones, y, por otro lado, que el acceso a la educación sea una experiencia valiosa donde se tomen en cuenta las características de las distintas poblaciones que se están escolarizando. Las acciones que se derivan del cumplimiento de este objetivo se interesan particularmente por las poblaciones alejadas, en riesgo, hablantes de otras lenguas, las mujeres, a las cuales se les concibe como poblaciones en riesgo o desfavorecidas. A razón de esta diversidad por atender, es que esta sección del programa no deja de enfatizar en el afinamiento de los criterios bajo los cuales se decide llevar la escuela a donde no se le ha llevado, ampliar la oferta en donde ya existe y que todo ello cuide que los recursos se empleen de forma cuidadosa y justificada. En cuanto a las estrategias y líneas de acción que se derivan de este objetivo, hay dos que resultan de interés, la primera de ellas es:

3.1 Fortalecer la planeación y mejorar la organización del Sistema Educativo Nacional para aumentar con eficiencia la cobertura en distintos contextos

Líneas de acción

3.1.1. Acordar con los estados y las instituciones públicas de educación media superior y superior reglas para otorgar apoyo financiero para el crecimiento de la oferta.

3.1.3. Habilitar nuevos servicios educativos y ampliar los existentes donde lo justifiquen los estudios de factibilidad avalados por los órganos de planeación de los estados.

3.1.4. Impulsar programas para aprovechar cabalmente la capacidad instalada de los planteles, con énfasis en la educación media superior y superior.

3.1.5. Apoyar prioritariamente el crecimiento de la oferta de educación media superior y superior que sea pertinente para su contexto.

3.1.6. Asegurar que los fondos federales para el crecimiento de la oferta de educación media superior y superior se destinen a planteles que resulten viables.

3.1.7. Impulsar nuevos modelos de educación abierta y a distancia, y garantizar su pertinencia tecnológica y de contenidos.

3.1.8. Imprimir mayor transparencia a los costos por estudiante de tiempo completo equivalente en cada uno de los subsistemas de educación media superior y superior.

3.1.9. Favorecer el apoyo financiero federal a las opciones educativas que ofrezcan mejores resultados en relación con su costo.

3.1.10. Asegurar que las decisiones de crecimiento de la oferta disminuyan las diferencias de cobertura entre regiones y grupos de población. (Secretaría de Educación Pública, 2013 a: 55)

A propósito de estas líneas de acción, no puede hacerse menos que reiterar la pregunta acerca de la viabilidad presupuestaria de la educación a distancia frente a la educación presencial, pues una buena educación a distancia también requiere de los recursos necesarios, además de los que supone que los estudiantes han de poner sobre la mesa (su propio equipo de cómputo, su propio acceso a internet, los consumibles que requieran, entre otros recursos necesarios) para hacer que la educación a distancia funcione y pueda presentar resultados semejantes o mejores que los de la educación presencial.

Antes de seguir avanzando, me interesa resaltar que tanto en este bloque de líneas de acción como en el anterior aparece la expresión “educación abierta y a distancia”, la cual se reitera y mantiene esta incógnita acerca cómo es que la propia autoridad educativa está concibiendo dichos significantes. No puede olvidarse que es relevante para el actual marco de políticas educativas que los estudiantes cubran sus programas educativos en un tiempo establecido, y ello dificulta pensar que se abrirán programas donde los estudiantes puedan tardar lo que deseen en obtener el certificado, lo cual se favorece con el impulso de la educación abierta. En cualquiera de los casos, es importante hacer notar que el auge

de los modelos educativos de bachillerato basados en la educación abierta se dio durante la década de los setenta del siglo xx en que diversas instituciones tanto de bachillerato general como tecnológico con el objetivo de ampliar las oportunidades de acceso a la educación media superior, llevaron sus propuestas educativas al terreno de la educación abierta (ausencia de fechas estrictas para el ingreso y egreso del programa formativo) dando lugar a otra vertiente de la diversificación de la educación media superior (Loyola, 2011).

Además de la estrategia y líneas de acción antes citadas, del objetivo 3 del PSE hay posibilidad de identificar una segunda estrategia de la cual se desprende una línea de acción que tiene que ver con la educación a distancia:

3.4. Impulsar la educación intercultural en todos los niveles educativos y reforzar la educación intercultural y bilingüe para poblaciones que hablen lenguas originarias

Líneas de acción

3.4.8 Crear el telebachillerato comunitario, así como fortalecer el bachillerato intercultural y las universidades interculturales, asegurando su pertinencia educativa y cultural (Secretaría de Educación Pública, 2013: 56).

En esta ocasión, la educación a distancia hace presencia en esta nueva línea de acción, pero se expresa a través de una versión diferente a la que previamente se ha venido enfatizando. La estrategia 3.4 se enfoca particularmente con la oferta de servicios educativos de tipo intercultural a lo largo de los distintos niveles educativos, lo cual lleva a pensar en definir servicios educativos para un tipo de población que tentativamente se encontraría alejada de los grandes centros urbanos; en este contexto, la SEP se interesa por contar con un servicio de bachillerato que pueda ser llevado a este tipo de poblaciones y para ello propone el impulso a una opción educativa que no resulta del todo desconocida para la educación media superior, ya que por sí mismo el Telebachillerato es una propuesta educativa que se genera en la década de los ochenta en el estado de Veracruz, que ha encontrado apoyo en los gobiernos estatales y que ahora obtiene la posibilidad de tener un alcance nacional a partir de una política educativa federal.

Esta apuesta del gobierno implica revitalizar una vertiente de la educación a distancia, pues el modelo de Telebachillerato es una propuesta educativa que se basó en

el uso de la televisión y de los impresos como tecnologías de apoyo para soportar la actividad de docentes y estudiantes, además de que implicó para éstos la necesidad de asistir de forma regular a un plantel escolar a fin de que pudieran interactuar en relación al contenido escolar y poder desarrollar sus respectivas actividades (Loyola, 2011). En todo caso, lo que queda pendiente por aclarar serían las implicaciones del calificativo “comunitario” dentro del modelo educativo de este bachillerato.

Sea que se apueste por la ruta de la educación en línea o que se desee impulsar el Telebachillerato comunitario, es notable que el gobierno federal asigna un valor importante a la presencia de la educación a distancia como parte del conjunto de recursos con que se deberán atender las problemáticas de la educación media superior, ante una población creciente de estudiantes de bachillerato y la consecuente ampliación del personal y la infraestructura necesaria para atender a todos ellos.

La búsqueda por lograr eficiencia y eficacia en el sistema educativo son notorios y para el caso de la educación media superior no resulta menor dicha aspiración, estos dos atributos de la definición y puesta en marcha de las políticas educativas pueden explicarse a partir de la incorporación de la racionalidad técnica en tanto lógica orientada al uso de procedimientos y procesos que optimicen el manejo social e integral de los recursos en la producción de bienes y servicios que impacten en el bienestar social (Saldaña, 1977; Del Castillo, 2015).

Sin embargo, pese a que se extienda una variada red de políticas educativas que cubran un amplio espectro de lo que se busca que suceda en el nivel medio superior, lo cierto es que el sistema educativo, las instituciones, los planteles, etc., no cambian por decreto, es decir, el cambio no se da por efecto de un ejercicio vertical de poder. Una buena manera de ejemplificar lo anterior, teniendo como marco lo acontecido con relación a la dotación de computadoras y acceso a internet en escuelas de bachillerato, es el trabajo de Jesús Aguilar (2016), quien preguntándose por el estado que guardan las TIC en el nivel medio superior, realiza un seguimiento de las políticas dirigidas a llevar TIC a la escuela, los indicadores de la presencia de éstas en las escuelas y las desigualdades que a partir de ello se pueden identificar; todo ello tomando como referencia el periodo 2001-2015.

El trabajo de Aguilar da cuenta de las desigualdades en materia de acceso a equipo de cómputo e internet tomando como referencia los tres grandes tipos de bachillerato presencial que hay en México: general, tecnológico y profesional técnico. En este plano, visibiliza las disparidades existentes entre cada uno de los anteriores, entre entidades federativas dentro de cada uno de los tipos de bachillerato, así como considerando la diferencia público y privado para cada tipo. De forma adicional, Aguilar aborda el caso del bachillerato Educación Media Superior a Distancia, donde apunta al crecimiento que dicho bachillerato ha experimentado durante los años más recientes, si bien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes ofrecen una imagen poco halagadora de lo que acontece en estos centros educativos.

Ante tales datos que cuestionan la justificación, orientación y puesta en marcha de toda una serie de políticas educativas dirigidas a llevar las tecnologías de la información y la comunicación al nivel medio superior, sin perder de vista su interés por la justicia educativa, Aguilar cierra su trabajo con algunas reflexiones que, si bien se ciernen sobre el estado de la educación presencial, bien pueden ser llevadas al presente y futuro de la educación a distancia.

El uso de las TIC puede acrecentar las desigualdades al beneficiar sólo a las poblaciones que tienen recursos económicos suficientes para aprovecharlas, así como las habilidades para hacerlo, tanto fuera como dentro de la escuela. En este último caso, los planteles principalmente rurales y semi-urbanos corren el riesgo de quedar marginados. Asimismo, la existencia de las computadoras en las escuelas y su conexión a internet dice poco acerca de si son aprovechadas para actividades pedagógicas significativas o si lo son para el mero entretenimiento o incluso como distractores.

También se vuelve necesario abrir rutas de indagación, tanto cuantitativa como cualitativa, sobre temas de justicia y las TIC en el NMS, para conocer por ejemplo: cómo y para qué se están utilizando los nuevos medios digitales, los cambios (o no) a lo largo tiempo de las tendencias de introducir equipos de cómputo, software u otros aditamentos electrónicos, así como la conectividad y demás recursos materiales y humanos en las escuelas. Asimismo, se necesitan acercamientos etnográficos a las prácticas, a los tiempos de uso en las escuelas y con qué

propósitos, y qué repercusiones están teniendo las TIC para conseguir el perfil de egreso del NMS o la formación en general del alumnado y la formación docente. Otras cuestiones que vale la pena abordar son valorar y tomar una distancia crítica, por ejemplo, respecto a quién elabora y difunde los contenidos en la web, reconocer los grandes negocios por el uso de los datos personales o simplemente por hacer click en las redes sociales, la aparente “gratuidad” de muchos sitios y los algoritmos que van restringiendo los “gustos” o preferencias de los usuarios al tiempo que son también espacios que buscan construir audiencias y grupos de consumidores; en fin, los riesgos y abusos, las inclusiones/exclusiones de las TIC y los nuevos medios digitales en las escuelas (Dussel, 2012) (Aguilar, 2016: 153-154).

A continuación, una ilustración que puede ayudar a visualizar los significantes que en la actualidad inciden en la identidad de la educación media superior.

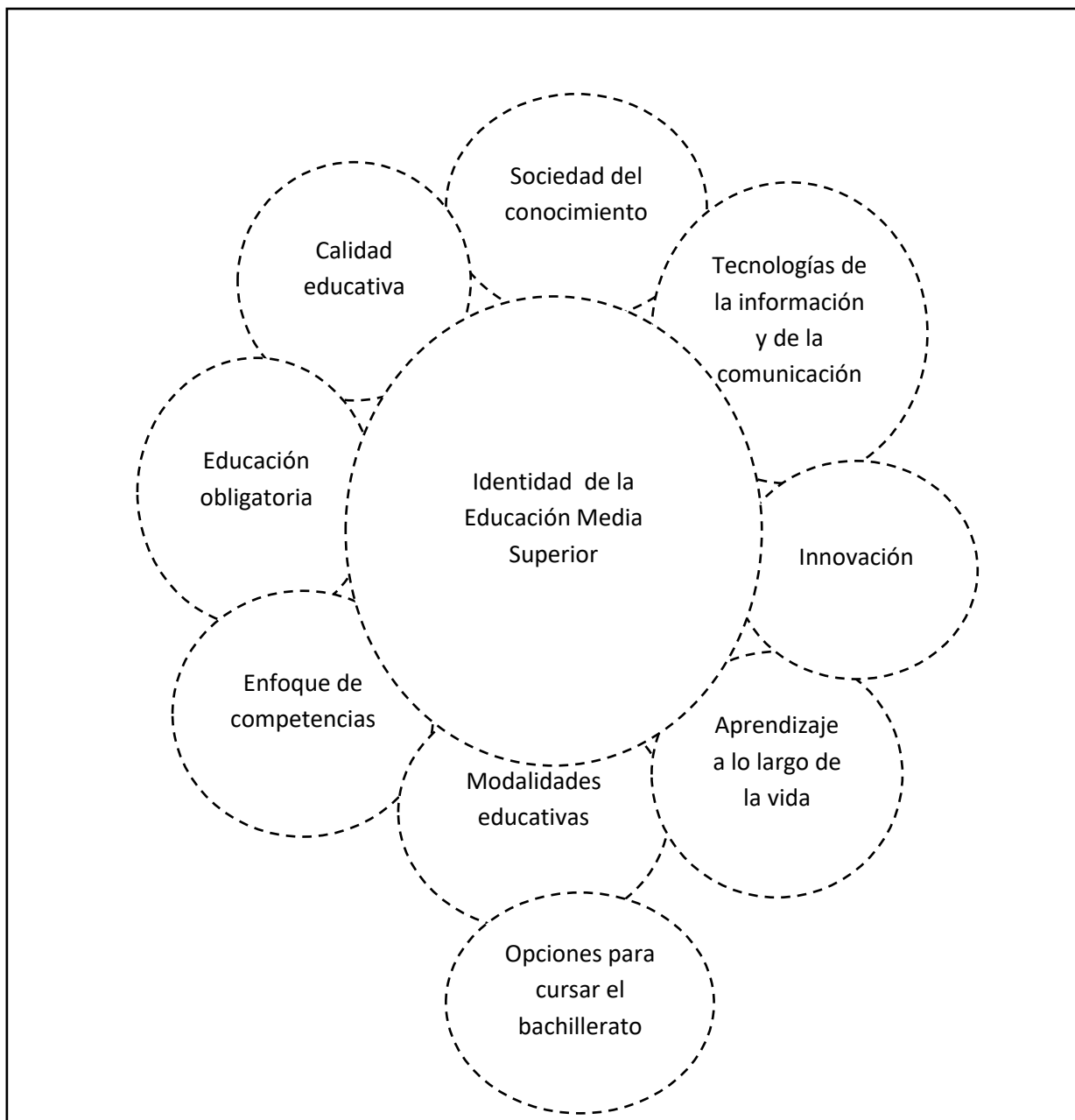


Ilustración 3. Significantes que en la actualidad inciden en la identidad de la educación media superior
Fuente: Elaboración propia

1.2.1 Prepa en línea y Telebachillerato comunitario: las apuestas del gobierno federal para atender la educación media superior

a) Prepa en línea

El objetivo 2 del PSE interesado en atender las dimensiones de la calidad y pertinencia de la educación media superior señala entre sus estrategias y líneas de acción, una que está dirigida expresamente a impulsar la oferta de educación en línea. La SEP no había dado un paso firme rumbo al desarrollo de un bachillerato propio y totalmente en línea, si bien había avanzado en la integración de otras tecnologías en los modelos de bachillerato ya existentes¹⁸.

Para el gobierno federal en turno existe el reto de llegar en 2018 a una cobertura de 80% de la población en edad de cursar el bachillerato y dejar sentadas las bases para lograr la meta de la universalización del servicio, ante esta necesidad de dar cabida a un número mayor de aspirantes a ingresar al bachillerato, en el Informe de labores de la SEP del periodo 2013-2014 se puede leer lo siguiente:

En el ciclo escolar 2014-2015 se abrirá un nuevo servicio de bachillerato general, en la modalidad no presencial virtual, llamado “Prepa en Línea–SEP”, en colaboración con las entidades federativas y con una capacidad inicial de 20 mil estudiantes, mismos que se incrementarán hasta alcanzar 150 mil en 2018. Esta modalidad contribuirá al mandato de universalizar la educación media superior en México, brindando oportunidad de estudios a jóvenes que por necesidades sociales, económicas, laborales o de otra índole no pueden asistir al sistema educativo presencial (Secretaría de Educación Pública, 2014 a: 61).

El nuevo servicio al que aquí se hace referencia tiene por nombre oficial Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, si bien en lo general se le conoce como Prepa en línea, y lanzó su primera convocatoria de ingreso en el mes de julio de 2014. El acuerdo secretarial que crea esta opción educativa apareció en septiembre de 2014 y se titula ACUERDO número 09/09/14 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato

¹⁸ Por ejemplo, la Preparatoria abierta antes del cierre del sexenio de Felipe Calderón anunció la digitalización de los materiales de estudio y su colocación en una plataforma de aprendizaje específica para dicho bachillerato.

en Línea, Prepa en Línea-SEP, en el que se ubica al nuevo bachillerato dentro de la educación no escolarizada y como una opción educativa virtual.

Para explicar cómo es que la SEP llegó a tomar la decisión de desarrollar un bachillerato virtual, en un artículo de revista publicado a inicios de 2016, Rodolfo Tuirán, Subsecretario de Educación Media Superior, Olga Limón, Asesora de dicha subsecretaría, y Gerardo González, Coordinador de Prepa en línea-SEP, señalan que en los últimos años la población mexicana ha tenido un creciente acceso al internet así como a la adquisición de equipos de cómputo o de telefonía móvil que colocan a los mexicanos en una posición ideal para hacer un uso intensivo de las nuevas tecnologías y aprovechar éstas para un fin educativo. Si bien en función de este contexto de creciente penetración tecnológica en la población mexicana los autores del artículo apuntan que la participación de la matrícula de educación virtual en el bachillerato es de apenas el 5% del total (Tuirán, Limón y González, 2016: s/p).

Se destacarán a continuación algunos contenidos relevantes que permitan hacerse de una aproximación a las características y posible alcance de la Prepa en línea-SEP, valiéndose de la descripción enriquecida de las características de la Prepa en línea que ofrece el artículo arriba mencionado.

Las principales características que representan a Prepa en Línea-SEP son las siguientes:

- Gratuidad y validez oficial. El servicio es 100% gratuito, con validez oficial.
- Diseñado con un enfoque por competencias y un esquema modular. El plan de estudios contempla 21 módulos del componente disciplinar y 2 módulos del componente profesional, el cual puede ser concluido en 2 años 4 meses.
- Apoyo de facilitadores. El modelo incluye la participación activa de un facilitador por cada 60 estudiantes.
- Tutoría personalizada. Se considera un tutor por cada 4 grupos, quien junto con el facilitador colaboran para brindar el apoyo a los estudiantes durante cada uno de los módulos.
- Sistema de aseguramiento de la calidad. Los supervisores de calidad están a cargo de hacer cumplir las políticas de atención, retroalimentación y evaluación.

Esto permite dar un seguimiento puntual al desempeño de los facilitadores y tutores, permitiendo identificar acciones preventivas y correctivas para garantizar la calidad del servicio.

- Integración de Comunidades Virtuales de Aprendizaje. Este servicio educativo contribuye a desarrollar un fuerte sentido de pertenencia, colaboración y responsabilidad. Su plataforma permite que las y los estudiantes interactúen en un Campus Virtual, compartan experiencias y se brinden apoyo y retroalimentación.
- Plataformas de aprendizaje personalizada y alta disponibilidad. El servicio cuenta con poderosas plataformas para la administración del aprendizaje y contenidos, las cuales cumplen con políticas de disponibilidad las 24 horas del día, los 7 días de la semana y los 365 días del año. (Tuirán, Limón y González, 2016: s/p).

Al ser un servicio educativo virtual, la Prepa en línea guarda diversos puntos de contacto o familiaridad con los otros varios bachilleratos virtuales que existen en el país, por ejemplo, reitera la figura del facilitador, o como se le conoce en otros bachilleratos: asesor, en tanto profesor experto en un contenido particular que se hace cargo de un módulo o unidad curricular, así como la figura del tutor entendido como aquella figura avocada a proveer al estudiante de un soporte psicopedagógico a lo largo de todo el trayecto formativo del bachillerato. Un aspecto central de este tipo de servicios es precisamente la disponibilidad del contenido educativo, el cual por ser accesible mediante el internet supone una disponibilidad total para el estudiante, es decir: 24 horas, 7 días, 365 días; evidentemente, esto implica por el lado de la institución la existencia de la infraestructura tecnológica necesaria así como las labores de mantenimiento de ésta que garantice su correcta operación, así como que el estudiante cuente con las condiciones de conectividad para realizar un acceso regular a la plataforma educativa, considerando que lo haga desde lugares y horarios distintos, según sus necesidades.

Una figura que no es usual encontrar en los otros bachilleratos virtuales es la que aquí aparece como “supervisor de calidad”, nombre que bien parece remitir a un contexto industrial o fabril donde un individuo tiene por tarea dar cuenta de que todo aquello que salga de la línea de producción cumpla con ciertas características deseables. El supervisor

de calidad tiene por objeto dar seguimiento a los facilitadores y tutores en lo que tiene que ver con sus actividades de atención, retroalimentación y evaluación, considerando los contenidos y tiempos deseables para cada una de estas acciones. La supervisión de la calidad del servicio en la Prepa en línea opera con base en la siguiente estructura:

Supervisar el buen funcionamiento del modelo para asegurar la calidad de los servicios que se ofrecen a los estudiantes, es un elemento estratégico de Prepa en Línea–SEP. Para ello se considera la figura central de los Supervisores; cada uno atiende a sus respectivas células de calidad (formada por un supervisor, 5 tutores, 20 facilitadores y 1,200 estudiantes) que monitorean, retroalimentan y apoyan el trabajo de facilitadores, tutores, así como de los servicios y recursos disponibles para los estudiantes (Tuirán, Limón y González, 2016: s/p).

Una forma de aproximarse analíticamente a lo anterior puede ser partiendo del trabajo de Michel Foucault (2000) acerca del panóptico. Señala Foucault que el panóptico refiere a aquella figura arquitectónica construida en forma de anillo y dividida en forma de celdas; al centro, una torre cubierta de ventanas desde al que se puede mirar lo que sucede al interior de las celdas sin restricción alguna. Esta figura del panóptico puede ser llevada muy bien al terreno de la educación virtual, pues las plataformas educativas tienen la posibilidad de operar a la manera de un panóptico ya que el supervisor de calidad tendría que tener la capacidad de poder observar todo lo que hagan docentes, tutores y estudiantes cada vez que ingresan a la plataforma educativa: cuándo ingresaron y salieron de la plataforma, dónde hicieron *click*, a quién escribieron y qué escribieron, qué materiales visitaron, qué actividades se entregaron, qué actividades se evaluaron y qué se dijo al estudiante respecto a ello, etc. La plataforma educativa permite que ciertos individuos tengan acceso a una gran cantidad de información sobre los usuarios de ésta, lo cual permitiría desde la perspectiva foucaultina, el disciplinamiento de los mismos con base en la constante corrección de su actuar, en este caso, la corrección de asesores y tutores.

Entre los bachilleratos virtuales se ha adoptado la postura de cubrir el plan de estudios en un periodo por debajo de los tres años, de tal suerte que un estudiante a distancia virtual que desarrolle una trayectoria regular en su bachillerato puede obtener su certificado en un periodo apenas por arriba de los dos años. Para que esta situación surta efecto, se puede observar que los planes de estudio de los bachilleratos virtuales han

apostado por establecer la regla de cursar una por una de las unidades de aprendizaje o asignaturas (dos al mismo tiempo en el mejor de los casos) y la duración de éstas es de aproximadamente un mes. Este tipo de propuestas curriculares se conocen como de tipo modular y la Prepa en línea se ha apegado también a ella. En la imagen que a continuación se presenta se pueden observar el conjunto de unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios de este bachillerato.

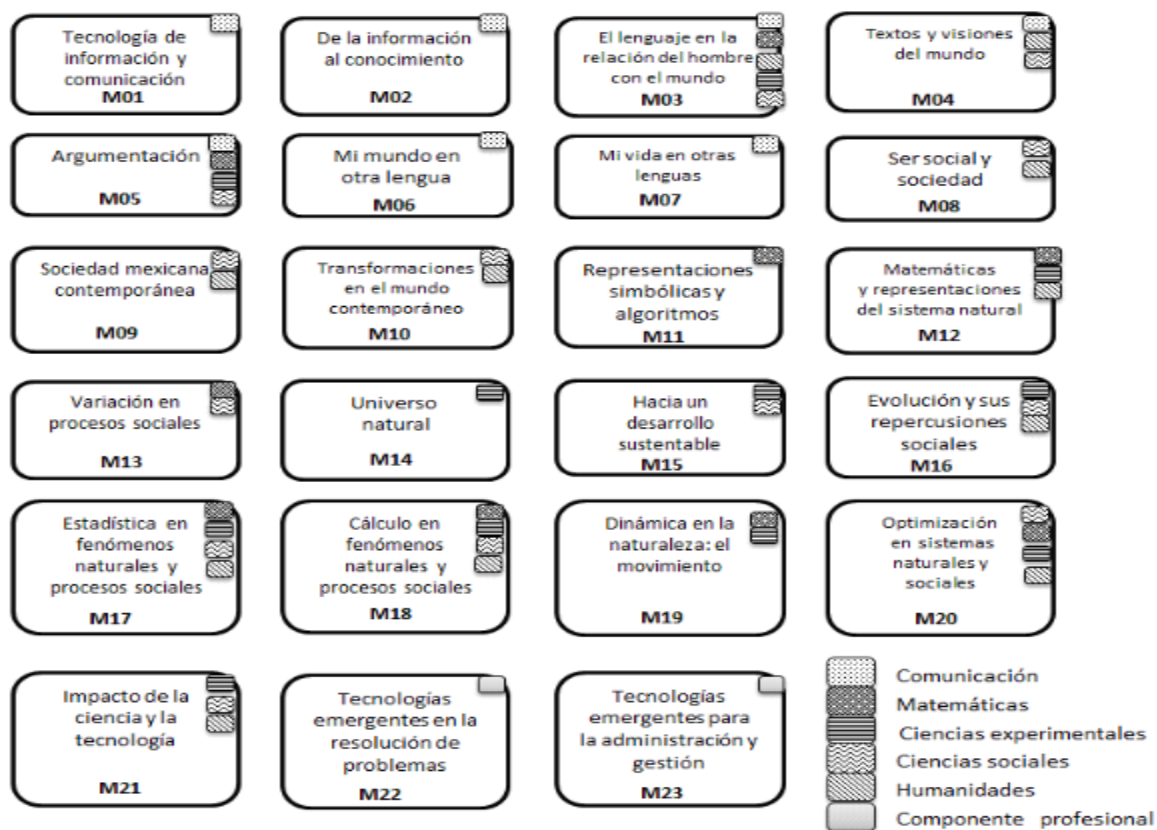


Ilustración 4. Plan de estudios de Servicio Nacional de Bachillerato en Línea

Fuente: SEP, 2014: s/p

Otra posibilidad que ofrece el artículo en cuestión es un acercamiento al perfil de la matrícula activa de la Prepa en línea hasta noviembre de 2015, se presenta un gráfico que sintetiza los elementos más relevantes de dicho perfil.

Características de la Matrícula Activa Noviembre de 2015

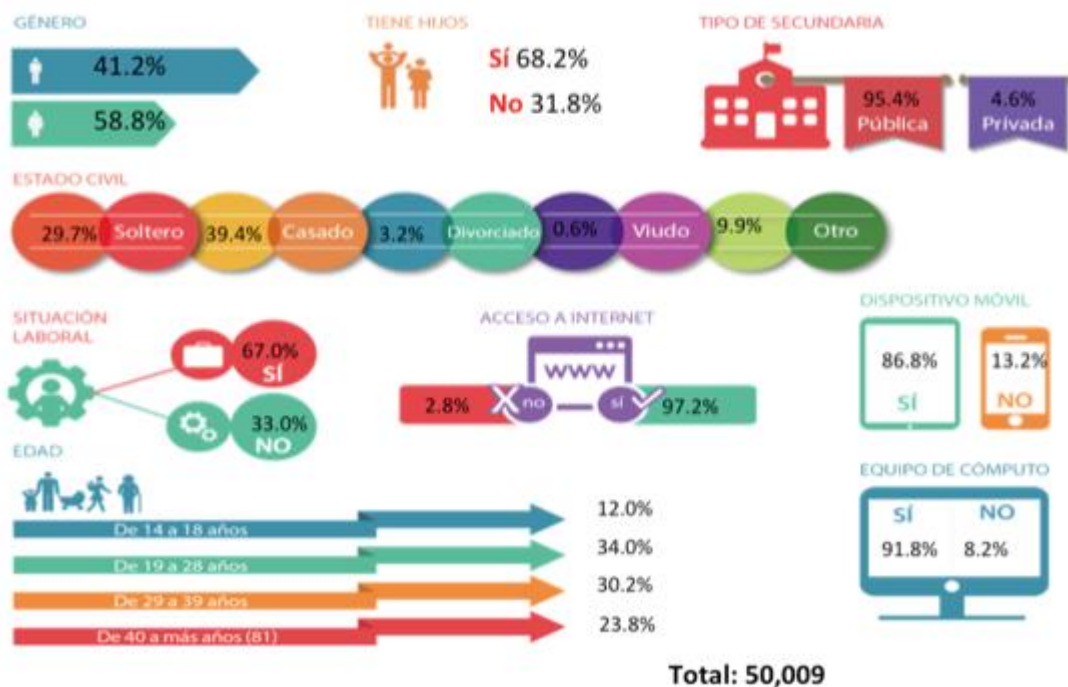


Ilustración 5. Características de la matrícula activa Noviembre de 2015, del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea.

Fuente: Tuirán, Limón y González, 2016: s/p

Puede decirse inicialmente que persiste cierta distancia para que este tipo de programas educativos se convierta en la primera opción de ingreso para la población que recién egresa de la educación básica, este segmento etario es el de menor representación porcentual dentro de los poco más de 50 000 estudiantes activos de la Prepa en línea a noviembre 2015. El 65% de los estudiantes activos de la Prepa en línea se ubica entre los 19 y los 39 años, que puede contar con alguna experiencia trunca dentro de algún bachillerato o que nunca haya ingresado a ninguna opción educativa de nivel medio superior.

Desde hace varias administraciones federales que se viene planteando el objetivo de hacer atractiva a la educación virtual para la población adolescente, objetivo que parece requerir aún de esfuerzo y persistencia por parte de las instituciones ya que, evidentemente, para estos jóvenes y sus familias, la ruta del bachillerato en educación presencial y sus diversas opciones sigue dominando la escena de la elección vocacional al

egreso de la secundaria. Esta brecha que aún deben cubrir los bachilleratos virtuales para colocarse dentro de las primeras opciones educativas de los adolescentes da pie a preguntarse por cuáles pueden ser aquellas prácticas identificatorias que puede llevar a que una mayor cantidad de adolescentes construyan una preferencia hacia el ingreso a la educación virtual, evidentemente, las instituciones destacarán sus mejores características y ventajas, además de que no puede dejar de descartarse el hecho de que quizás la mejor manera en que en la población puede comenzar a desarrollar una identificación con la educación virtual, es precisamente a través del testimonio de quienes han egresado de ella y que comparten su experiencia con otros que necesitan cursar su bachillerato.

Es muy interesante observar que la mayoría de los estudiantes comprendidos por el gráfico se encuentran tecnológicamente integrados, es decir, prácticamente la totalidad de ellos son poseedores de un equipo de cómputo y/o un dispositivo móvil además de un acceso a internet, lo cual supone que una buena parte de ellos habita en zonas con electrificación y en las que la conectividad ha podido avanzar, condiciones que han permitido que Prepa en línea no se avoque a la instalación de centros de acceso a equipos de cómputo e internet como ha sucedido en otros servicios educativos de este tipo.

Finalmente, quiero destacar que hasta aquel momento las mujeres eran el género mayoritario dentro de los estudiantes activos de Prepa en línea, situación que habla de un interés muy particular de éstas por recobrar el camino de su escolarización, así como por una necesidad de realizar sus actividades académicas bajo condiciones de flexibilidad de horario y de espacio.

La Prepa en línea es un servicio de alcance nacional y para finales de 2015 ya podía señalar que tenía estudiantes en todas y cada una de las entidades federativas, siendo el Estado de México y la Ciudad de México aquellas en las que más personas se han sumado a esta propuesta educativa, con 12 236 y 11 751 estudiantes activos respectivamente. Por su parte, Colima y Nayarit eran las entidades con menor participación en la matrícula activa, la primera con 350 estudiantes y la segunda con 289 de ellos (Tuirán, Limón y González, 2016: s/p).

Tuirán, Limón y González enlistan algunos de los retos de Prepa en línea, y quizás de la educación virtual en lo general.

- Alfabetización digital. Un obstáculo permanente para avanzar en el proceso de democratización de las oportunidades educativas virtuales o en línea lo representa el enorme rezago que experimentan algunos segmentos sociales en materia de alfabetización digital.
- Brecha generacional. Los jóvenes y adultos que acceden a Prepa en Línea–SEP se diferencian enormemente en sus capacidades digitales. Es un reto relevante desarrollar las capacidades institucionales para atender con efectividad a segmentos tan diferentes.
- Actualización e innovación tecnológica. En la educación en línea, la principal infraestructura es la red y la evolución de ésta. Esto implica desarrollos o actualizaciones de los Sistemas de Administración del Aprendizaje (LMS) y Sistemas de Gestión de Contenido (CMS). El reto es favorecer la permanente innovación en las plataformas tecnológicas y su adaptación a las necesidades educativas (2016: s/p).

De estos tres elementos, si bien lo tecnológico es fundamental para mantener una oferta educativa a distancia y en buena medida ahí pesa el tema del financiamiento y su impacto en el equipamiento físico, licencias y otros varios recursos necesarios, me parece que destaca el desafío humano expresado en la diversidad de perfiles de ingreso (conocimientos y habilidades digitales) con que los estudiantes ingresan a Prepa en línea. Si bien el perfil de ingreso de estudiantes señala que éstos poseen los equipos y la conectividad, hay carencias y diversos recorridos en lo que toca a las experiencias formativas previas que han tenido alrededor de éstas, así pues, el cómo y el para qué utilizan las tecnologías los posibles estudiantes de Prepa en línea tiene consecuencias importantes para el trabajo docente que se ha de realizar.

La apuesta por el futuro de la Prepa en línea es de grandes dimensiones de cara a las posibilidades que ofrece para cubrir a una población adulta y en rezago educativo que de forma creciente se integra a la educación media superior, además de los argumentos que pueda aportar para conocer hasta dónde es posible que la educación virtual pueda aumentar su atractivo y presencia entre la población que recién egresa de la secundaria.

b) Telebachillerato comunitario

En el marco del objetivo que dicta la búsqueda por llevar educación de calidad a todos los grupos sociales, el PSE contempla el impulso a la educación intercultural y bilingüe y en ese ánimo se estima necesaria la creación de un Telebachillerato comunitario (Secretaría de Educación Pública, 2013 a: 56). Mencionar la palabra Telebachillerato no puede ser ajeno a tener en cuenta que éste es un proyecto educativo venido del último tercio del siglo xx y con un amplio anclaje en algunas entidades federativas en las que ha tenido un papel fundamental para atender a los jóvenes egresados de secundaria o Telesecundaria que no tienen en su cercanía un plantel de cualquiera de las otras posibles instituciones de bachillerato presencial.

La historia del Telebachillerato remite directamente al estado de Veracruz¹⁹ en la década de los ochenta, si bien, el mayor antecedente y referente histórico para comprender esta propuesta educativa es la década de los sesenta y el papel de la UNESCO en la promoción de la televisión con fines educativos y la consecuente creación de la Telesecundaria como propuesta educativa para aumentar el espectro de la educación básica en las zonas rurales y de baja densidad de población.

La característica particular del Telebachillerato y que lo conecta con la educación a distancia, es precisamente el hecho que su modelo se basa en la integración de tres elementos: el docente o facilitador, la guía didáctica (libro impreso) y el video educativo. El material audiovisual e impreso se presentan como los dos mediadores del aprendizaje que complementan la acción del docente.

Evidentemente, en la medida en que los estudiantes deben recurrir al centro de Telebachillerato para acceder a los videos educativos y encontrarse con los docentes, se está hablando de una propuesta educativa que funciona dentro de los límites de la educación escolarizada y no de la educación abierta, ya que requiere la presencia del estudiantes y docentes en un espacio definido, dentro de tiempos establecidos y con un calendario de actividades delimitado.

¹⁹ El modelo de atención educativa no pasó desapercibido para otros estados con problemática similares a las de Veracruz; entre los ochentas y los noventa, el Telebachillerato se expandió hacia otros estados como son Oaxaca, Chiapas, Hidalgo, Tabasco, Michoacán, Tamaulipas, Querétaro, Chihuahua, Aguas Calientes, Guanajuato, Durango, y Nayarit.

A fin de empezar a transitar de esta primera parte que apunta los orígenes del modelo Telebachillerato hacia lo que esta administración federal denomina Telebachillerato comunitario, el Informe de labores de la SEP para el periodo 2012-2013²⁰ es el documento en que se anuncia la puesta en marcha de la versión piloto del programa Telebachillerato comunitario. A manera de justificación para soportar la decisión de poner en marcha esta política educativa, el Informe describe el estado de la cobertura de bachillerato en zonas rurales:

En el país existe potencial de crecimiento de la cobertura en el ámbito rural, ya que 21 de cada 100 egresados de secundaria provienen de localidades rurales y el índice de absorción en dicho ámbito apenas llega al 52.7%. Con la oferta existente, se atiende en la educación media superior a 54 de cada 100 jóvenes de entre 15 y 17 años en el medio rural (Secretaría de Educación Pública, 2013 b: 72).

El arranque de este proyecto piloto estuvo dispuesto para atender poblaciones rurales con menos de 1000 habitantes, en las que existe una Telesecundaria pero no hay ninguna opción de bachillerato en cinco kilómetros a la redonda respecto a la ubicación de estas poblaciones.

De manera breve, se describen las generalidades del modelo de atención del Telebachillerato comunitario:

- Materiales audiovisuales. Se utilizarán programas audiovisuales transmitidos por Televisión Educativa de la SEP, a través de satélite o Internet, además de lectores de DVD. Los alumnos tomarán clase en sesiones de 50 minutos. Esencialmente, observarán programas de TV (30 minutos), recibirán clase con docente (15 minutos) y el tiempo restante lo dedicarán a realizar las actividades propuestas en los cuadernos de aprendizaje.
- Materiales impresos. Los libros serán utilizados por los estudiantes para el estudio en casa. Hay tres materiales por asignatura: libro de apoyo al

²⁰ Hacia finales del ciclo escolar 2012, se estimaba que del total de matrícula de bachillerato (considerando bachilleratos generales, Colegio de Bachilleres, Telebachillerato y Bachillerato tecnológico), los inscritos en el Telebachillerato representaban un 4,6 % del total, es decir, un aproximado de 182 746 estudiantes de los 3 950 126 de los matriculados en bachillerato (Secretaría de Educación Pública, 2012: 127).

alumno, cuaderno de trabajo para el alumno y libro de apoyo para el docente. Además, se cuenta con materiales para un curso propedéutico.

- Docentes. En áreas rurales habrá tres docentes cuyo perfil corresponde a las tres principales áreas disciplinares del plan de estudios (Matemáticas y Ciencias Experimentales, Ciencias Sociales y Humanidades, así como Administración y Comunicación). Uno de los docentes será el responsable del servicio (Secretaría de Educación Pública, 2013 b: 72).

Al observar esta descripción sintética de las características del Telebachillerato comunitario, puede notarse casi de manera inmediata que en lo general la identidad del Telebachillerato comunitario es aquella que se construyó para el Telebachillerato en términos de la integración de la tecnología impresa con la audiovisual, la relación docente-estudiante-contenido educativo, la disposición del personal docente en el aula escolar y, de forma más reciente, la integración del enfoque de competencias. Sin embargo, el proyecto piloto destaca en su nombre la palabra “comunitario”, que indica la existencia de otro elemento que le permitirá destacar alguna propuesta respecto a lo realizado por aquella otra oferta que sólo se identifica como Telebachillerato.

Para el Informe de labores 2013-2014, la SEP señala que se ha ampliado el número de poblaciones en los que se está instalando el Telebachillerato comunitario y que incluye hasta aquellas por debajo de los 2500 habitantes (Secretaría de Educación Pública, 2014 b). En 2015 se da a conocer el Documento base del Telebachillerato comunitario en el cual se describe de forma generalizada su modelo, haciendo énfasis en lo que tiene que ver con el plan de estudios, los materiales de apoyo para docentes y estudiantes, las funciones docentes, la evaluación del aprendizaje y características básicas de los centros.

El Telebachillerato comunitario se ofrece a partir del plan de estudios del bachillerato general elaborado por la Dirección General de Bachillerato de la SEMS, dicho plan está compuesto de tres secciones: formación básica, formación propedéutica y formación para el trabajo. El componente de formación para el trabajo del Telebachillerato comunitario se desarrolla precisamente en torno a la idea de Desarrollo comunitario y se cubre entre el tercer y sexto semestre (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2015).

Si se toma como punto de partida que los estudiantes de este bachillerato son originarios, en buena medida, de poblaciones rurales, se puede comprender el hecho de

que esta propuesta formativa tiene el objetivo de que sus egresados permanezcan en sus poblaciones y cuenten con ciertos conocimientos que les permitan generar proyectos que impacten en la comunidad, de tal suerte que puedan convertirse en sus actividades laborales y fuentes de sustento. Para poder ir a mayor profundidad sobre el sentido y alcances del Desarrollo comunitario como propuesta educativa distintiva del Telebachillerato comunitario, la fuente de información que puede ampliar el panorama es el material didáctico desarrollado para el estudiante. Se trata de dos libros de texto que cubren los cuatro semestres de duración del programa de Desarrollo comunitario. El libro Desarrollo comunitario 1, ofrece en sus primeras páginas una presentación de lo que busca lograr en este espacio formativo.

Su objeto principal es el de propiciar la participación activa de los estudiantes en procesos de comunicación, integración efectiva de equipos de trabajo y en la intervención planeada y consciente frente a las necesidades, problemáticas, demandas y potencialidades de su comunidad. Permite al alumno adquirir herramientas conceptuales sobre qué es una comunidad, los principios del desarrollo comunitario, así como las características y técnicas que se utilizan para elaborar un diagnóstico comunitario que sirva de sustento para elaborar un Proyecto de Desarrollo Comunitario pertinente de acuerdo con su contexto, llevarlo a la práctica, evaluar sus alcances y su probable continuidad.

El taller de desarrollo comunitario considera Competencias de Formación Profesional que apuntan a la consecución de desempeños específicos que pueden ser requeridos en entornos laborales como asociaciones y organizaciones civiles, servicios de investigación y encuestas de opinión pública, servicios de orientación y trabajo social y servicios de capacitación (Secretaría de Educación Pública, 2015: 9).

Respecto a las aspiraciones aquí planteadas, resulta oportuno recuperar las reflexiones de Alexis López en torno a la condición discursiva de los proyectos educativos:

Pensar los proyectos educativos como superficies discursivas en las que es posible rastrear indicios o huellas de antagonismos sociales y articulaciones, que operan como condiciones de posibilidad o de imposibilidad para que ciertas imágenes identitarias, relacionadas con ciertos tejidos culturales sean o no inscritas en un

cierto momento como *lo universal, lo normal o lo natural*, deseado por una comunidad (López, 2004: 211).

En la propuesta de Desarrollo comunitario hay una imagen identitaria que se le está proponiendo a la población y, específicamente, a los miembros más jóvenes de ésta en torno a la manera en que puede darse el desarrollo de sus comunidades, dicha imagen consiste en proponer que ellos mismos tomen la iniciativa y sean los generadores del desarrollo. Esta construcción identitaria propone a los estudiantes la asunción de una posición activa ante el desarrollo de la comunidad, para lo cual, la figura de un espacio curricular de tipo teórico no es suficiente, sino se apuesta por la estructuración de un taller que a lo largo de dos años (tercer al sexto semestre) provea elementos de una metodología del Desarrollo comunitario. Se trata pues de encauzar a la población de estas comunidades rurales-indígenas hacia la creación de una conciencia muy particular en la que son los actores protagonistas de su desarrollo y de crear en los más jóvenes el perfil formativo que posibilite tal propuesta.

Para apreciar la promoción que el gobierno federal y estatales hacen de este servicio educativo se pueden observar los Informes de Labores de la SEP en los cuales se va dando cuenta de la ampliación de este servicio, para el caso del 4º Informe de Labores, 2015-2016, se aporta el siguiente dato:

En el ciclo escolar 2015-2016 el TBC contó con 2,813 centros, con una matrícula en el ciclo 2015-2016 de 104,630 alumnos, lo que representa un incremento de 154.5%, respecto a la reportada en el ciclo escolar anterior (41,119), y de más de 2,300% con relación al ciclo escolar 2013-2014, año en que inició a prestarse el servicio educativo bajo esta modalidad (Secretaría de Educación Pública, 2016: 103).

Respecto a la distribución de este tipo de centros educativos a lo largo del país, puede decirse que el Telebachillerato comunitario se encuentra disperso en todo el territorio. En el sitio electrónico de la Dirección General del Bachillerato (2016) puede accederse a una lista del número de centros de servicio que existen en cada estado y en donde destaca que hay entidades que cuentan con más de un ciento de estos bachilleratos, por ejemplo, Guanajuato y el Estado de México que tienen 309 y 505 centros respectivamente; en tanto que hay estados en los que ronda en una decena el número de Telebachilleratos

comunitarios que se han instalado, tal es el caso de Campeche que indica un total de 12 centros o el estado de Morelos que cuenta con 8. Como punto final, se presenta el plan de estudios del Telebachillerato comunitario a fin de apreciar la ruta formativa que deben seguir sus estudiantes.

**MAPA CURRICULAR DEL BACHILLERATO GENERAL PARA EL TELEBACHILLERATO COMUNITARIO
CON UN ENFOQUE EDUCATIVO BASADO EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS**

PRIMER SEMESTRE			SEGUNDO SEMESTRE			TERCER SEMESTRE			CUARTO SEMESTRE			QUINTO SEMESTRE			SEXTO SEMESTRE		
ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C	ASIGNATURA	H	C
MATEMÁTICAS I	5	10	MATEMÁTICAS II	5	10	MATEMÁTICAS III	5	10	MATEMÁTICAS IV	5	10				FILOSOFÍA	4	8
QUÍMICA I	5	10	QUÍMICA II	5	10	BIOLOGÍA I	4	8	BIOLOGÍA II	4	8	GEOGRAFÍA	3	6	ECOLOGÍA Y MEDIO AMBIENTE	3	6
ÉTICA Y VALORES I	3	6	ÉTICA Y VALORES II	3	6	FÍSICA I	5	10	FÍSICA II	5	10	HISTORIA UNIVERSAL CONTEMPORÁNEA	3	6	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	3	6
INTRODUCCIÓN A LAS CIENCIAS SOCIALES	3	6	HISTORIA DE MÉXICO I	3	6	HISTORIA DE MÉXICO II	3	6	ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA DE MÉXICO	3	6	* DERECHO I	3	6	* DERECHO II	3	6
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN I	4	8	TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II	4	8	LITERATURA I	3	6	LITERATURA II	3	6	* CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I	3	6	* CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN II	3	6
LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL I	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL II	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL III	3	6	LENGUA ADICIONAL AL ESPAÑOL IV	3	6	* CIENCIAS DE LA SALUD I	3	6	* CIENCIAS DE LA SALUD II	3	6
						** DESARROLLO COMUNITARIO I	7	14	** DESARROLLO COMUNITARIO II	7	14	* PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	3	6	* PROBABILIDAD Y ESTADÍSTICA	3	6
ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4								** DESARROLLO COMUNITARIO III	7	14	** DESARROLLO COMUNITARIO IV	7	14
	27	46		27	46	ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	2							
												ACTIVIDADES PARAESCOLARES	4		ACTIVIDADES PARAESCOLARES	3	
														29	50		
																32	58

* COMPONENTE DE FORMACIÓN PROPEDEÚTICA
** COMPONENTE DE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO POR MÓDULOS BAJO EL ENFOQUE DE COMPETENCIA LABORAL

DCA/2014

Ilustración 6. Mapa curricular del bachillerato general para el Telebachillerato comunitario con un enfoque educativo basado en el desarrollo de competencias.
Fuente: Dirección General del Bachillerato (2016).

Reflexiones capitulares: unidad y diversidad del bachillerato y del sujeto de la educación a distancia

- ✓ Desde las breves notas que ilustran lo ocurrido en los últimos años del siglo xx hasta las últimas páginas en que se da cuenta de los años más recientes en la historia del bachillerato, se hace patente que la educación a distancia en el nivel medio superior puede estar pasando por su momento de mayor apogeo y visibilidad (incluso puede extenderse esta afirmación a lo que acontece en el nivel superior). Son muchas las expectativas que pesan sobre la educación a distancia, así como una creciente masa de actores vinculados a ésta quienes se pronuncian acerca de lo que debe ser y hacerse. La educación a distancia en lo general, y en particular en el bachillerato, resulta en un espacio en disputa, un espacio de significación que intenta ser estabilizado por la propuesta del gobierno federal a través de la RIEMS y su inclusión de una definición y caracterización de la educación virtual y la educación mixta.

Se trata pues, de un intento por hegemonizar en primer lugar la identidad de la educación media superior en México a través de la definición de un MCC y de un conjunto de mecanismos de gestión que logren cierto efecto de “homogeneidad” entre las instituciones y escuelas de bachillerato y, no menos importante, mediante la regulación de las modalidades u opciones educativas a través de las cuales es posible obtener el certificado de bachillerato. La RIEMS lograría un doble movimiento de hegemonización, al precisar no sólo lo que es la educación media superior, sino además lo que es la educación virtual y la educación mixta, para el caso de interés de esta investigación.

Si bien es un gran avance el contar con una serie de propuestas identitarias para la educación media superior, no puede ignorarse que estas propuestas identitarias para ser exitosas requieren de una respuesta positiva por parte de las instituciones y ello sólo podrá expresarse en la medida en que los distintos bachilleratos virtuales o mixtos se sumen al Sistema Nacional de Bachillerato, situación que hasta finales de 2017 sucedía de forma escasa.

- ✓ Si se parte del hecho de que una reforma puede ser entendida como un sistema de regulación en el que se construyen objetos a través de las reglas para pensar, hablar y sentir (Popkewitz, 1994), y a partir de ello se leen las políticas educativas de los gobiernos federales más recientes, entonces puede proponerse que un objetivo constante de los últimos años ha sido la creación de un sujeto de la educación a distancia, es decir, la naturalización del aprendizaje mediado por tecnología como una actividad propia de cualquier individuo, sea adolescente o adulto, sea urbano, indígena o rural, sea que se asista regularmente a la escuela o que se haga uso de una aula virtual. La creación de este sujeto de la educación a distancia como cualquier individuo interesado en escolarizarse, busca romper una asociación previa en la que el uso de tecnologías y el diseño de modelos educativos distintos al presencial eran dirigidos únicamente a poblaciones alejadas y desfavorecidas. El sujeto de la educación a distancia, dejaría de ser exclusivamente el sujeto de la compensación y, en este marco discursivo, buscaría ser un sujeto universal, es decir, cualquiera puede aprender a distancia.
- ✓ En el marco de la relevancia cobrada por las tecnologías de la información y la comunicación y la educación a distancia en el sistema educativo, se encuentran la afirmación de que éstas dos implican el desarrollo de habilidades cognitivas propias de la Sociedad del conocimiento. Esta otra relación que también intenta naturalizarse y que señala una condición necesaria para el acceso a la Sociedad del conocimiento, es sin duda una relación sujeta a leerse en contexto pues el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación y a la educación a distancia no garantiza ni implica inherentemente el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas. En todo caso, el que las tecnologías de la información y la comunicación y la educación a distancia puedan conducir hacia cierto perfil cognitivo ideal, depende del diseño y planeación que las circunde, así como de la apropiación, uso e incidencia de docentes y estudiantes sobre ellas.
- ✓ Para la primera década del siglo xxi se habían multiplicado las formas en que se puede obtener el certificado de bachillerato, por tanto, una reforma educativa que se centrara y convocara sólo a las opciones educativas presenciales dejaría fuera del espacio discursivo del nivel medio superior a una diversidad de opciones

educativas que seguirían desarrollándose con o sin establecer un diálogo con la autoridad educativa federal. El reconocimiento de varias opciones educativas para obtener el certificado de bachillerato implica una desedimentación de nociones que se han fijado alrededor del bachillerato, por ejemplo, si hay más de una opción para cursar el bachillerato entonces hay más una duración deseable para éste, hay más de una forma de organizar el plan de estudios, más de un lugar desde el que se puede estudiar y más de una forma en la que las TIC pueden estar presentes en la enseñanza y el aprendizaje; lo cual a su vez refleja la diversidad de la población y de las necesidades con que éstas se acercan a la escuela.

- ✓ Desarrollar, regular, promover, impulsar, ampliar, son las acciones que desde el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 circundan a la educación media superior y, en específico, a la educación media superior a distancia. La autoridad educativa federal se sumó y reiteró los objetivos de otros programas sectoriales en los que se ha asignado a la educación a distancia y al uso de distintas tecnologías el potencial para resolver una serie de retos y problemas del sistema educativo. Para el caso que aquí convoca, ampliar la cobertura, renovar las prácticas de enseñanza-aprendizaje, fortalecer la educación presencial, acceder a la sociedad del conocimiento, aprender de forma permanente, son las aspiraciones que marcan la presencia de la educación a distancia y del uso intensivo de nuevas tecnologías en la educación media superior.
- ✓ Las políticas educativas para la educación media superior del periodo 2013-2018, hacen suyo también el impulso a la educación a distancia en el bachillerato. Lo que vuelve particular a esta iteración es que puede verse al gobierno federal llevando a cabo la implementación de un par de bachilleratos que desde la educación virtual y la educación mixta tienen por objetivo atender el rezago educativo en el bachillerato, ofrecer a los recién egresados de secundaria la posibilidad de ingresar a un bachillerato virtual, así como llevar educación media superior apoyada en el uso de la televisión educativa a las localidades donde no es posible instalar un gran centro escolar. El gobierno federal se vuelve así un actor clave en la ampliación de la educación media superior a distancia en sus distintas versiones.

- ✓ Por último, pero no menos importante, la calidad educativa no es un tema ajeno a la educación a distancia, tanto en su forma mixta como virtual, en el marco de la RIEMS. El intento por delimitar las características que definen a cada opción educativa así como los esfuerzos por contar con los mejores recursos para la correcta evaluación de estas opciones educativas, son acciones en la ruta de “garantizar la calidad educativa” de estos bachilleratos, ello en ánimo de establecer un marco de operación semejante entre las instituciones así como de enviar a la población un mensaje en el que se legitima al aprendizaje no presencial respecto al aprendizaje presencial, sedimentado y reconocido socialmente como la forma “natural” de aprender.

CAPITULO 2

Los estudiantes de un Centro de Educación Media Superior a Distancia en el estado de Morelos.

Introducción

Como ya se anticipó desde la introducción general, el objetivo central del trabajo es dar cuenta de las significaciones que los estudiantes que asisten a un servicio educativo con elementos de educación a distancia asignan alrededor de ser “estudiante de educación a distancia”, por lo que este segundo capítulo de la investigación está dedicado a presentar un acercamiento a lo que sucede alrededor de la constitución identitaria de los estudiantes de un bachillerato denominado Educación Media Superior a Distancia.

Para aportar elementos que lleven a este objetivo, el capítulo se ha dispuesto de tal manera que inicia por ofrecer dos apartados que en su conjunto dan un acercamiento general a la historia del bachillerato Educación Media Superior a Distancia, destacando el contexto en que se origina, las características que se le busca asignar en su momento fundacional y las que lo caracterizan en el momento actual. En un tercer momento y ya con ánimo de ir focalizando en el objetivo arriba mencionado, se presentará el Centro de Educación Media Superior a Distancia número 10 “Tlayacapan”, donde se puede dar cuenta de lo que implica este centro educativo para el municipio de Tlayacapan así mismo se plantea un primer acercamiento a la población escolar que concurre a éste. Lo anterior además de empezar a plantear las implicaciones de asistir a este tipo de bachillerato, ofrece las condiciones de apropiación del modelo por parte de sus destinatarios, para poder sustentar la interpretación de sus testimonios.

En la última sección del capítulo, se continúa la ruta de acercamiento a los estudiantes del Centro de Educación Media Superior a Distancia “Tlayacapan”, pero, se toman como referencia las entrevistas realizadas a cinco de ellos, así como a una profesora.

2.1 Educación Media Superior a Distancia, un modelo educativo de la Dirección General del Bachillerato

La autoridad educativa federal del periodo 1994-2000 planteó desde un inicio que los medios electrónicos empleados junto con nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje podrían abrir nuevas rutas para dar al sistema educativo equidad, calidad y pertenencia (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 14). En el caso del nivel medio superior, lo anterior se tradujo en la pretensión de formular proyectos de ampliación de la cobertura caracterizados por la flexibilización de las estructuras académicas y el uso intensivo de los sistemas de comunicación electrónica. Además, se propuso fortalecer el desarrollo de la educación abierta y a distancia, empleando de manera óptima las capacidades e infraestructura disponibles, sobre todo para generar oportunidades educativas en lugares donde no existen instituciones suficientes (Poder Ejecutivo Federal, 1996: 148).

Para poder comprender la aparición de EMSAD en la escena educativa, hay que hacer notar que durante el sexenio 1994-2000, la SEP presentó en 1996 el Programa Nacional de Educación a Distancia (PNED), el cual aspiraba a convertirse en la espina dorsal de las diferentes líneas de acción que se llevarían a cabo durante la segunda mitad del sexenio en materia de educación a distancia. En la introducción de este programa se presenta una definición de lo que se entiende por educación a distancia: “La educación a distancia se define actualmente como la transmisión de conocimientos a través de distintos medios de comunicación e informática, en sus diversas combinaciones, para ofrecer modelos educativos más flexibles en tiempo y espacio” (Secretaría de Educación Pública, 1996: 3). Tal como aparece aquí expresada, la definición que se ofrece es concordante con lo que Lorenzo García (2001) detalla como la cuarta generación de educación a distancia, es decir, conocimientos que se hacen llegar a los alumnos a través de medios informáticos y de comunicación, además de la promoción de la flexibilidad del estudio dada por el hecho de acceder a los contenidos educativos desde diferentes espacios y en el momento en que el alumno desee hacerlo.

El PNED propone cuatro estrategias que buscan atender los diferentes niveles y condiciones en para ofertar la educación a distancia; dentro de estas estrategias hay una que toca al tema que aquí convoca: “la generalización de la Teleprimaria y del

Bachillerato a Distancia (Telebachillerato)” (Secretaría de Educación Pública, 1996: 7)²¹. El Telebachillerato, como ya se señaló en el capítulo previo, se crea por iniciativa del gobierno del Estado de Veracruz y a partir de 1994 comienza a expandirse en algunas entidades federativas a petición de los propios gobiernos estatales. De manera posterior a la publicación del PNED, es incierto afirmar que el Telebachillerato se expandió como resultado de los esfuerzos derivados de este programa. Sin embargo, en 1997 la Dirección General del Bachillerato (DGB) inició la operación de otro modelo de bachillerato denominado Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) y que, a decir de los documentos oficiales, se constituyó como la principal apuesta del gobierno federal en materia de bachillerato a distancia.

Para comprender las características y elementos que se amalgamaron para dar sentido e identidad a este bachillerato, se puede iniciar por señalar que la población que se tomó como receptora de este servicio educativo fueran los alumnos recién egresados de secundaria, lo cual lo convertiría en un modelo de educación a distancia que se estaría desarrollando para población adolescente, sin embargo, de manera contigua a esta focalización, se puede encontrar la expectativa de ampliar el espectro poblacional de este modelo con la atención de la población adulta en condición de rezago (Mateos, 2000: 476).

Además, se particularizó el tipo de egresados de secundaria y de posibles adultos a los que se aspiraba llegar al apuntar directamente a las comunidades aisladas con baja densidad de población debido a que en ellas se encuentra la ausencia de cualquier otra oferta de bachillerato (Mateos, 2000; Kelley: 2000). Se puede asumir que el objetivo inicial del uso de las tecnologías es llegar a donde los modelos y recursos presenciales y escolarizados de gran escala no podían plantearse, dando al uso y expansión de novedosos recursos tecnológicos una ligazón con el discurso de la equidad educativa por cuanto estos

²¹ Bosco y Barrón (2008: 48-49) comentan que el proyecto de “Secundaria a distancia para adultos, SEA, pretendía relacionar las necesidades de los adultos que no habían concluido la educación básica con las acciones educativas gubernamentales, permitiendo un aprendizaje sostenido en la vinculación de la resolución de problemas e intereses cotidianos del adulto con sus expectativas de superación. Se integró un equipo interdisciplinario para elaborar la propuesta académica y los materiales educativos del SEA, con el soporte de la red satelital Edusat, creada en 1995. Se estableció que esta plataforma tecnológica permitiera atender a una población distribuida en el país y promover que los procesos de enseñanza y aprendizaje se dieran a través de los medios electrónicos de comunicación”.

modelos dan acceso a la educación no sólo por dar un lugar sino por la posibilidad de ofrecer aprendizajes valiosos para sus estudiantes.

Dado que EMSAD se crea en un momento en que el sistema educativo está atravesado por un ánimo descentralizador, la operación administrativa de este servicio fue cedida a los estados; en específico, se otorgó a los Colegios de Bachilleres (COLBACH) estatales, así como a los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) estatales la administración de EMSAD, quedando para la DGB su operación académica, y por tanto, el control de su plan y programas de estudio.

Con relación a esto último, tanto Mateos (2000) como la propia DGB (2016) señalan como una virtud de este modelo el que se hubiese apegado a la propuesta del perfil del bachillerato general de la DGB, es decir, ofertar un plan de estudios que contemplaba tres núcleos de formación: formativo, propedéutico y de preparación para el trabajo; los cuales en la década de los noventa se calificaban como los espacios formativos que caracterizaban la identidad del bachillerato²².

El plan de estudios del EMSAD no ha permanecido estático a lo largo de los años, sino que ha recibido ajustes que pueden notarse desde la revisión del plan publicado en el Documento Guía. Inicialmente se presentó un plan de estudios para los espacios coordinados por un COLBACH estatal y otro para los coordinados por un CECyT estatal, cuya principal diferencia era el tiempo dedicado a la preparación para el trabajo; posteriormente se presentó un único plan de estudios en el que la formación para el trabajo se ofrecía desde el tercer semestre con dos asignaturas en cada periodo semestral y con una única formación para el trabajo: informática. El actual plan de estudios de EMSAD, responde a la normatividad vigente y relativa al enfoque de competencias, sobre este punto se hablará más adelante (Dirección General del Bachillerato, 2016).

²² En el caso del núcleo de formación básica, se le vincula con el Tronco común para el bachillerato y se le organiza en cuatro campos de conocimiento: Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Ciencias naturales e Histórico-social. El núcleo de formación propedéutica que responde las expectativas de formación profesional del alumno y le proporciona asignaturas con un mayor grado de profundidad en alguno de los campos de conocimiento de la formación básica. La formación para el trabajo se concibe como una parte inherente a la formación integral del educando y en ella se enfatiza el desarrollo de habilidades para realizar un trabajo productivo (Secretaría de Educación Pública, s/f: 13-15).

El contenido del extracto pretende alinearse con el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida pues enfatiza la producción del conocimiento y la centralidad del que aprende como centro del modelo educativo. Por su parte, tanto Mateos como Kelley (2000) enfatizan la flexibilidad del modelo como una característica favorable y que debe ser reforzada y trabajada para su consolidación, incluso en las reflexiones de Kelley (2000: 621) puede leerse lo siguiente: “Se diseñó el programa Educación Media Superior a Distancia (Emsad), cuya misión es ofrecer estudios de bachillerato de calidad, en un modelo abierto y no presencial basado en el uso de los medios.”

Sin embargo, el lugar del significante flexibilidad en la identidad de EMSAD puede ser interrogado a la luz de su historia en el inicio del siglo xxi. Me refiero al hecho de que si bien en un primer momento se afirma que en EMSAD el alumno puede decidir sobre su trayectoria formativa y sobre el tiempo que requiere para cubrir sus estudios, en un capítulo dedicado a EMSAD dentro de la investigación realizada por el Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (CONEVyT) (2005) para documentar experiencias de educación a distancia en el país, esta característica desaparece de las cualidades notables del modelo.

Otro rasgo del modelo y plan de estudios de EMSAD es el énfasis en el aprovechamiento de la tecnología. Debe recordarse que cuando nos instalamos en el terreno de la educación a distancia se está refiriendo a modelos educativos donde los recursos tecnológicos juegan un papel importante como sustento de los contenidos educativos y, al mismo tiempo, como mediadores o vías para producir la interacción alumno-docente así como un objetivo de enseñanza, ya que se considera imprescindible que el estudiante pueda hacer uso de la tecnología.

Para abordar a la tecnología como sustento de los contenidos educativos, tomaré como punto de referencia el denominado Paquete didáctico, que es el conjunto de materiales diseñados *ex profeso* para apoyar el proceso de aprendizaje del alumno. Cada asignatura cuenta con un paquete específico y para explicar la manera en que se integra cada uno de éstos, se tiene lo siguiente.

- Material impreso. Se integra con guías de aprendizaje, textos y compilaciones.
- Material audiovisual. Se integra por audiocintas, videocintas y programas de televisión.

- *Software educativo*. Cada asignatura contará con *software* educativo que apoye al estudiante en su proceso de aprendizaje, así como con la red internet para consulta de información, dudas, etc. (SEP, s/f; Kelley, 2000; Dirección General del Bachillerato, 2016)

El modelo EMSAD sustentó su operación en la convergencia de recursos tecnológicos de diversas generaciones donde lo mismo cabe la tecnología impresa, que el *software* educativo que puede consultarse ya sea *on line* (con acceso a internet), u *off line*, (en un medio de almacenamiento que no requiere de internet para su funcionamiento). Lo anterior refiere a la tecnología como soporte del contenido educativo, sin embargo, en educación a distancia la tecnología también puede tener un papel como medio de comunicación.

En lo que toca a las tecnologías como vía para la interacción alumno-docente, el Documento Guía para el modelo EMSAD no da muchos elementos para abundar en el tema así como tampoco lo hacen documentos posteriores como los generados por Kelley o Mateos hacia finales del sexenio zedillista e incluso en el sitio de internet de dicho bachillerato en los años más recientes. Sin embargo, una pista para poder documentar esta situación es ofrecida por el informe presentado sobre EMSAD en el libro *Experiencias de Educación a distancia en México y el mundo* (CONEVyT, 2005). La única mención a la tecnología como herramienta de comunicación aparece en los siguientes términos: “Por lo general, la comunicación asesor-alumno es presencial. Se utiliza internet para posibilitar comunicación entre asesores a través de los foros de discusión en línea, y para el intercambio de información entre asesores y los responsables administrativos de los centros” (CONEVyT, 2005: 66). Este uso de las tecnologías aparece restringido a la comunicación entre docentes y administrativos del modelo EMSAD y tiene más bien un fin administrativo y probablemente de formación docente, si bien el documento no precisa los alcances y contenidos de dicha situación. Respecto de las interacciones alumno-asesor y alumno-alumno, el extracto anterior es muy claro y deja ver que estas relaciones se dan cara a cara.

Ahora toca el turno de abordar los recursos materiales y de personal con que opera EMSAD. A lo largo de los diferentes documentos que aquí se han venido citando, se puede encontrar que se mantiene como una característica importante el que se utiliza

infraestructura ya instalada. El lugar para situar un Centro de servicio se elige con base en un criterio: “Aprovechar la capacidad instalada no utilizada en las instituciones que participen en el desarrollo de la nueva modalidad” (Secretaría de Educación Pública, s/f: 11), se pueden distinguir los siguientes espacios como sedes de un Centro EMSAD: secundarias generales y técnicas, albergues, casas ejidales, presidencias municipales, escuelas primarias y telesecundarias. La elección de alguno de estos sitios se da con base en su capacidad de ofrecer las dimensiones que requieren las dos áreas de servicio requeridas: servicios académicos y servicios administrativos²³.

Al operar de esta manera, EMSAD evita realizar el gasto relativo a la construcción de un edificio propio y adapta sus instalaciones de acuerdo con la población a recibir y al espacio que lo hospedaría. Esto no implica que de haber posibilidades y acuerdos entre las distintas instancias que participan en la instalación de un Centro EMSAD, éste no pueda contar con instalaciones construidas específicamente para uso escolar. De hecho, al observar los datos más recientes sobre las instalaciones que ocupan los Centros EMSAD, se tiene que el 59,65% de los Centros cuentan con instalaciones propias, 6% se ubican en secundarias, 7,09% en telesecundarias, 6,87% en casas ejidales y 20,39% en otro tipo de espacios (Dirección General del Bachillerato, 2016); del total de Centros que existen actualmente, poco más de la mitad de ellos tienen un espacio propio e independiente para la realización de sus actividades, en tanto que el resto ha debido adaptarse a las posibilidades que le ofrece una escuela de educación básica o alguna otra instalación con características propicias.

En este mismo tono, se puede encontrar que los Centros EMSAD trabajan con recursos humanos mínimos, lo que se traduce en que para cada Centro existe un responsable administrativo, un responsable de mantenimiento y un asesor para cada área de conocimiento (CONEVyT, 2005). Si bien en los documentos no se precisa un promedio

²³ Los componentes del área de servicios académicos y servicios administrativos son: el primero puede incluir todas o algunas de las siguientes instalaciones: espacios para la asesoría por campo de investigación, la biblioteca y la mediateca, un laboratorio y un local de evaluación, la sala de usos múltiples y el auditorio. Por otra parte, el área de servicios administrativos comprende la dirección, control escolar, caja, almacén y área de mantenimiento. Los centros deben contar con el siguiente equipo: televisión, videocasetera, reproductor de audiocasetes, computadoras, impresoras, acceso a internet, fotocopidora, antena parabólica y decodificador. (CONEVyT, 2005: 68).

de personal por Centro de servicio, se puede anticipar que se requiere un mínimo de entre seis y ocho personas para su funcionamiento.

En el plano de la historia más reciente de la educación media superior y como se muestra en el capítulo 1, a partir de 2008 tuvo lugar la RIEMS y como parte de ésta, se encuentra el Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades. Conforme al contenido de dicho acuerdo, se definieron siete opciones o formas de cursar el bachillerato, en donde dadas las características del EMSAD, se le ubica dentro de la modalidad y opción mixta.

El apego de EMSAD a las características de la educación mixta, según la propuesta del Acuerdo 445, permite observar que la aspiración del momento fundante sobre la posibilidad de incorporar elementos de educación abierta ha quedado suprimida, ya que si bien se menciona que los estudiantes están en posibilidad de realizar una serie de actividades de aprendizaje sin el acompañamiento presencial del docente, en lo general las actividades de aprendizaje deben llevarse a cabo dentro del Centro de servicio, siguiendo un horario de asistencia regular y tomando como referencia una trayectoria establecida a lo largo del plan de estudios.

En el contexto de la RIEMS, no se puede pasar por alto que la propia DGB (2016), en su descripción de los servicios que ofrece el modelo EMSAD, precisa que pese a ser un modelo que se diseñó para operar en forma mixta, en la práctica, los Centros EMSAD operan de forma escolarizada en un 85%. Con esta precisión hecha por la propia autoridad educativa que coordina académicamente a los Centros EMSAD, queda a consideración que la flexibilidad del modelo EMSAD más que hacerse presente como una constante en la atención que reciben los estudiantes, parece ser más bien una expresión semi-marginal del modelo pues el ingreso, el horario escolar, la interacción docente-alumno, la trayectoria del estudiantes a través del plan de estudios, entre otras cosas, están sujetos a reglas estrictas de coincidencia espacio-temporal entre docentes y estudiantes.

Finalmente, respecto a la numeralía de los Centros EMSAD, resulta valioso tener en cuenta que existen Centros en todo el país con excepción de la Ciudad de México, siendo Veracruz la entidad federativa con un menor número de ellos, únicamente 2, y en el extremo opuesto encontrándose a Chiapas con un total de 215 Centros. A dos décadas de existencia del modelo EMSAD, su matrícula y Centros de servicio no han presentado

retroceso o disminución. En 1997, EMSAD inició actividades con 8 Centros y una matrícula de 493 estudiantes, para el ciclo escolar 2007-2008 contaba ya con 751 Centros y atendía una matrícula de 70712 alumnos, la estadística del ciclo escolar 2015-2016 indicó un total de 1214 Centros en operación y 124 864 estudiantes registrados (Dirección General del Bachillerato, 2016).

Si se toma como referencia los datos provisionales de la matrícula de educación media superior para el ciclo 2015-2016 (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2016), la cual se estima en un total de 4 985 080 estudiantes, se tiene que los 124 864 estudiantes que conforman la matrícula de EMSAD para el mismo ciclo escolar representan aproximadamente 2,50% del total de estudiantes inscritos en bachillerato. Si bien este número porcentual puede resultar pequeño respecto a la participación de otro tipo de instituciones, no puede pasar desapercibido que para la población que asiste a esos centros educativos, la existencia de estos puede ser la diferencia entre ir al bachillerato o no.

2.2 El Centro de Educación Media Superior a Distancia “Tlayacapan” y su población estudiantil

Este apartado inicia la presentación de uno de los bachilleratos a los que se tuvo acceso para la producción de esta investigación, se ofrece inicialmente una contextualización que permita ubicar al municipio de Tlayacapan, Morelos, en una clave de lectura social-educativa a fin de reconocer el lugar de la única oferta pública de bachillerato en el municipio. En segundo lugar, el apartado contiene una sección en donde se presenta a los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” a partir de los resultados de un cuestionario aplicado a los grupos de primer y quinto semestre durante el ciclo escolar 2014-2015, los datos aportados por estos instrumentos ayudan a tener una perspectiva panorámica sobre el contexto en que viven los estudiantes, así como avanzan en documentar las condiciones que hacen posible que lleguen y permanezcan en el Centro EMSAD.

a) Algunas características del municipio de Tlayacapan, Morelos

A decir de los datos más recientes del Sistema Educativo Nacional, el estado de Morelos ha venido realizando un esfuerzo sostenido en materia de EMS para su población. La ruta

para poder arribar a esta apreciación inicia por considerar que durante los últimos años se ha incrementado de forma constante la cobertura de educación media superior en el estado de Morelos, posicionando año tras año al estado como una de las entidades con mejores resultados en esta materia. Entre los años 2014 a 2016 el documento Principales cifras del Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2014, 2015, 2016) señala que Morelos ha pasado progresivamente por una cobertura de 71,5% para el ciclo escolar 2013-2014, a una de 81% en el ciclo 2015-2016. Esta situación ha permitido que Morelos se ubique en el grupo de estados con la mayor cobertura de educación media superior en el país, es decir, aquellos que cubren un rango que va del 77,8% al 117,2% de la población en edad de cursar dicho nivel.

En Morelos, como en el resto del país, existe una diversidad de oferta educativa del NMS a través de la cual se busca llegar a la mayor cantidad de población posible, de hecho, como producto de la creación de la Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del estado de Morelos (CEPPEMS-Morelos), desde el año 2016 se realiza un Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior (CIEMS), el cual es descrito por la autoridad educativa como un mecanismo que asegura el ingreso de todo aspirante a estudiar la EMS así como una manera de aprovechar toda la capacidad instalada y, por lo tanto, lograr los objetivos en materia de cobertura educativa en dicho nivel. En el Concurso participan todos los subsistemas dependientes del gobierno federal, estatal y las escuelas preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos²⁴.

Actualmente el estado de Morelos cuenta con un total de nueve Centros EMSAD distribuidos en ocho municipios de la periferia sur, oriente y poniente del estado: Tlayacapan, Totolapan, Ocuituco, Tetela del Volcán, Zacualpan de Amilpas,

²⁴ La oferta educativa de bachillerato general incluye: Centro de Estudios de Bachillerato, Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, Preparatorias Federales por Cooperación, Educación Media Superior a Distancia, Preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Telebachillerato Comunitario del Estado de Morelos, Coordinación Estatal del Subsistema de Preparatoria Abierta. En el bachillerato tecnológico se puede encontrar: Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos, Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario, Centro de Estudios Tecnológico, Industrial y de Servicio, Centro de Bachillerato Industrial y de Servicio. La oferta de educación profesional técnica se concentra en el Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Morelos (Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del estado de Morelos, 2017).

Tlaquiltenango, Temixco y Coatlán del Río. En el Catálogo de opciones educativas del CIEMS se presenta a la opción EMSAD como:

El modelo de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) es un servicio educativo que tiene la finalidad de abatir el rezago educativo y elevar el grado de escolaridad promedio de la población, buscando la equidad de oportunidades especialmente para los habitantes que se encontraban en condiciones de marginación y aislamiento geográfico (CEPPEMS-Morelos, 2017: s/p).

Considerando el hecho de que este catálogo llega a manos de estudiantes próximos a egresar de la secundaria así como a sus padres de familia, la manera de definir el servicio educativo ofrecido por EMSAD no deja de enfatizar lo que se ha venido señalando como el discurso compensatorio presente en su identidad, ya que lo primero que se destaca es su función como respuesta al rezago educativo y su posición a favor de la equidad educativa, si bien es cierto que sus principales usuarios son los egresados de secundaria. Así pues, EMSAD queda enmarcada como la opción educativa creada para las poblaciones con mayores dificultades socioculturales y geográficas, sin que por ello se incluyan señalamientos en los que los posibles solicitantes del servicio pueden saber las características especiales de los Centros EMSAD, tales como el tipo de instalaciones con que cuenta o la estructura docente mínima a partir de la cual se atiende a los grupos.

Para dimensionar lo que puede significar la presencia de esta oferta educativa en el estado de Morelos, resulta muy útil echar mano de los datos correspondientes a la Encuesta Intercensal 2015. A decir de los resultados de dicha Encuesta, en Morelos en el año 2015 vivían 1 903 811 personas, cuya edad media es de 28 años y se vislumbra un escenario donde la población infantil empieza a adelgazarse y en el futuro habrá una creciente población de adultos mayores; 28, 11% de la población que habita en el estado se considera indígena y 1, 98% de ellos son hablantes de lengua indígena; no menos importante resulta decir que de la población con 15 años y más, el 53% cuenta con algún grado de educación básica, el 22,8% indicó haber llegado a la EMS, 18,1% señaló tener estudios en educación superior y, finalmente, 5,8% no tiene escolaridad y el 0,3% restante no lo especificó (INEGI, 2016 a, b). Con base en estos datos, si bien no resulta menor el esfuerzo realizado para atender la cobertura, el reto para atender el rezago educativo es un asunto no menor para la autoridad educativa del estado de Morelos.

Un dato interesante acerca de la distribución de la población en la entidad es que aun cuando en 2015 poco más de la mitad de ella reside en localidades por arriba de los 15 000 habitantes, se puede identificar que en el periodo que va entre el año 2000 y 2015, dichas localidades sufrieron una reducción en la población que concentran, en tanto que aquellas que están por debajo de los 5 000 habitantes ampliaron su presencia en el estado (INEGI, 2016 a). De mantenerse esta tendencia, en lo futuro bien podría hablarse de ciertas grandes concentraciones poblacionales ya bien identificadas y una cantidad importante de pequeñas poblaciones a las que deberá proveerse de distintos servicios, entre ellos el educativo. Esto es importante pues EMSAD es justamente una propuesta educativa pensada para poblaciones de baja densidad y que puede abrirse camino si los tomadores de decisiones la consideran una opción adecuada para un escenario como éste.

Si se toma como punto de partida el hecho de que EMSAD es una propuesta educativa que se busca instalar en poblaciones con características muy particulares, es posible avanzar hacia algunas consideraciones sobre la presencia de este servicio en el estado de Morelos. En primer lugar, de los treinta y tres municipios que existen en Morelos, veinte de ellos tenían hasta 2015 una población por debajo de los 50 000 habitantes; de estos veinte municipios, siete tienen presencia de Centros EMSAD y sólo existe un municipio por arriba de los 50 000 habitantes (Temixco) que también ha accedido a este servicio educativo. A continuación, se presenta una tabla que aporta algunos elementos sobre la situación antes descrita.

Municipio	Población Total	Población que se considera indígena	Población que habla una lengua indígena	Centros EMSAD	Otros bachilleratos públicos en el municipio
Coatlán del Río	9 768	Dato no Disponible	Dato no Disponible	1	Preparatoria abierta
Ocuituco	18 580	Dato no Disponible	Dato no Disponible	1	CBTA
Temixco	116 143	30, 23%	4, 18%	1	PREFECO CONALEP
Tetela del Volcán	20 698	41, 67%	13, 29%	1	CBTA
Tlaquiltenango	33 844	Dato no Disponible	Dato no Disponible	2	Telebachillerato comunitario

					PREFECO Preparatoria abierta
Tlayacapan	17 714	48, 85%	5, 80%	1	No existen
Totolapan	11 992	Dato no Disponible	Dato no Disponible	1	No existen
Zacualapan de Amilpas	9 370	Dato no Disponible	Dato no Disponible	1	No existen

Tabla 2. Municipios del estado de Morelos en los existen Centros EMSAD

Fuente: Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2016 a; Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del estado de Morelos, 2017.

En el estado de Morelos existen municipios cuya oferta pública de bachillerato consta de un único centro educativo, esta situación se aprecia muy bien en la tabla ya que de los ocho municipios en los que tiene presencia EMSAD, en tres de ellos ésta es la única opción si se trata de que los jóvenes egresados de secundaria cursen el bachillerato en su propio municipio, de otra manera, han de tener que asumir tanto un desplazamiento importante por la distancia a recorrer, como un gasto a considerar por cuanto toca al transporte que se requiera pagar. El alargamiento de la escolaridad obligatoria para poblaciones cuyas condiciones son adversas y limitadas, no hace sino reiterar y hacer patente que el acceso universal a la educación y el ofrecimiento de equidad educativa no es ajeno a temas de justicia y equidad en otras aristas de lo social.

En algunos de los municipios donde se han instalado los Centros EMSAD, se puede observar la coexistencia de otras ofertas educativas, dichas opciones pueden atender desde los jóvenes recién egresados de escuelas secundarias (PREFECO, CONALEP, CBTA) hasta población en rezago o a los propios jóvenes que por alguna razón no pueden asistir regularmente a un centro educativo (Prepa abierta). Vale la pena dedicar un breve comentario a la presencia del Telebachillerato comunitario, esta opción educativa se presentó como la gran apuesta de la administración peñista para atender la demanda de servicios de bachillerato en comunidades alejadas, situación que empata esta iniciativa con el modelo EMSAD, sin embargo, sus puntos de contacto no se restringen sólo a ello sino que estos bachilleratos también comparten el posible uso de instalaciones provistas por otras instituciones así como la disposición de una estructura de recursos humanos mínima. Por tanto, se puede decir que EMSAD y el Telebachillerato comunitario tiene un “parecido de familia” que no hace sino dar pie a preguntar cuáles son los criterios para

instalar uno u otro cuando su funcionamiento es prácticamente idéntico. En términos del plan de estudios, el rasgo que mayor diferencia genera entre uno y otro modelo se encuentra en la formación para el trabajo, ya que EMSAD ofrece la capacitación en Informática, en tanto que el Telebachillerato comunitario imparte a sus estudiantes la capacitación de Desarrollo comunitario.

Para finalizar con la tabla arriba presentada, si bien la Encuesta intercensal 2015 no logra precisar datos de cinco municipios acerca de la presencia de población que se considera indígena y sobre el habla de lenguas indígenas en esos mismos municipios, no puede pasarse por alto que en los tres municipios restantes sí se cuenta con un dato a este respecto y que en cualquiera de los casos habla de una proporción superior a un tercio de la población del municipio. La relevancia de este dato es que da algunas pistas sobre el posible contexto en que se desarrolla el trabajo del personal docente de los Centros EMSAD, ya que esta identidad asumida por la población puede tener implicaciones para el acceso, permanencia y egreso de hombres y mujeres al bachillerato, para la enseñanza y circulación de distintas lenguas, para la relación comunidad-escuela, entre otras posibles.

En el caso específico del Centro EMSAD “Tlayacapan”, objeto de este capítulo, éste abrió sus puertas en 2007. El municipio de Tlayacapan, en el estado de Morelos, tiene colindancia con los municipios de Yautepec, Totolapan, Tlalnepantla, Tepoztlán y Atlatlahucan. Según lo indicado en la tabla 3, en el municipio habita un total de 17 714 personas y existen al menos 692 hablantes de alguna lengua indígena (INEGI, 2016 a).

Tlayacapan es un municipio considerado como Pueblo Mágico y forma parte de la denominada Ruta de los Volcanes, pues es poseedor del Ex Convento de San Juan Bautista, declarado Patrimonio de la Humanidad por la UNESCO en 1996. Las principales actividades económicas de la población son las relativas a la producción agrícola, la alfarería y el turismo.

No menos importante resulta destacar que de los 33 municipios morelenses, son Cuautla y Cuernavaca los que concentran la mayor cantidad de escuelas del nivel medio superior, ambos colocándose por encima de los 30 planteles por municipio. Seguidos por otro grupo de 15 municipios que cuentan con entre 3 y 12 escuelas de bachillerato. Finalmente, existen 16 municipios, la mitad de los municipios del estado, que presentan 1

ó 2 planteles de bachillerato. Tlayacapan se encuentra dentro de este último grupo, pues además de contar con el Centro EMSAD, existe una escuela particular incorporada a la UNAM, llamada Colegio de Ciencias y Humanidades “Tlayacapan”.

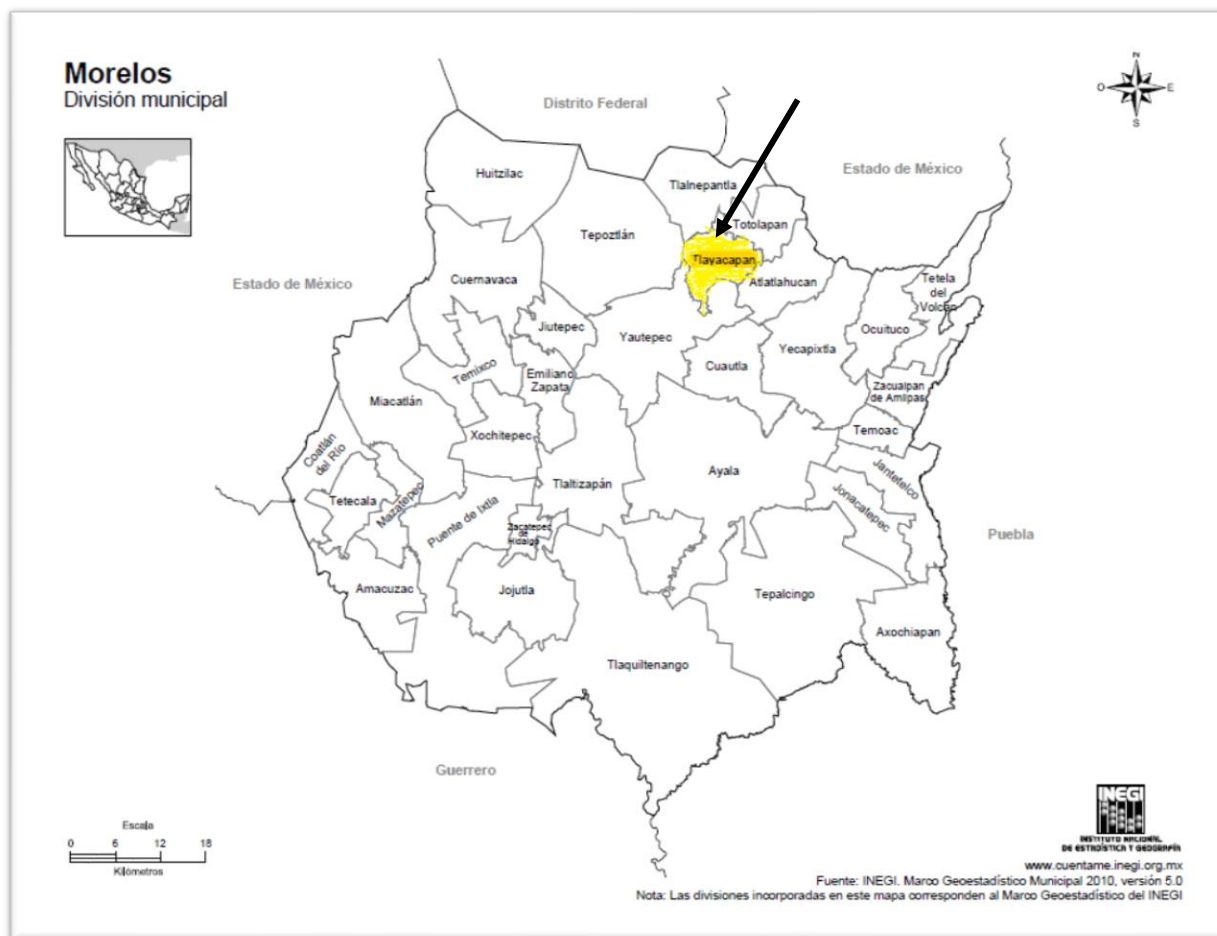


Ilustración 8. Tlayacapan y la División municipal del estado de Morelos.

Otra característica notable de los habitantes del municipio de Tlayacapan, es que entre la población de 15 años y más, el 60,4% señalan tener una escolaridad de educación básica, el 20,8% poseen una escolaridad de educación media superior, el 12,2 % tiene educación superior, el 6,4 % manifiesta no tener ninguna escolaridad y, finalmente, 0,2 % no especificó dato al respecto (INEGI, 2016 a). Este panorama habla de una deuda importante a nivel educativo dentro del municipio de Tlayacapan ya que, si bien más de la mitad de la población de 15 años y más señala contar con educación básica, los datos no alcanzan

a especificar la proporción de ellos que pudieron completar su trayectoria hasta tener educación secundaria completa y la proporción de ellos con educación básica incompleta. Por otro lado, una quinta parte del grupo poblacional en cuestión, el 20,8%, es la que pudo culminar su trayectoria educativa hasta la educación media superior; este dato implica una ausencia importante de condiciones para que los habitantes pudiesen llegar al nivel medio superior, y de cara al compromiso de la obligatoriedad de dicho nivel, tiene como contra parte la expectativa de que si se busca ampliar la escolaridad de la población, el esfuerzo tanto de las instituciones educativas como de otras varias han de tener que ser mayores a fin de aprovechar tanto las posibilidades del propio municipio como de las regiones adyacentes.

Para finalizar con los datos relevantes sobre la población de Tlayacapan, se encuentran aquellos que tienen que ver con la disponibilidad de TIC. Por ejemplo, se tiene que la disponibilidad de internet entre la población es de 20,6%, el de computadora es de 19,7%, la de teléfono celular de 76,7% y la de televisión de paga de 29,4% (INEGI, 2016 a). Estos datos ofrecen una escena donde los hogares del municipio de Tlayacapan tienen poco acceso a la adquisición de una computadora y el servicio de internet, lo cual hace suponer que una proporción importante de aquellos que necesitan de estas dos tecnologías para actividades recreativas, laborales o académicas, es muy probable que deban recurrir a la renta de éstas en algún establecimiento dedicado a ello. Es notable que la población del municipio dispone en una proporción considerable de telefonía celular, la cual puede ser una vía para el acceso a internet; esta tecnología es accesible en una amplia variedad de costos por lo que toca a los equipos y a las opciones de prepago o renta, lo que la hace accesible a los bolsillos de la población si bien no deja de ser un gasto. Finalmente, la televisión de paga parece ubicarse en una situación semejante a la de la computadora y el internet, es decir, se trata de una tecnología poco accesible al bolsillo de la mayoría de la población y con una presencia aun restringida en los hogares del municipio, por tanto, el acceso dominante a contenido televisivo estaría dado por los canales de señal abierta.

b) Sobre los estudiantes del Centro EMSAD Tlayacapan: ¿cuántos y quiénes son?

En el mes de octubre de 2014 se asistió al Centro EMSAD “Tlayacapan” con la finalidad de poder aplicar los cuestionarios a los estudiantes de dicho Centro. En el caso del grupo

de primer año se pudo obtener un total de 29 cuestionarios resueltos, respecto de 33 estudiantes que conformaban el grupo de primer grado. El día de aplicación hubo 4 estudiantes que no asistieron a clases. Algunos de los datos obtenidos a través del cuestionario y que permiten hacerse de una imagen sobre los entonces estudiantes del primer año de bachillerato serían los siguientes.

Inicialmente, la composición etaria del grupo de primer año estaba dada prácticamente en su totalidad por adolescentes en edad de cursar el bachillerato y que, por tanto, habían terminado su educación básica en ese mismo año de 2014, o bien, apenas un año atrás; de los 29 estudiantes que contestaron el cuestionario, sólo cuatro de ellos se encontraban por arriba de los 17 años. Al abordar el tema del género de los estudiantes, 12 de ellos señalaron ser hombres, 14 se identificaron como mujeres y 3 no contestaron.

Dos terceras partes del grupo, es decir 20 estudiantes, manifestaron vivir en el propio municipio de Tlayacapan, en tanto que los 9 restantes que atendieron el cuestionario apuntaron ser provenientes de un municipio distinto, pero siempre de entre aquellos que tienen una colindancia inmediata con Tlayacapan. Considerando que el Centro EMSAD es la única oferta pública de bachillerato en el municipio, puede decirse que la proporción de estudiantes de primer ingreso que recibe del propio municipio, cumple con el objetivo de atender primordialmente a la población local, sin embargo, no puede dejarse de lado que para un municipio cuya población es de poco más de 17 000 habitantes, contar con 20 estudiantes de nuevo ingreso del propio municipio en el único bachillerato público de la zona, abre la posibilidad de pensar en un número importante de jóvenes que salen hacia otras ofertas educativas, o bien, que no continúan con sus estudios.

Por otra parte, al interrogar a los estudiantes del primer año de bachillerato sobre la escolaridad de sus padres, se encontró que dos terceras partes de éstos habían alcanzado únicamente la educación básica, en el caso de los padres mayoritariamente la primaria y las mujeres la secundaria. En cuanto al tercio restante, se encontraron algunos padres y madres con escolaridad de educación media superior o carrera técnica y sólo un padre con estudios de licenciatura. Así mismo, hubo dos casos en los que no se indicó la escolaridad de la madre. El escenario que se obtuvo tras la revisión de estos datos, consiste en apuntar que los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan”, muy posiblemente sean, en su gran mayoría, los primeros de su familia en acceder al bachillerato, lo cual representa un paso

significativo dentro de la trayectoria escolar de las familias, así como la posibilidad de que este avance en la educación de los más jóvenes incida en cambios que tengan que ver tanto con la dimensión individual como de vida en comunidad de cada uno de los estudiantes.

En el plano específico de la información que permite tener elementos para conocer las condiciones que hicieron posible que los estudiantes llegaran a este Centro EMSAD, se tiene que entre las posibles opciones que fueron consideradas para el ingreso al nivel medio superior, aparecen con mayor frecuencia en intención de ingreso los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) así como los Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETIS), ambas opciones se encuentran ubicadas en la categoría de bachillerato tecnológico y ello implica que los aspirantes a ingresar a este tipo de bachillerato tengan en mente el estudio de una carrera en específico, además de que, como ya se observó para el contexto de Tlayacapan, son opciones educativas que se encuentran fuera del propio municipio y de ahí que considerar estas opciones requiere asumir el costo del traslado a otro municipio, así como los propios costos de cursar un bachillerato que ofrece una formación para el trabajo con una mayor profundidad y demanda con respecto a un bachillerato general.

Además de lo anterior, no deja de ser llamativo que para esta población resulte más atractivo el ingreso a los bachilleratos tecnológicos de los alrededores que la asistencia a los bachilleratos generales (como pudieran ser los planteles de Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos). Pareciera haber una mayor apreciación social por los bachilleratos tecnológicos que por los bachilleratos generales, sin embargo, este es un punto que no se exploró dentro de la investigación y queda como una sospecha o hipótesis de trabajo.

Se preguntó a los estudiantes si el Centro EMSAD Tlayacapan había sido su primera opción para el ingreso al bachillerato y se encontró que, entre los 29 estudiantes presentes al resolver el cuestionario, 16 de ellos eligieron el Centro como su primera opción en tanto que los 13 restantes no lo hicieron así. Esta proporción entre aquellos que decidieron estar en el Centro EMSAD “Tlayacapan” en tanto primera elección y los que llegaron a ese espacio educativo tras haber dejado de lado otros intereses educativos, habla de un grupo donde aproximadamente la mitad de sus integrantes pueden tener algún

motivo particular para asistir al Centro EMSAD y ello puede influir en que su permanencia en el Centro se facilite, así como supone la existencia de una sección del grupo cuyo interés por el Centro es mucho menor pues no es el espacio educativo que más les atrae y, derivado de ello, se requiere crear esos lazos afectivos y formativos que posibiliten la permanencia de los jóvenes en la escuela.

Entre los factores que los estudiantes señalan haber tenido en consideración para integrarse al Centro EMSAD “Tlayacapan”, aquel que aparece con mayor frecuencia es la “cercanía”, lo cual hace notar que la decisión de inscribirse en el Centro EMSAD “Tlayacapan” pasa muy probablemente por un momento donde se compara el gasto y tiempo requerido para llegar a otras opciones educativas, respecto a quedarse en el propio municipio y asistir al Centro EMSAD. Tras el factor “cercanía” como parte de la decisión vocacional de los estudiantes encuestados, aparecen en segundo lugar dos factores que por una parte vuelven a poner el acento sobre la dimensión económica de la decisión vocacional y, por otro lado, dejan ver que la influencia y opinión vertida por personas cercanas a los estudiantes, puede tener efectos positivos en la decisión vocacional.

Así pues, el costo accesible que representa el ingreso al Centro EMSAD “Tlayacapan” es otro elemento que no pasa desapercibido para las familias y estudiantes que llegan a éste, ya que así como la cercanía del mismo respecto a la ubicación de los hogares implica poco o nada de gastos en transporte, el hecho de que EMSAD sea un bachillerato general y no requiera grandes gastos en material educativo así como solicite aportaciones económicas mínimas en los trámites que deben realizar los estudiantes, son condiciones que juegan a favor de este. Por lo que toca a la influencia de la opinión de amigos y familiares, se puede considerar que la transmisión de experiencias y opiniones sobre lo que implica estudiar en el Centro EMSAD puede tener cierto peso sobre la decisión de inscribirse o no en éste, sobre todo, si la transmisión de opiniones y experiencias tiene que ver con el trabajo de los docentes, el costo de los estudios y el ambiente que se genera al interior del Centro. La existencia de una “fama positiva”, respecto a estudiar en el Centro EMSAD “Tlayacapan”, sin duda puede jugar a favor de la imagen social de la escuela y de la intención de ingreso a la misma.

Para terminar con este punto, conviene mencionar que las asignaturas ofrecidas por el plan de estudios de EMSAD es una causa escasamente mencionada como parte de

las razones para llegar al Centro EMSAD. Este hecho implica que hay una investigación escasa o inexistente sobre lo que es propiamente la oferta académica de EMSAD y la decisión de asistir a esta oferta educativa descansa muy poco en las ventajas formativas que puede haber en estudiar el bachillerato bajo este modelo educativo.

Para redondear lo dicho en la parte final del párrafo anterior, se preguntó a los estudiantes si habían tenido oportunidad de ver algún material de propaganda del EMSAD; respecto a ello, poco menos de la mitad de los participantes en el cuestionario dijo no haber visto ningún material de este tipo, en tanto que los estudiantes restantes apuntaron haber tenido acceso a un tríptico o un volante. Si bien lo antes dicho implica que hubo contacto con algún material que difunde las características académicas de EMSAD, el otro dato relevante aportado en este mismo tono es que aquellos que vieron dicho material de propaganda, manifestaron no recordar algún dato en particular, dejando a la vista que el impacto de estos trípticos o volantes fue mínimo en el proceso de decisión vocacional.

Rumbo al cierre de la información relevante proporcionada por los cuestionarios resueltos por los entonces estudiantes de reciente ingreso al Centro EMSAD “Tlayacapan”, se elaboró una pregunta encaminada a que los estudiantes señalaran si consideran que el uso de tecnologías tales como el internet, la computadora, el correo electrónico, entre otras posibles, resultan relevantes para el aprendizaje escolar; 25 de los 29 estudiantes participantes en el cuestionario dieron una respuesta afirmativa. Esta respuesta casi generalizada da una idea de que estos jóvenes interactúan bajo ciertas condiciones con las tecnologías que están a su alcance, y poseen una serie de creencias acerca de la relevancia que cobran las tecnologías en el momento actual²⁵.

²⁵ Por ejemplo, a lo largo de las entrevistas se encontró que tal como sucede en otros entornos, los grupos de primer y tercer año, se han organizado en grupos de Facebook a fin de movilizar con rapidez información relevante sobre sus actividades académicas. Además, en estos grupos de Facebook, se puede tener la participación de algunas de las profesoras del Centro. Además, dos de las estudiantes entrevistadas se encuentran entre el reducido grupo de jóvenes que tienen al menos a unos de sus padres con escolaridad media superior o superior, estas dos jóvenes indicaron que se encontraban tomando clases de cómputo en escuelas de tipo particular. Esta acción podría tomarse como un indicativo de que los padres con una escolaridad superior a la educación básica y que se mueven dentro de ciertos contextos laborales y sociales, estarían tratando de acercar a sus hijos rumbo a un mejor dominio o manejo de las tecnologías, muy probablemente bajo conciencia de las ventajas que ello puede acarrearles en su vida adulta.

Por último, se solicitó a los estudiantes abordar el punto relativo a las razones que los llevan a querer estudiar el bachillerato y, a respecto de ello, es notorio que para las familias que concurren en el Centro EMSAD “Tlayacapan” el acceso y llegada a la educación superior ocupa un lugar importante en las expectativas depositadas sobre los jóvenes y sobre la apertura de mayores oportunidades para avanzar sobre los niveles del sistema educativo, ya que la idea de ingresar a la universidad fue la opción más reiterada por los estudiantes. Tras esta aparición estelar del acceso a la educación superior en tanto paso natural tras la conclusión del bachillerato, los estudiantes colocaron la “adquisición de un buen empleo” como la segunda razón por la cual desean cursar el bachillerato. Así pues, el binomio universidad y trabajo se instala en la imagen de futuro que los estudiantes del Centro EMSAD desean construir y que se les ha mostrado socialmente como valioso.

El mismo ejercicio de ofrecer un cuestionario a los estudiantes a fin de empezar a observar las condiciones que posibilitan que se encuentren en un Centro EMSAD, se llevó a cabo con los entonces estudiantes de tercer año de bachillerato. Respecto a lo dicho por este otro grupo de jóvenes, se puede empezar por indicar que se tuvo la oportunidad de aplicar el cuestionario con la totalidad del grupo, es decir, 16 estudiantes que en aquel momento cursaban el quinto semestre. Evidentemente, este dato habla de la complejidad de mantener a los jóvenes en la escuela, pues al igual que sus compañeros que contestaron el cuestionario para estudiantes de reciente ingreso, este grupo al iniciar el bachillerato estaba compuesto por una treintena de estudiantes y ello da muestra de que el problema del abandono escolar no es un tema exclusivo de las grandes ciudades ni de los grandes subsistemas.

En cuanto a la composición etaria y lugar de origen de los estudiantes, se replica la escena encontrada en el grupo de primer año pues la totalidad de los estudiantes de tercer año corresponde a jóvenes en edad de cursar el bachillerato, dicho de otro modo, se trata de estudiantes que han desarrollado una trayectoria regular en su paso por la educación básica y llegan al bachillerato con la edad esperada. Así mismo, el conjunto de ellos habita tanto en Tlayacapan como en los municipios con vecindad inmediata a éste, por lo que aquellos que deben trasladarse para llegar a su escuela, realizan un recorrido no mayor a una hora. El grupo de tercer año en el Centro EMSAD “Tlayacapan” estaba compuesto por 10 mujeres y seis hombres, todos ellos indicaron ser solteros.

De manera semejante a lo expresado en el párrafo anterior, se encontró que los padres de estos jóvenes en su mayoría sólo habían podido acceder hasta la educación básica, ya sea primaria o secundaria, y que había un pequeño grupo de padres y madres de familia que había logrado llegar hasta el nivel medio superior. Además, se dio el caso de un padre y dos madres de familia de quienes no se indicó la escolaridad. En función de lo anterior, también se presenta un escenario donde la mayoría de los estudiantes están logrando alcanzar entre 3 y 6 años más de escolaridad con respecto a sus padres, a reserva de que algunos de ellos pudieran llegar a terminar una carrera universitaria. La presencia del Centro EMSAD en el municipio de Tlayacapan representa justamente la apertura de espacios y oportunidades²⁶ para que los jóvenes continúen su paso por el sistema educativo y, deseablemente, que logren aprendizajes que impacten en su vida ciudadana, personal y laboral.

Otro punto en común entre los cuestionarios realizados por el grupo de primer año y este otro de próximo egreso, es el interés por conocer otras posibles opciones educativas que se consideraron al momento de elegir un bachillerato, así como los elementos que tuvieron un papel definitivo en el momento de optar por el Centro EMSAD “Tlayacapan”. Para esta generación de jóvenes, también se presentó un fuerte interés por opciones de bachillerato tecnológico, donde repiten su presencia las mismas opciones que para el grupo de primer año y se adiciona la preferencia por el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica; esta reiteración insinúa la existencia de un cierto “aprecio social” por los bachilleratos tecnológicos y las carreras que se ofrecen en los planteles de los municipios vecinos; si bien esta intención de ingreso implica reconocer la existencia de una mayor competencia por el ingreso a estos planteles, así como un esfuerzo mayor por lo que toca a gastos sobre traslado y material educativo necesario para cubrir los estudios. Nuevamente, los bachilleratos generales no aparecen en ningún grado como parte de los intereses vocacionales de los jóvenes.

²⁶ Con base en este escenario, puede adelantarse que la presencia de este Centro EMSAD está cumpliendo con uno de los objetivos de la política educativa que impulsó su implementación, pues se está dando la oportunidad para que poblaciones que de no tener este espacio educativo en la cercanía, se vieran en la necesidad de realizar importantes desplazamientos para poder acceder a una opción educativa en el nivel medio superior. Estos planteamientos pueden revisarse en el apartado 2.1 Educación Media Superior un modelo educativo de la Dirección General del Bachillerato.

Entre los elementos que tuvieron un mayor protagonismo para que estos 16 jóvenes decidieran llegar a cursar su bachillerato en el Centro EMSAD “Tlayacapan”, se presenta de manera inicial una reiteración de la “cercanía” del Centro EMSAD como un factor clave para su elección, lo cual como ya se ha dicho, implica poco tiempo, así como poco o ningún gasto en transporte público. En segundo lugar, “los costos” del paso por el Centro EMSAD son el segundo factor con mayor número de menciones por parte de los estudiantes para explicar la elección de este centro educativo para cursar el bachillerato, tema que si se mira en relación con la importancia de la “cercanía” de la escuela, no hace sino poner en relieve que el impacto de la escolaridad en la economía familiar es un tema sensible e inclina la balanza hacia la toma de ciertas opciones y no de otras. Finalmente, pero no menos importante, se vuelve a presentar a los “amigos y familiares” que han pasado por este bachillerato como otra razón para inscribirse en la misma, lo cual vuelve a hacer notar la importancia de una “buena fama” sobre la escuela y lo relevante que puede ser la recomendación de un conocido para generar confianza y apoyar el ingreso al Centro EMSAD.

A este grupo también se le preguntó acerca de las razones por las que quiso estudiar el bachillerato. En las respuestas dadas por el grupo se puede encontrar una coincidencia más entre los estudiantes del Centro EMSAD pues para los entonces estudiantes del tercer grado, el acceso a la educación superior y la obtención de un buen empleo eran también las dos razones que los hacían considerar que realizar sus estudios de bachillerato valía la pena. La aspiración de una carrera universitaria y la aspiración de obtener un buen empleo son elementos bien cimentados en el contexto de quienes habitan Tlayacapan y los municipios colindantes, en ambos descansa la expectativa de progreso.

Además de plantear las preguntas previas y que posibilitan empatar una parte de la perspectiva de los estudiantes de primer y tercer año del Centro EMSAD “Tlayacapan”; se presentó a los estudiantes del tercer año una serie de preguntas dirigidas ya no tanto a saber las condiciones que posibilitaron llegar a este bachillerato, sino mirar hacia las condiciones que han influido en que ese grupo de estudiantes estuviesen al borde del egreso del EMSAD. Inicialmente, al tocar lo relativo a las condiciones que favorecieron que los jóvenes llegaran al último año de bachillerato, resulta llamativo observar que la respuesta más reiterada es la que apunta a las propias “ganas de salir adelante” de los

estudiantes, lo cual habla del reconocimiento del lugar de la motivación interna de los estudiantes en el logro que implica la obtención del certificado de bachillerato, además de que puede insinuarse que en el caso de éstos, se ha conformado una mayor apreciación hacia el valor de la escolarización en términos del posible acceso que ésta brinda hacia oportunidades que no necesariamente se encuentran en el municipio del que son originarios.

Tras hacer esta mención al propio esfuerzo y la motivación interna, los estudiantes señalan dos factores más: la familia y el apoyo de los profesores. Sobre el primero, cabe recordar que la mayoría de ellos tienen padres con escolaridad de educación básica y si a ello se le agrega la relevancia atribuida al acceso a la universidad, es posible empezar a reconocer las condiciones que hacen posible que los padres impulsen y motiven el logro escolar de los hijos. Aparece la mención al trabajo de los docentes del Centro EMSAD, trabajo que en cierto sentido es muy cercano e intensivo en la medida en que cada uno de los profesores es responsable de un área de conocimiento y, por tanto, acompañan a cada generación desde su ingreso hasta su egreso y que, ya sea implícita o explícitamente, hace lo posible porque la mayor cantidad de estudiantes se conserve y egrese del bachillerato.

Si bien es cierto que el Centro EMSAD “Tlayacapan” está ubicado en un municipio donde no hay más opciones públicas de bachillerato y que no se caracteriza por ser una de las regiones más pobladas o de mejores niveles económicos del estado, los estudiantes de próximo egreso del Centro EMSAD no exaltan el lugar de las becas económicas como un factor decisivo para la conclusión de su bachillerato. Esta situación es llamativa, en la medida en que desde la perspectiva de la administración del sistema educativo se considera que la existencia de apoyos económicos que descarguen una parte de los recursos económicos que las familias dedican a la educación de los hijos hacia la satisfacción de otras necesidades (salud, alimentación, por ejemplo), puede jugar un papel definitivo en la permanencia de los estudiantes en la escuela y, eventualmente, en que éstos puedan obtener mejores resultados al tener cierto impacto en las condiciones materiales que rodean sus posibilidades de aprendizaje. La ausencia de la mención a las becas económicas ofrecidas a los estudiantes del Centro EMSAD es un tema al que vale la pena dar seguimiento en la medida en que éstas se insertan en el conjunto de acciones

que se emprenden para aumentar las posibilidades de permanencia en la escuela y, por tanto, de egreso de esta.

Ahora bien, se preguntó a los estudiantes si recomendarían a alguien que realizara sus estudios en el Centro EMSAD “Tlayacapan” y ya fuese su respuesta negativa o positiva, señalaran el porqué de ello. Ante esta pregunta se obtuvieron 15 respuestas afirmativas que invitarían a estudiar en el Centro EMSAD y ante la petición de justificar su respuesta, el conjunto de los estudiantes enfatizó el trabajo docente y el ambiente escolar como las dos razones para recomendar la escuela. Como se mencionó previamente, el Centro EMSAD “Tlayacapan” recibe a un único grupo de estudiantes por generación y éste es atendido por un grupo de profesores que organizados conforme a campos de conocimiento, imparten todas las unidades curriculares que componen el plan de estudios, con esto se quiere decir que las condiciones de trabajo del Centro EMSAD “Tlayacapan” posibilitan un contacto muy cercano entre los miembros de la comunidad estudiantil-docente, situación que puede ayudar a explicar esta percepción de los estudiantes sobre el trabajo docente. En esta misma pregunta hubo una respuesta que eligió no recomendar el Centro EMSAD, sin embargo, no abundó lo suficiente en su respuesta para justificar su elección.

Finalmente, se solicitó a los estudiantes indicar qué es lo que más les había gustado de su estancia en el Centro EMSAD “Tlayacapan” y se encontró que con un mismo número de menciones se eligió a las “materias cursadas y las clases de los profesores” y “el aprendizaje y aprovechamiento de la computadora” como las dos situaciones que concentran la atención de los estudiantes. La elección del primer punto puede ser explicable a partir de lo señalado en el párrafo sobre la relación docente-estudiante; por lo que toca al aprendizaje del uso de la computadora, hay que tener en cuenta que la formación para el trabajo impartida en todos los Centros EMSAD es la relativa al aprendizaje de la informática, de ahí que para estos jóvenes este espacio curricular resulte significativo, sobre todo, si efectivamente han podido encontrar aplicación de lo aprendido a su vida fuera de la escuela.

Tras las dos respuestas antes mencionadas, en segundo lugar y también con igual cantidad de menciones aparece lo que tiene que ver con “el acceso a becas” y “los amigos” dentro de la escuela. Ya previamente se había mencionado el tema de las becas y si bien

no apareció como un factor decisivo para que la culminación del bachillerato, lo cierto es que no pasa inadvertido para los jóvenes y el acceso a estos recursos es importante para una fracción del grupo.

Los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” no son sólo estudiantes, sino que además son jóvenes que socializan entre sí y que establecen relaciones afectivas, de ahí que la relevancia de las amistades tenga un peso dentro de las posibles aristas que implica el ser estudiante en un Centro EMSAD²⁷.

Hay que destacar que las “instalaciones del Centro EMSAD”, fueron la dimensión que menos satisfacción causó entre los estudiantes del tercer año. Para llegar a una posible explicación de ello, se debe tener presente que si bien el Centro tiene el beneficio de contar con instalaciones propias y hay un aula para cada uno de los tres grupos que conforman la escuela, lo cierto es que estos espacios cuentan con diferentes grados de terminado²⁸, lo mismo que en el aula de cómputo hay necesidades de mantenimiento y renovación de equipo sentidas por los estudiantes así como algunos otros detalles que no pasan desapercibidos y que generan este “disgusto” por el espacio de la escuela, convirtiendo a las instalaciones del Centro EMSAD “Tlayacapan” en objeto de críticas y aspiración de mejoras.

2.3 Ser estudiante de educación media superior a distancia en un Centro EMSAD: llegada, permanencia y egreso

Tras haber obtenido una primera aproximación a través de los cuestionarios respondidos por los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” y señalado algunos de los datos relevantes que se obtuvieron de ellos a fin de empezar a formular respuestas a las preguntas de investigación que guían este escrito, toca el turno de destacar la información valiosa que

²⁷ Eduardo Weiss y los trabajos derivados de distintas investigaciones de posgrado que coordinó a lo largo de varios años, son un referente importante dentro de la investigación educativa mexicana que busca abordar a los sujetos que asisten al bachillerato no sólo como estudiantes, sino también como jóvenes. Derivado de un conjunto de trabajos aglutinados por la línea de investigación “Jóvenes y bachillerato”, Weiss señala: “Nuestras investigaciones mostraron que desde la mirada de los jóvenes el bachillerato es un espacio para la vida juvenil. En este sentido es un espacio de sociabilidad o de “socialidad”” (Weiss, 2009).

²⁸ Las tres aulas donde se encuentran cada uno de los tres grupos con que cuenta la escuela así como el aula de cómputo tienen techo de loza, sin embargo, no todos ellos tienen acabado en la cara exterior de las paredes, así como no todos ellos tienen losetas en sus pisos. La estructura del Centro EMSAD no muestra homogeneidad en lo que toca a la apariencia de cada una de las aulas por donde deben transitar los estudiantes.

se pudo documentar a través de las entrevistas realizadas a cinco estudiantes y una docente del Centro EMSAD “Tlayacapan”. A fin de aprovechar de la mejor manera posible la exposición, en cada punto de interés se irá entremezclando los testimonios de los estudiantes, así como el de la profesora, en ánimo de enriquecer la argumentación tanto como sea posible.

Esta sección está dispuesta a lo largo de cuatro momentos: el primero de ellos da cuenta de lo que tiene que ver con los elementos que hacen atractivo al Centro EMSAD para el ingreso de los jóvenes egresados de secundaria, en un segundo momento se abordan las consecuencias que dejan las tensiones y entrecruzamientos identitarios entre el Centro EMSAD y el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos ante la posible conformación de una identidad de los estudiantes de un Centro EMSAD, en tercer lugar se recupera lo que tiene que ver con la forma en que los entrevistados se acercan a las nociones de educación a distancia, educación presencial y educación abierta, finalmente, se ofrece un último apartado en el que se trabaja una aproximación a la reinserción del significativo flexibilidad en la cotidianidad de un Centro EMSAD así como a los alcances y obstáculos en torno a las becas escolares.

a) ¿Qué hace un bachillerato a distancia para convocar a los estudiantes a ingresar en la institución? Elementos y estrategias de interpelación

Ya en un momento previo se había abordado el tema de las preferencias institucionales y vocacionales que los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” habían puesto en juego a la hora de ingresar al bachillerato, sin ahondar en el conocimiento específico que los estudiantes tienen de las características de las opciones educativas del estado de Morelos y que los hacen valorar y preferir a unas por sobre de otras, resultó claro que para los estudiantes que tomaron parte en esta investigación hay una elevada intención hacia los bachilleratos tecnológicos que parecen tener una alta estima entre la población, al tiempo que los bachilleratos generales no figuran entre las opciones educativas atractivas para estos jóvenes.

De forma complementaria, se hizo notar que el ingreso al Centro EMSAD “Tlayacapan” estuvo poco orientada por razones académicas, es decir, por el interés de estar en un espacio que ofrece un cierto tipo de formación y/o que favorece la relación

docente-estudiante bajo ciertos principios; las razones centrales que esgrimieron los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” para ingresar tuvieron que ver con situaciones económicas y de desplazamiento escuela-hogar de los estudiantes.

A partir de este marco de referencia, a continuación interesa dar cuenta de lo que tiene que ver con las estrategias que utiliza el Centro EMSAD “Tlayacapan” para poder atraer a los estudiantes para su ingreso y, en su momento, para lograr que estos permanezcan en sus aulas. La relevancia de esto radica en que da oportunidad de identificar cuáles son los elementos con que se busca interpelar a los estudiantes para formar en ellos una identificación con la institución, es decir, percibirse parte del Centro EMSAD “Tlayacapan”.

Para iniciar, cabe precisar que la noción de interpelación puede ser rastreada hasta los trabajos de L. Althusser (2008) sobre los aparatos ideológicos del Estado en un intento por llevar una categoría psicoanalítica al terreno de la teoría social, sin embargo, para este caso, se retoma la acepción que aporta Buenfil (1994), al proponer concebir la interpelación como la operación discursiva o el proceso de invitación que llama a reconocerse en imágenes identitarias conformadoras de un modelo de identificación y puede tener un resultado exitoso o no. Evidentemente, en el caso de esta investigación, se estaría proponiendo tratar a EMSAD como un dispositivo que ofrece un modelo de identificación en el que se invita a que los jóvenes egresados de secundaria encuentren las condiciones ideales para convertirse en bachilleres. Cualquier bachillerato involucra un modelo de identificación que propone hacerse bachiller de una determinada manera, de ahí que los estudiantes deban elegir a partir de la preferencia por unos y no por otros.

A través de las entrevistas se indagó sobre los medios a través de los cuales los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” tuvieron algún conocimiento sobre las características de éste, así como cuáles fueron los contenidos a los que tuvieron acceso para hacerse de una opinión sobre la naturaleza del Centro EMSAD y si este podía o no representar una buena opción para sus aspiraciones de cursar el bachillerato. Así, por ejemplo, se encuentra el caso de Alma, estudiante del primer año, en el siguiente fragmento.

Irving (I): En el caso de este Colegio de Bachilleres, ¿cómo te enteras?

Alma (A): Vivo cerca, mis papás vinieron a ver.

I: ¿Ellos qué te platicaron de esta escuela?

A: Me dijeron que estaba bien este Bachillerato, que apenas había iniciado, en realidad no la vine a ver antes de entrar, yo no vine.

I: ¿La primera vez que visitaste la escuela fue el día de tu examen o cuando viniste a pedir la ficha?

A: No, el examen.

I: Cuando tus papás vinieron a pedir informes, ¿el asunto de la cantidad de maestros o las materias que ibas a llevar fue un dato relevante para ellos? ¿Te lo platicaron o te diste cuenta hasta que estuviste por acá?

A: No, es que lo decidieron más bien por la distancia que hay de mi casa a aquí, les platiqué también del CBTIS y les dije que fuéramos a ver, pero no, eligieron esta escuela.

I: Además de tus papás que vinieron a pedir informes, hay alguien alrededor que te haya dicho: “sí, vete a dar una vuelta, inscríbete, etc”.

A: No, sólo fue la profesora Esther que fue a la escuela, a la secundaria

I: Ella fue a tu secundaria, ¿en esa ocasión qué fue lo que ella les platicó?

A: Bueno, nos dijo que era una escuela pequeña, que como es pequeña nos ponen más atención y lo importante es sacar un bachillerato y echarle ganas. Pero la verdad no estaba muy convencida.

El caso de Alma es el de una joven adolescente que ingresa al bachillerato con la edad típica para hacerlo y su proceso para elegir una opción educativa no es exclusivo de su toma de decisiones, sino que sus padres juegan un papel preponderante en el rumbo que tomará este aspecto de su vida.

La descripción de Alma sobre aquel momento al egreso de la secundaria, deja ver que había dos posiciones: la de Alma que favorecía el ingreso a un CBTIS bajo la expectativa de cursar una carrera técnica, a la cual ella otorga un valor elevado debido a las posibles ventajas laborales y de educación superior que puede ofrecerle, y por otro lado, la postura asumida por sus padres, en la cual se favorece el ingreso al Centro EMSAD privilegiando no tanto razones académicas, sino más bien razones de tipo práctico, ya que la cercanía del Centro respecto al hogar parece ser la principal razón presentada por sus padres. Si bien la propuesta de EMSAD no recibe un total rechazo, no

logra constituirse en una propuesta de identificación que convoque a Alma a tomar esta opción educativa como su primera intención de ingreso al bachillerato²⁹.

La capacidad de interpelación del Centro EMSAD “Tlayacapan” se ve limitada, aun cuando Alma tuvo oportunidad de presenciar la visita a su secundaria por parte de una de las profesoras del Centro justo en ánimo de hacer del conocimiento de los próximos egresados de secundaria las características del Centro EMSAD para despertar su interés y motivar a que su deseo de convertirse en estudiantes de bachillerato encontrara su realización en el Centro. Resulta importante hacer notar que los elementos que Alma recuerda de aquella visita de la profesora Esther a su secundaria a fin de invitarlos a ingresar al Centro EMSAD “Tlayacapan”, son los que tienen que ver con la existencia de “grupos pequeños” y “mayor atención de los profesores”, los cuales si bien pueden resultar en una ventaja importante, ante los ojos de Alma y su alta estima por la relevancia de contar con una carrera técnica, no son suficientes como para atraerla hacia el Centro EMSAD.

Mediante las entrevistas se pudo observar que los caminos recorridos por los estudiantes para ingresar al Centro EMSAD pueden tener curvas y rizos insospechados, los cuales tienen efectos en su apreciación y posible adscripción a lo que significa ser estudiante de EMSAD. Un ejemplo muy particular de lo anterior es el caso de Cecilia, estudiante que realizó una parte importante de su escolarización en Estados Unidos, país al que llegó en su infancia y donde pudo recorrer hasta el equivalente al segundo año de bachillerato, momento en que debe regresar a México y buscar incorporarse al Sistema Educativo Nacional.

²⁹ En el caso de Alma, su papá cuenta con estudios de bachillerato tecnológico en el área de informática y desarrolla su actividad laboral ejerciendo su carrera técnica, lo cual muy posiblemente influya en la propia apreciación de Alma respecto a cursar un bachillerato tecnológico y no un bachillerato general. Como parte de su entrevista, Alma realiza la siguiente descripción sobre su acercamiento a las características del CBTIS: Irving (I): Cuando tú terminas la secundaria, en el cuestionario mencionas que por tu mente también pasó la opción de un CETIS y un CBTIS, recuerdas qué planteles son los que te interesaron.

Alma (A): El CBTIS de Cuautla y el CETIS de Yeca.

I: ¿Te interesaba alguna carrera en especial, de estos?

A: Análisis clínicos

I: ¿En ambas?

A: Sí, no sé si CETIS la tenía, pero el CBTIS sí.

I: ¿Cómo te enteras de estas dos escuelas?

A: Por...fueron los representantes a la secundaria, a platicarnos y nos dieron folletos.

El regreso de Cecilia al estado de Morelos y por ende a Tlayacapan, puso sobre la mesa la necesidad de que su familia comenzara a buscar escuelas de bachillerato donde pudieran recibir a Cecilia. La búsqueda de la familia encontró una respuesta negativa generalizada, justificada en las complicaciones para hacer válidos los estudios de Cecilia en los Estados Unidos. Ante los obstáculos para validar los estudios de Celia, la familia encontró la siguiente opción.

Irving: Ok, entonces llegas a México y buscas opciones de escuela, aparece todo el asunto de los papeles y la primera escuela a la que llegas es a “Dorados”

Cecilia: Cuando yo me vine para acá, mi abuelito es el que estaba buscando escuelas y empezaban a entrar, era la única que me aceptaba así, pero era de paga.

Mi abuelito me dijo “por lo mientras en lo que tus materias están arregladas y luego buscamos otra escuela”, pues ok, y yo llegué y luego luego me metieron ahí.

Para Cecilia, antes de pensar siquiera en poder realizar algún ejercicio exploratorio o comparativo que le ayudara a conocer los tipos de bachillerato que existen en México y, particularmente en el estado de Morelos, a fin de realizar el ejercicio de elección del tipo de bachillerato compatible con sus intereses; se presenta frente a ella y su familia un elemento desestructurante de su realidad y deseos: la imposibilidad de realizar el procedimiento administrativo que hace compatibles los estudios de Cecilia a fin de insertarse en una escuela pública de bachillerato.

El ingreso a una escuela privada que acepta el historial escolar de Cecilia en los Estados Unidos, aparece en el horizonte como la opción que permitir reestructurar el camino escolar de Cecilia, sin embargo, en el relato de esta estudiante, el ingreso a la escuela privada no representó una solución a su problema debido que no logró adaptarse a la forma de trabajo y ambiente escolar de la escuela privada, situación que la llevó a abandonar la escuela y volver a enfrentar el problema de la revalidación de estudios. Esta salida de la escuela privada permite ilustrar lo que se quiere decir al enunciar que la interpelación puede tener una respuesta afirmativa o una respuesta negativa; esta situación muestra el caso en que un individuo no logra inscribirse en la propuesta identificatoria o formativa de una institución y, por esta razón, abandona la escuela. El siguiente extracto complementa la narración de Cecilia:

Irving (I): En ese lapso, además de esta escuela, en el cuestionario me decías que al menos ubicaste otra que es un CETIS...

Cecilia (C): Era el CETIS 99, allá mi abuelo no quiso porque es hasta Yaute y le da miedo que me vaya hasta allá sola, porque como yo casi no conozco, pues mejor quiso que acá.

I: Ya sobre este CETIS, ¿qué es lo que te llamaba la atención?

C: Pues eran nada más estas dos que me aceptaban, pues en sí no sabía la organización de la escuela, ni cómo eran sus materias, me fui por dónde podía entrar, pero no algo que me gustara.

I: Acá, ¿tú viniste a pedir información, viniste personalmente?

C: Fuimos a las oficinas de Cuernavaca y nos enviaron para acá, no sabíamos a qué escuela meterme, al principio no encontrábamos ninguna más que el Dorados, pero esa la encontró mi abuelo, y cuando me salí de ahí mi abuelo fue a preguntar a dónde me podía meter y fue a las oficinas de Cuernavaca y le dijeron sólo el CETIS 99 y otra era acá, nada más. No podía al Bachilleros de Oacalco, de Casasano, mis materias no coincidían. Entonces mi abuelo dijo: “te vas a la de Tlaya porque allá ya más o menos sabes andar y en Yautepec no”.

En la historia de Cecilia, el obstáculo administrativo para realizar la equivalencia de sus estudios en Estados Unidos marca toda la ruta seguida por Cecilia y su familia para integrarse en el nivel medio superior mexicano y, como se aprecia en el fragmento, lleva a que prácticamente se anule la existencia de cualquier proceso identificatorio entre Cecilia y los bachilleratos públicos mexicanos, dado que los inconvenientes administrativos son altamente limitantes y ella lo aclara muy bien en una frase: “me fui por dónde podía entrar, pero no algo que me gustara”. El desencuentro de Cecilia con el sistema educativo mexicano no termina en el hecho de que no poder escoger una escuela de bachillerato, sino que el ingreso al Centro EMSAD le implicaba una segunda consecuencia:

Cecilia: Desde tercero de primaria hasta el segundo de prepa, pero cuando me vine para acá tuve que iniciar otra vez la prepa, el bachillerato. Cuando llegué acá cursé el segundo otra vez, en Dorados me dieron segundo, pero cuando me vine para acá me dijeron desde primero y entonces dije ¡Ajajjj! ¡Ya iba a salir! ¿No?

Los problemas derivados de la revalidación de estudios no sólo implicaron para Cecilia el no poder elegir una escuela con base en sus intereses vocacionales, sino que además la llevaron a reiniciar sus estudios de bachillerato. La única forma de ingresar a una escuela pública era ingresar desde el primer semestre y sin reconocer ningún antecedente académico de sus estudios de bachillerato en Estados Unidos.

El caso de Cecilia coincide con el de Alma en el sentido en que su llegada al Centro EMSAD “Tlayacapan” implica tanto la presencia de razones prácticas para ellos (la cercanía de la escuela) como complicaciones para tener participación en el proceso de elección de un bachillerato, o bien pudiera decirse, de la forma en que desean llegar a convertirse en bachilleres. Cualquier proceso de identificación y, por tanto, de respuesta positiva ante los elementos con que el Centro EMSAD “Tlayacapan” tratara de hacerlas parte de su propuesta formativa debería tener lugar una vez que ambas habían ingresado al Centro y, muy seguramente, del éxito e integración de ambas al trabajo docente y al ambiente escolar en lo general, dependería de que pudiesen permanecer y generar algún nexo con la institución.

Ahora bien, esta misma temática abordada desde la posición de los docentes del Centro EMSAD aporta otras consideraciones para comprender los matices y aristas presentes en la capacidad del modelo EMSAD para convocar e interpelar a la población a acercarse a éste.

Así pues, cuando se abordó con la profesora Norma lo relativo a la forma de hacerse de estudiantes de nuevo ingreso, se hizo patente que en el contexto del municipio de Tlayacapan y de las poblaciones que lo rodean, la toma de decisiones alrededor del ingreso al nivel medio superior, no gira o se despliega centralmente sobre los factores académicos y ello se expresa en la forma en que los profesores presentan al Centro EMSAD ante los potenciales estudiantes de nuevo ingreso, rumbo a desarrollar las condiciones de interpelación que permitan que los posibles nuevos estudiantes elijan esa opción educativa, ya que desarrollan un deseo por instalarse en ese espacio donde pueden hacerse estudiantes de bachillerato.

Irving: A ti te ha tocado hacer esta parte de la visita a las secundarias, cuando viene el periodo de ingreso, ¿cuál es el contenido que ustedes le llevan a los muchachos de secundaria, cómo los convencen?

Norma: Primero con lo que los convencemos, las características, bueno, nuestros fuertes es (*sic*) de que la inscripción es un costo menor al de todas las preparatorias, apenas este año subió, pero anteriormente el costo al EMSAD era de \$200 anuales, mientras que un CBTIS, una Prepa, un CBTA, un Bachilleres de Oacalco era como de \$800 semestrales, sí es mucha la diferencia, ese es nuestro fuerte. A lo mejor no tienes para la inscripción, libros y todo eso, aquí en el EMSAD se te dan libros, la inscripción es anual, es de \$200, tu ficha es de \$100, mientras que en otros es de \$250, \$200, dependiendo el sistema al que perteneciera. Ya después también dices que somos grupo reducido, solamente se aceptan 35 personas aquí, y pues de que hay centro de cómputo, somos profesores jóvenes, hay transporte público todo el día, que siguen teniendo Oportunidades, ahora Prospera, y la Beca Salario; cuando terminan, terminan como un bachillerato general o sea que pueden sacar ficha en la universidad que gusten y ya. Porque muchas veces ellos piensan que es un Bachilleres normal, como cuando yo entré a trabajar, pensé que iba a llegar a un plantel y ellos también piensan que es normal, entonces uno sí les recalca que viene del Bachilleres “Tlayacapan” y casi no manejas el EMSAD, pero sí en los trípticos te dicen EMSAD 10 “Tlayacapan”, COBAEM EMSAD 10 “Tlayacapan”.

En mi experiencia nunca me han dicho “¿Qué es EMSAD?” Ya cuando llegan acá ya se “dan el tope”, ya ven que no es normal, que no hay laboratorios como tal, como en un plantel, no hay paraescolares y así como de ¡oorale!

En este breve recuento de los recursos de los que se echa mano para interpelar a los estudiantes de secundaria que se encuentran próximos a egresar, se puede observar que una buena parte de los elementos que resultan valiosos para tomar la decisión de ingresar al Centro EMSAD tiene que ver con las condiciones económico-sociales que rodean a esta decisión: el costo de la solicitud de ingreso, el costo de la inscripción, el costo de la permanencia en el Centro EMSAD, la accesibilidad y seguridad en términos del transporte y traslado escuela-domicilio, el acceso a becas. Junto a esta dimensión de la decisión de ingreso, se muestra otro conjunto de elementos que tienen que ver más con la arista pedagógica del ingreso al nivel medio superior: un grupo reducido, profesores jóvenes, un centro de cómputo, un certificado de bachillerato general válido en cualquier institución de educación superior.

Parte de lo que aquí se pone en juego es la noción de “normalidad”, es decir, aquello que se toma como lo aceptable, como lo natural y como lo socialmente reconocido y válido. Las características de EMSAD salen de la noción y propiedades que un “bachillerato normal” ha llegado a tener según la forma en que históricamente se ha construido el nivel medio superior, desde el lugar de la educación presencial. De ahí que no sea extraño suponer que exponer características escolares que salen de la “normalidad del bachillerato”, pudiera resultar en una estrategia contraproducente si lo que se busca es acercar población a un centro educativo cuyo funcionamiento en buena medida se basa en el uso de recursos materiales y humanos mínimos. Como lo señala la profesora, este enfrentamiento con la “realidad” del Centro EMSAD y las condiciones materiales de trabajo docente y estudiantil en el mismo, se darán al momento del pleno ingreso; de su aceptación como parte de la vida estudiantil dependerá el que los individuos permanezcan o no en el Centro.

Conviene precisar que, como parte de las actividades de los estudiantes de nuevo ingreso, hay un Curso propedéutico que los estudiantes deben realizar y que en el momento de la realización de los cuestionarios y entrevistas estaba orientado principalmente a la revisión de contenidos relativos a Pensamiento matemático y Comunicación. Lamentablemente, no estuvo en manos de la profesora Norma poder abundar sobre éste debido a que es una actividad que ella no realiza; lo único que estuvo al alcance de su mano indicar fue que sus compañeras responsables de realizar el Curso propedéutico en algún momento abordan el tema de qué es un Centro EMSAD. Por el lado de los estudiantes, Blanca y Jaime hicieron alusión a esto en sus entrevistas y confirman que hubo una explicación sobre qué quieren decir las siglas EMSAD. Jaime no pudo reelaborar la explicación que recibió en aquel momento y Blanca sólo pudo referir que EMSAD tiene que ver con ser una “escuela pequeña”.

Otra situación que no puede ignorarse y que sirve de preámbulo para la lectura del apartado siguiente, es justamente la compleja relación que existe entre el nombre Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y el nombre Centro de Educación Media Superior a Distancia, ya que puede entreverse que a pesar de los varios años que llevan los Centros EMSAD operando en el estado de Morelos, no se han dado las condiciones que permitan que este tipo de oferta educativa sea reconocida en su especificidad por la población, de

ahí que si bien la propaganda impresa no elimina o esconde las siglas “EMSAD”, además de las condiciones socio-económicas que rodean el ingreso al Centro EMSAD “Tlayacapan”, el nombre que logra alguna interpelación a la población es el de Colegio de Bachilleres.

b) Tensiones y entrecruzamientos identificatorios: entre el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y el Centro de Educación Media Superior a Distancia

La creación del modelo EMSAD se basa en una acción de diagnóstico que señala la ausencia de servicios educativos para poblaciones alejadas de grandes centros urbanos y ubica a este problema en lo que tiene que ver con la equidad, la cobertura y el rezago del nivel medio superior. Ante esta situación se decide actuar con una política educativa dirigida a crear un bachillerato dedicado a atender estas poblaciones, no se trata de un bachillerato cualquiera ni de llevar lo que ya existe, sino de crear un bachillerato *ad hoc* para las características de estas poblaciones y en el que el uso de tecnologías más allá de lo impreso sea asociado a renovados y potentes procesos de aprendizaje. Ante el señalamiento de un espacio social que se encuentra desestructurado y fuera de la normalidad ante la carencia de un servicio educativo, se puede retomar la noción de mito (Laclau, 1993) para comprender la aparición del modelo EMSAD como ese horizonte de plenitud que aun cuando inalcanzable permite construir una nueva significación social en torno a la escolaridad y expectativas de estas poblaciones, así como de quienes desde fuera de ellas impulsan estas propuestas.

La presencia de los Centros EMSAD da pie a la articulación de una serie de condiciones que reordenan lo social pues ofrecen continuar el camino de la escolaridad y ampliar sus expectativas rumbo a la educación superior, promete vincular al estudiante con el uso de diversas tecnologías de cara al siglo xxi, ponen sobre la mesa la posibilidad de contar con una formación para el trabajo, exponen la oferta de un servicio educativo de bajo costo, entre otras posibles aristas de las bondades de este servicio educativo, así pues, el desorden y la dislocación simbólicas generada por la ausencia de oportunidades educativas ya que el Estado se muestra incapaz de ofrecer escolaridad para todos, incluidas las pequeñas comunidades, parece quedar subsanada con la llegada de un Centro EMSAD.

No puede pasarse por alto que esta condición de horizonte de plenitud asociada a la función mítica, puede entenderse si se toma en cuenta la capacidad hegemónica del mito, es decir, su capacidad para movilizar a los sujetos a encontrar en su promesa de completud, un lugar donde se pueden sentir representados y, entonces, adscribirse a la ruta propuesta por el mito (Laclau, 1993).

Uno de los aspectos que saltaron a la vista a lo largo de las entrevistas es que los individuos que habitan el espacio institucional del Centro EMSAD “Tlayacapan” se ubican en un lugar tensionado por la coexistencia de dos grandes significantes: el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y el Centro de Educación Media Superior a Distancia, la sección anterior del escrito avanzó en mostrar que la identificación e interpelación hacia los individuos es un tema complicado en ánimo de que estos se inserten en la institución en pleno convencimiento de que ésta es la que puede cumplir sus requerimientos formativos y aspiración de convertirse en bachilleres.

Durante la entrevista con Cecilia, se abordó el tema de la coexistencia de estos dos grandes significantes y cómo es que ella se ubicaba ante ellos, la respuesta obtenida indica lo siguiente:

Irving (I): Si yo te digo el nombre Centro de Educación Media Superior a Distancia o EMSAD, que serían sus siglas, ese nombre qué te dice

Cecilia (C): No, nunca lo había escuchado.

I: ¿Ese no? En este caso, el plantel tiene esos dos nombres Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y Centro de Educación Media Superior 10 “Tlayacapan”, ese es su nombre. Tú crees que, si ahorita me salgo y camino hasta el centro, detengo a una señora y le digo: “oiga, fíjese que ando buscado el EMSAD de Tlayacapan”, ¿tú crees que la señora me sepa decir dónde está y cómo llegar?

C: Cuando yo busqué esta escuela no daba con ella “¿Es en Tlaya? Sí, ¿pero en dónde? Conozco el CCH, conozco la secundaria, pero nunca había visto otro bachillerato”. Entonces, al principio yo no sabía que era aquí, nos tardamos como una hora, en sí, unos nos decían que era en Tlane, que era el CBTA, pero mi abuelito decía “no, es el Bachilleres”. Y hasta que preguntamos, pero preguntamos a un policía y él fue el que nos trajo porque venía hacia acá, pero a la gente que le pregunté no sabía dónde estaba, del CCH sí, pero de aquí no.

I: Y bueno, en tu caso, cuando te preguntan: oye Cecilia ¿dónde estás estudiando?, ¿cómo le nombras a esta escuela?

C: Como Bachilleres de Tlayacapan

El relato de Cecilia permite conocer un poco de lo que sucede en la comunidad donde se encuentra ubicado el Centro EMSAD, ya que refiere a que a pesar de que éste se encuentra cerca del centro del municipio y de que en el momento en que ella ingresa ya tenía más de tres años operando, existe un sector de la población que no reconoce o no sabe de la existencia de tal oferta educativa en el lugar.

En el caso particular de Cecilia, llama la atención que diga no conocer las siglas EMSAD, pues estando casi al término de su bachillerato muy posiblemente las ha visto en diversas ocasiones “sin haberse percatado de su presencia” y/o sin haber precisado el significado de tales letras. En todo caso, para Cecilia, el nombre que representa su estancia en el bachillerato es el de Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

Por su parte, otra estudiante también del tercer año de bachillerato, Blanca, en función de una experiencia poco agradable y que puede representar la propia tensión interna entre Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y el Centro de Educación Media Superior a Distancia, enuncia lo que pudiera ser un fortalecimiento de su adscripción al Centro EMSAD.

B: Lo que pasa es que soy... me meto mucho en concursos de oratoria, hubo un concurso en el que, para mí, fui la mejor de todos, pero resulta que le dieron el premio a otro, incluso muchos estuvieron diciendo que la que se merecía el premio era yo, pero se lo dieron a alguien más, pues por situaciones como esas sí me llevo a dar cuenta que en México hay mucha corrupción no solamente en la política, desde los niveles más bajos. Y también entiendo que a lo mejor mis profesoras no están muy preparadas, o a lo mejor por la escuela y no sé, por muchas cosas, entonces sí veo como que los beneficios y también las cosas que están mal y para mí una de las cosas que están mal en México es la corrupción que no solamente se da en la política sino en todos los demás sectores.

I: ¿Este concurso que me platicas fue aquí en el plantel, fue municipal o estatal?

B: Fueron todos los planteles del Colegio de Bachilleres

La narración de Blanca refiere a un concurso de oratoria organizado por el Colegio de Bachilleres en el que participaron tanto estudiantes de los planteles como de Centros EMSAD. En opinión de Blanca e incluso de los profesores del Centro EMSAD (con quienes se comentó sobre el evento), en aquel concurso el mejor desempeño fue el de Blanca y todos tenían la seguridad de que se le otorgaría el primer lugar, sin embargo, la decisión final se inclinó hacia un estudiante de un plantel, es decir, un Colegio de Bachilleres instalado en zona urbana. Esta decisión fue representada por Blanca (y sus profesores) como un acto de corrupción y discriminación, consistente en no otorgarle el primer lugar debido a su adscripción a un Centro EMSAD, es decir, por pertenecer a un espacio educativo de menos valía respecto a los grandes planteles del Colegio de Bachilleres.

Este evento, tuvo como consecuencia que Blanca señalé con más fuerza su pertenencia a un Centro EMSAD (sin dejar de ver las “carencias” de éste), ya que enfrentó en aquel desafortunado evento fue justamente la negación de su identidad como parte del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, ya que su también adscripción a un Centro EMSAD la coloca en una posición de desventaja y la distingue respecto a otros estudiantes. Dicha negación de su identidad estudiantil no hace sino motivar a que Blanca exalte su identidad y adscripción a un Centro EMSAD, aun cuando no deja de sostener una posición crítica respecto al trabajo que se realiza en el Centro³⁰.

Todo esto viene al caso para este escrito en tanto que el testimonio de los estudiantes y más adelante en conjunto con el de la profesora del Centro EMSAD “Tlayacapan” permite reflexionar acerca de la persistencia del mito fundante del modelo EMSAD, así como sobre los límites y características con que los individuos se sujetan a tal mito y pueden sostener una identificación con este bachillerato.

³⁰ A respecto de este tema, la entrevista con la profesora Norma describe en estos términos la escena, en donde enfatiza la distinción que las autoridades educativas del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos realizan entre los grandes planteles del Colegio y los Centros EMSAD.

Norma: Mira, lo clásico, la diferencia, en Bachilleres de Cuernavaca, en Cuernavaca lo mejor en bachilleres en el plantel 2, o el plantel 1, es lo máximo para ir en cuento a prepas y en Cuautla ir en Bachilleres es como de... y cuando vamos a concursos como que sí nos hacen el feito porque venimos de comunidades rurales. De hecho, hasta la misma Blanca no sé si te comentó que en un concurso le robaron...

Irving: ¿El de oratoria?

Norma: ...el de oratoria, le robaron su premio, su reconocimiento, y todos sabían que había ganado Blanca, pero como era de EMSAD... no, se la quitaron, y a parte, somos poquitos. Entonces, sí hacen diferencias, las propias autoridades hacen diferencias.

Si ubicamos lo anterior en el plano de una institución educativa, se puede pensar que cada individuo que se integra debe conocer el mito fundante de la misma a fin de que logre identificarse con el mismo y actúe en concordancia con ello, lo cual incide en la existencia de un efecto de cohesión y unidad entre los actores institucionales. La profesora Norma describe su contacto inicial con su actividad como docente en el Centro EMSAD en los siguientes términos:

Irving: En aquel momento, cuando haces todo este trámite para ingresar, ¿a ti te avisan, te explican el tipo de plantel al que vas a llegar?

Norma: No, nada. Me dijeron que bienvenida a Bachilleres, que iban a ser 24 horas, que mi centro de trabajo estaba en Tlayacapan y ya. Pero yo creí que iba a ser un plantel normal, como el de Cuautla, pero ya cuando... de hecho antes de entrar hay una reunión y empiezan a hablar “EMSAD, EMSAD, EMSAD” o módulo, y el “módulo EMSAD”. Y empecé a escuchar las carencias que había, como que estaban ubicados dentro de una secundaria, dentro de ayudantías, que compartían las oficinas de los ayudantes y que luego los ayudantes se ponían rejegos y ya no los querían dejar entrar. Pero yo no entendía. Yo bien emocionada, no me dijeron ni qué era EMSAD, no sabía.

En este fragmento puede observarse que el proceso de integración institucional está marcado por una ausencia acerca de la existencia del bachillerato EMSAD, donde si bien es cierto que la institución que controla de forma administrativa es el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos, también lo es que las condiciones de trabajo que marcarán la actividad de la docente son aquellas que son propias de un Centro EMSAD y no de un plantel del Colegio de Bachilleres. Este primer contacto institucional no enfatiza en dar a conocer a la docente el mito fundante del modelo EMSAD y convocarla a identificarse en él, sin embargo, aparecen otras rutas de acceso a lo que entraña el nombre Educación Media Superior a Distancia.

Irving: En el paso del tiempo que llevas aquí, ¿ya hay una comunicación más explícita de cómo se maneja el EMSAD, a diferencia de aquella reunión informativa?

Norma: Cuando yo entré fue cuando también se formó la Dirección de EMSAD, antes no había Dirección de EMSAD, los regían los que dirigían también a los

planteles. ¿Pero sabes cuándo me enteré más de las limitantes y de todo? En los cursos intersemestrales; porque antes los cursos intersemestrales eran sólo para nosotros, para los puros EMSAD, ahí empiezas a escuchar las experiencias de los profesores y así como que ¡aaayyy, aaaajjjjaaaa! Así de que todos los EMSAD estamos en zonas rurales, era cosa que yo no sabía y me entero que yo estoy en la gloria, pero mis compañeros que están en Huautla, en temporada de lluvias, o se quedan a vivir ahí en la comunidad en Sierra de Huautla o tienen que ver cómo le van a hacer para cruzar el río, porque crece y tienen que buscar el lanchero que los va a pasar el río. Más en los cursos intersemestrales, ahí ya me di cuenta de muchas cosas, porque ahí los maestros comparten sus experiencias, se quejaban cuando iban las autoridades y ya pues yo me daba por entendida de muchas cosas.

La profesora Norma apunta que su acceso y posible identificación con la propuesta del bachillerato EMSAD se da a partir de las relaciones que se generan entre los propios profesores de estos centros escolares, lo cual puede sugerir una difusa presencia del mito fundacional del bachillerato EMSAD como detonante de la identidad a la que se adscriben los profesores de los Centros EMSAD del estado de Morelos y abre la puerta a considerar la existencia de otros contenidos, otros significantes, a partir de los cuales los profesores de los Centros EMSAD se conforman como un grupo. Además, si bien no es posible lanzar una afirmación que apunte que existe un subsistema de bachillerato que se encuentre ajeno a la necesidad de contar con mejores condiciones materiales de trabajo para los docentes y estudiantes, en el fragmento de la entrevista puede notarse que las limitaciones materiales de los Centros EMSAD conforman otro núcleo alrededor del cual se dan las condiciones para dar identidad a los profesores de éstos, ya que esta situación se percibe como un elemento que los distingue de lo que sucede en los grandes planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

Los cursos intersemestrales aparecen como un espacio privilegiado para la conformación de una identidad como profesores de EMSAD, pues posibilitan que se construya una serie de demandas que son expuestas ante la autoridad educativa del Colegio de Bachilleres. En otras palabras, los cursos intersemestrales se pueden configurar como una arena en la que se visibiliza el conflicto y la condición incompleta y desestructurada de los Centros EMSAD, dando paso a la construcción de una o varias

demandas a ser presentadas ante la autoridad educativa que se constituye en ese otro que amenaza o acerca a los docentes a su completud identitaria. Además, en función de la información recogida en el testimonio, parece no haber un contenido que permita a los profesores de nuevo ingreso hacerse de conocimiento sobre lo que es EMSAD.

No se trata de negar que los profesores que están adscritos a un plantel urbano del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos construyen demandas y poseen una identidad como docentes pertenecientes a esa institución escolar, sino de hacer notar que en el caso que aquí se trata existe una imbricación y tensión entre ser Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y ser Educación Media Superior a Distancia, pues cada uno de estos significantes implica particularidades y coloca a los individuos en posicionamientos donde se pone en juego su identificación institucional.

La relevancia de hacer este recorrido en torno a la existencia de un mito fundacional institucional, la identificación de los actores institucionales en torno a él y la presencia de relaciones de poder dentro del entramado institucional viene al caso en tanto la identificación del docente con esta dimensión mítica de la institución puede a su vez dar elementos para aportar elementos para comprender la relación de la institución con el estudiante.

Probablemente lo anterior se pueda entender un poco mejor si se apela al trabajo de Eduardo Remedi en el análisis institucional.

Al interior de la organización o de la institución particular, uno observa el quehacer que está definido por una tarea común. Y que está sostenido por un grupo de sujetos. El grupo es observado desde esta tarea común. Porque es la tarea común la que da sentido a la construcción del grupo y permite a los sujetos participantes del grupo una representación de sí, de lo que ellos son, y una representación de los otros. Pero ¿qué permite la tarea común? Muy simple. La tarea común permite que se establezcan los vínculos. Sin la tarea común los vínculos no estarían (Remedi, 2007: 56).

Con base en esta afirmación y tomando como referencia el contexto de los Centros EMSAD en el estado de Morelos, se puede sugerir que hay una compleja relación para señalar cuál tarea están asumiendo los docentes y, en su caso, cuál es el marco de

significación que llega a los estudiantes: ¿la tarea del Colegio de Bachilleres? ¿la tarea de la EMSAD? ¿es posible asumir y moverse entre ambas tareas?

Esta tensión acerca de cuál es la tarea que convoca a un sujeto institucional docente de un Centro EMSAD, puede ser expresada en la relación que se produce entre la institución (a través de los docentes) y su población objetivo, es decir, los potenciales estudiantes.

El conflicto y la tensión en relación al espacio mítico, la tarea de la institución y del grupo docente, el quehacer que da sentido al Centro EMSAD se mantiene en suspenso, los nombres COBAEM y EMSAD se unen y se separan, uno parece habitar en la “normalidad” y ostentar un grado de superioridad respecto al otro, el cual parece ser un apéndice incómodo que de ser posible, ha de intentar ocultarse.

Esta imbricación en el ser institucional de quienes asisten al Centro EMSAD se deja ver como un elemento transversal a la experiencia de formarse en este espacio escolar e invita a ahondar en el lugar que guardan este tipo de proyectos formativos dentro de la escena educativa actual. Al solicitar a la profesora Norma que destacara el caso ya no tanto de los jóvenes estudiantes que se busca que ingresen sino el de aquellos que ya se encuentran al interior del Centro y su relación con los dos grandes nombres que cobijan su vida escolar, la profesora señala:

Irving: Y en las pláticas que tienes con ellos (los estudiantes del Centro EMSAD), ¿con qué se identifican más: Colegio de Bachilleres o EMSAD?

Norma: Yo creo que con Colegio de Bachilleres, nunca les he preguntado, ellos ni saben que es EMSAD, ahora que agarré y que hicieran bien su portada, ellos ponen “ENSAT”, con N y con T, “ENSAT”. Ni siquiera saben lo que es un EMSAD, sí se les da la explicación al principio, por eso no hay laboratorio, por eso tantas cosas, pero yo creo están tan nerviosos que no captan. Ellos se sienten Colegio de Bachilleres, yo creo.

c) Aproximaciones a las nociones de educación presencial, educación abierta y educación a distancia.

Otro punto que se tocó a lo largo de las entrevistas fue el que tiene que ver con el reconocimiento y posible asignación de un significado a los siguientes nombres: educación presencial, educación abierta y educación a distancia.

Con relación a este aspecto debe decirse que el conjunto de los estudiantes que accedieron a ser entrevistados manifestó algún grado de complicación para señalar posibles significados de los tres nombres por los que se les preguntó, lo mismo que se pudieron identificar expectativas y suposiciones que vale la pena observar. Para dar muestra de lo anterior, se recuperan inicialmente fragmentos de las definiciones elaboradas por los estudiantes del Centro EMSAD.

Educación presencial

Pues presencial de estar presente, hasta donde sé, a menos que me equivoque y pues aquí por ejemplo (*hace referencia al Centro EMSAD*), o sea estar en las clases de forma física (Blanca).

Pues a venir a la escuela, como asistir a una escuela a tomar tus clases, ¿no? (Jaime)

Educación abierta

Bueno, he escuchado cuando algunos de mis compañeros dicen que estudiaron la secundaria abierta, algunos dicen que es más fácil porque nada más hacen exámenes o así, pero no sé, yo creo que está mejor en la... por decir ahorita que algunos estudian la prepa abierta y otros normal, yo creo que está mejor normal, yo digo que estaría mejor que a una educación abierta (Alma).

Vas... unos ciertos días, o unos días en la semana nada más (Jaime)

Educación a distancia

Yo pienso que es como las clases que te ofrecen desde una computadora, donde tienes tu profesor, pero puede ser o por teléfono o por computadora, sin estar en un salón de clases (Blanca).

Es como le decía, tomar las clases en línea. Sería como una telesecundaria, ¿no? Sólo que en línea, el concepto de que te den las clases... por decir en la

telesecundaria te las dan en la tele, ahí puede ser en la computadora o algo así (Jaime).

Sí, pues... este colegio es a distancia, educación media superior a distancia. Yo creo que es una educación normal o sea que tienes que venir de lunes a viernes, presentar trabajos y al final de cada bimestre, semestre o bloque, presentar examen de lo que tienes o así (Alma).

Según lo que se puede apreciar en estos fragmentos, la aproximación de las estudiantes del Centro EMSAD a la posible significación de los nombres que se les propuso definir tiene mucho que ver con inferencias venidas de lo que han escuchado en otros espacios y de las experiencias de otros. Si bien el concepto que escapa a esta condición es el de educación presencial que fue el que tuvo la mayor complejidad para ser caracterizado ya que el nombre no les dice nada, o bien, los remite a algo que parece una obviedad: “venir a la escuela”, “estar en las clases de forma física”. En los casos de Blanca y Jaime, que son los estudiantes que refieren a esta “obviedad” de la condición presencial, también se hace patente que la educación presencial refiere a lo que estaban viviendo en ese momento con su bachillerato, es decir, si educación presencial es “venir a la escuela” y “estar presente en las clases”, entonces su bachillerato es educación presencial pues es justamente lo que ellos hacen.

En lo relativo a la educación abierta, lo que ha llegado a oídos de este grupo de estudiantes destaca justamente la poca frecuencia con que se visita el establecimiento escolar y el hecho de que esas pocas visitas están dirigidas a la presentación de exámenes, el ejemplo que apareció a lo largo de las entrevistas sobre esta forma de enseñar y aprender es el INEA y alguna alusión a la Preparatoria abierta.

Es muy interesante notar que los estudiantes que tuvieron más elementos para elaborar una aproximación a la noción de educación a distancia, Blanca y Jaime, se acercaron a una acepción de ésta en tanto educación virtual o educación en línea. Para la población joven del municipio de Tlayacapan se empieza a tener noticias o cierta familiaridad con el hecho de que se puede tomar clases a través del internet, si bien ninguno de los estudiantes entrevistados pudo precisar alguna escuela que funcionara bajo

estas características; se sabe que existe esta posibilidad aun cuando es una condición “lejana” para el contexto en que ellos viven³¹.

Una mención especial la amerita el caso de Alma que al preguntarle por la educación a distancia refiere justamente a su escuela como un ejemplo de ello, ya que esa expresión está contenida en su nombre. Alma deduce que, si su escuela tiene la expresión educación a distancia en su nombre, entonces la forma en que ella vive su escuela es lo que caracteriza a la educación a distancia y asigna las propiedades de la educación presencial a la educación a distancia. Ante la ausencia de cualquier aclaración sobre la presencia de la expresión educación a distancia en el nombre de su escuela, llegar a la conclusión que ofrece Alma sobre qué y cómo es la educación a distancia, parece una ruta totalmente lógica. Dicho lo anterior, debe señalarse también que, si bien puede no ser necesario dar a los estudiantes de los Centros EMSAD una amplia explicación teórica sobre las modalidades y tipos educativos a fin de que con puntualidad y certeza sepan distinguir a unos de otros, el ejemplo de Alma deja ver las consecuencias del abandono y pérdida de significado del significante “educación a distancia” dentro del modelo EMSAD entre su momento fundante y el día de hoy, en el contexto del estado de Morelos.

Con base en estas declaraciones de los estudiantes, se puede apreciar desde un ángulo distinto al de las propias apreciaciones de la autoridad educativa sobre los cambios en el modelo EMSAD, la pérdida de la centralidad del significante educación a distancia dentro de éste, ya que tanto las alusiones directas como indirectas a la forma de trabajo del Centro EMSAD apuntan a lo que en los propios documentos oficiales se precisa: el asentamiento de la educación presencial como eje rector del trabajo docentes-estudiantes.

³¹ Un dato interesante en relación a la historia escolar de los estudiantes entrevistados y la educación a distancia, es que dos de ellos, Blanca y Jaime, realizaron sus estudios de educación secundaria parcial o totalmente en una Telesecundaria; por lo que estaban en posibilidad de elaborar una opinión acerca de cómo es el trabajo escolar cuando se combinan los impresos y el video. Aun cuando para ninguno de los dos estudiantes la experiencia de la Telesecundaria puede considerarse como negativa, coinciden en rechazar que su bachillerato tuviera el apoyo de la televisión educativa para el desarrollo de las clases; ella preferiría que a sus profesores se les diera mejores cursos de preparación, y él sugiere contar con mejores libros para los estudiantes.

Otro dato interesante tiene que ver con otra de las estudiantes, Araceli, en su paso por una escuela particular de educación media superior, tuvo oportunidad de experimentar lo que podría denominarse como una experiencia de educación virtual, ya que según su relato, la escuela contaba con una especie de plataforma virtual, donde a contra turno, los profesores del bachillerato se conectaban en una videollamada a fin de que los estudiantes pudiesen plantear dudas sobre las actividades realizadas durante el día y las tareas que habían quedado por realizar. Esta experiencia resultó muy atractiva para Araceli, al grado de señalarse interesada en volver a hacerlo y valorar estos recursos de forma muy positiva.

Al llegar a este mismo punto en la entrevista con la profesora Norma, de la misma manera se le pidió tratar de definir o aportar las características de los tres nombres en cuestión, la perspectiva de la profesora va en el siguiente tono:

Irving (I): Ok. Estas dos o tres preguntas que vienen son de conceptos, es decir, te pregunto por un concepto y tú me dice lo que ubiques de él. Te quiero preguntar, ¿para ti qué significa el nombre educación presencial?

Norma (N): Cuando vienen a diario, ¿no? Vienen a diario a tomar la clase a una escuela, para mí esa es educación presencial, que están presentes, que tú como asesor, es que somos asesores, impartes el tema y ellos lo reciben, la que hacemos nosotros, presencial, para mí eso es...

I: Ok, ok... ¿Educación abierta para ti...

N: ¡Abierta! La educación abierta es cuando... tú... me parece que les dan, en sí, en sí no sé, pero me parece que les dan el temario y tú das como asesorías individuales, ¿no?, pero ya como de temas en específico, yo creo que así es la abierta. Ya no es como la presencial que dices “Vamos a ver sistema reproductor femenino”, y ya tú les das todo o haces estrategia y ellos investigan y ya tú calificas y todo. En una abierta el temario es “Sistema reproductor femenino” y va desde cómo está conformado, las hormonas, el ciclo menstrual; entonces, en la abierta lo estudias, los ves y “Sabe qué profesora, yo no le entendí al ciclo menstrual, ¿me lo puede explicar”, ya es más enfocado. Yo así siento que es la abierta.

I: Y en el caso de ésta, ubicas algún ejemplo de institución que tú digas “Ésta trabaja así”.

N: Pues en teoría nosotros, pero nos hacen trabajar presencial.

I: Te quiero preguntar por la tercera: educación a distancia, ¿esa cómo la...

N: ¡¿Aaahhh, no es la misma?! ¡¿Aaahhh, no es igual?! A distancia me imagino que no... es como... me imagino... ya me hice bolas entonces, entonces a distancia, nosotros tuvimos a distancia a los de Ingenio de Casasano, entonces a ellos nunca los vimos, nos comunicábamos por chat, por internet, por correos. Había un maestro, pues el director iba y nosotros dejábamos las actividades del bloque, “Vas a contestar tal y cual página” ...

I: ¿Estos alumnos eran trabajadores?

N: ...sí, sindicalizados, del Ingenio “La Abeja de Casasano”, hacíamos las actividades, ellos te las regresaban con el profesor, él iba a recibir los trabajos y si tenían duda era por medio del correo. Así, yo siento que es la a distancia, a lo mejor no tienes contacto, por eso están los medios de comunicación.

I: ¿La experiencia con ellos duró todo el...

N: No, nada más un semestre... (risas), creían que nada más se iban a inscribir y que ya con eso, y no aguantaron, no te entregaban los trabajos, se les hizo muy pesado. Pero sí tuvimos como cinco alumnos que sí terminaron en abierta, porque sí venían y te preguntaban las dudas, tú les explicabas, se iban y traían sus trabajos, y los apoyabas y todo, sí hubo varios alumnos que acabaron así. Teníamos una señora como de 50 años, Doña Felix, y la acabó Doña Felix, en la abierta, y otros tres o cuatro alumnos, pero ya después ya no tuvimos. ¿Por qué? El Director ya no quiso. Pero sí tenemos casos de alumnas que vienen al presencial y que salen embarazadas y a ellos sí les damos la opción, “Sabes qué, no vengas, nada más envíanos los trabajos. Cómprate tu libro y has las actividades”, pero nada más a las que ya estaban, no que quieran venir y... les damos ese apoyo porque queremos que terminen.

La perspectiva de la profesora tiene mayor cantidad de referencias para llegar a una posible definición de los tres nombres que se le propuso abordar. Se puede notar que existe una coincidencia entre la perspectiva de la profesora y la de las estudiantes del Centro EMSAD acerca de la pérdida o exclusión que ha sufrido el significante educación a distancia dentro del modelo EMSAD, ya que también se reconoce que el trabajo que se realiza en éste se ha apegado básicamente a la educación presencial, y ello tiene su punto de partida en las condiciones de trabajo que se han impuesto en este tipo de espacios. Resalta el hecho de que el Centro EMSAD haya tenido un intento por llevar a cabo un proceso de educación a distancia con trabajadores de un ingenio azucarero, sin embargo, las demandas y requisitos de trabajo de tal propuesta no son fáciles de asumir y de ahí que esta experiencia haya resultado en una situación fugaz.

d) La supervivencia escolar: sobre la necesidad de ofrecer flexibilidad y becas

En la sección b del apartado 2.2 de este capítulo, además de hacer una presentación de las características del municipio de Tlayacapan, se ofreció un primer acercamiento a los estudiantes del Centro EMSAD de dicho municipio, en donde se mencionó como parte de los resultados obtenidos a través de la aplicación de un cuestionario que para los estudiantes próximos a egresar el trabajo del equipo docente del Centro EMSAD es uno de los elementos más destacables de su paso por este bachillerato. Cuando se habla del trabajo docente en un Centro EMSAD hay que tener en cuenta una serie de consideraciones a fin de aclarar de qué tipo de trabajo se está hablando.

El Centro EMSAD de Tlayacapan es un espacio escolar de pequeñas dimensiones, pues sólo recibe un grupo de nuevo ingreso en cada ciclo escolar y este grupo es atendido a lo largo de los tres años de bachillerato por un grupo de cinco profesores, cuatro de ellos dedicados a cada uno de los campos de conocimiento presentes en el plan de estudios (Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Ciencias naturales e Histórico-social) y uno más que durante el segundo y tercer año trabaja con los estudiantes las unidades curriculares de la formación para el trabajo (Informática). Dadas estas condiciones de interacción continua a lo largo de tres años, puede entenderse que existe una relación muy cercana entre los estudiantes que logran terminar su bachillerato y el equipo docente que los ha acompañado a lo largo de su trayectoria. Y no menos importante, si a este escenario de interacción continua se le agrega que el número de estudiantes que ingresan al primer año se reduce conforme avanzan los semestres, se puede entender que para los estudiantes de tercer grado existan una valoración muy particular acerca de su relación con los docentes.

Ahora bien, según lo que se ha señalado en el apartado 2.1, en el que se abordaron los contenidos del modelo educativo del bachillerato EMSAD, uno de los elementos que habrían de permear la relación docente-estudiante era la flexibilidad, ya que la propuesta de EMSAD inicialmente consideraba la posibilidad de que el estudiante eligiera entre una asistencia regular al aula, o bien, optara por asesorías individuales o grupales según lo requiriera; con el paso del tiempo, esta iniciativa perdió centralidad y, los documentos más recientes aclaran la existencia de la presencialidad y de los tiempos estrictos como características dominantes de EMSAD.

Sin embargo, esta exclusión del significante flexibilidad del discurso oficial sobre el bachillerato EMSAD, no ha implicado necesariamente que éste se vea expulsado de las prácticas cotidianas de los centros educativos y una muestra de ello, es lo que deja verse en los testimonios de la docente y estudiantes cuando hablan sobre cómo es la relación entre estudiantes y docentes, así como sobre las acciones que se deben realizar para que los estudiantes avancen en su paso por el bachillerato. Por ejemplo, la profesora Norma en el momento de describir cómo son sus estudiantes al ingresar al bachillerato y la forma en que ella reacciona ante ello, señala lo siguiente:

Norma: Pues deficientes, son contados los que te saben hacer, por ejemplo, en estequiometría que es uno de los bloques más difíciles porque se ven operaciones, pero no creas que operaciones de raíces cuadradas, son operaciones de multiplicación y suma, o el porcentaje, una regla de tres no te la saben hacer, se maneja desde siempre, no la saben hacer y ahí es un “tronadero”.

Tienes que ser muy flexible, cuando yo entré sí hice un “tronadero” porque no tenía tanta experiencia, a lo mejor. No nos exigían tanto la deserción, no te exigían un promedio, no te exigían muchas cosas, ahora sí. Lo de la deserción escolar es tremendo porque sí te baja, te llaman la atención, y es algo preocupante. Tú vez que esta escuela es pequeñita, hasta yo siento que es particular, parece particular, de hecho hasta tenemos menos que en particulares, allá en Cuautla hay grupos de hasta 36, tú has visto que en sexto son 16, ya casi tienen atención personalizada, sí nos preocupa y sí nos exigen mucho. Entonces, tú tienes que vértelas, no regalárselas, porque no, regalarla no, pero sí por ejemplo ser flexible, antes yo sí era muy rígida y decía “Para tal día el trabajo, y si no, ya tienen 0”, pero no funciona, no; te bajan tu promedio, antes no importaba, ahora sí, “Para tal día”, y hay cinco, siete personas que no la traen, “Para el siguiente día”, obviamente no tiene la misma calificación, pero aun los acepto; y aun así hay personas que no te lo entregan, y ahí cómo le haces. De hecho, todas, bueno, la mayoría de mis compañeras somos flexibles (*sic*), a hacer actividades remediales, por ejemplo los exámenes, luego no vienen porque se les durmió el gallo, porque se les murió el abuelito, pues los aplicas otro día siempre y cuando haya el justificante, o ya sea el criterio de cada una de nosotras.

A lo largo de estas líneas, puede observarse una clara alusión a la noción de flexibilidad, pero, no se trata precisamente de aquella concepción que se mostraba en los documentos fundantes del modelo donde lo que se pretendía es acercar a la población a otras expresiones o modos de organizar el proceso educativo, sino que se está apelando a la flexibilidad como una estrategia de supervivencia escolar, es decir, se trata de un conjunto de acciones que la profesora debe realizar no tanto porque haya un mandato institucional asentado en un documento oficial que así se lo haga saber, sino porque hay una serie de condiciones que se han impuesto sobre su trabajo y para poder darles respuesta, ha elegido poner en práctica este conjunto de acciones que apelan a la flexibilidad.

Las palabras de la profesora también permiten ubicarse en el plano temporal de un antes y un ahora donde reconoce que la flexibilidad que caracteriza a su trabajo no es una condición natural y predeterminada, sino que responde a un cierto contexto y condiciones. Si bien no se señala de forma explícita, se puede anticipar que el antes y el ahora a los que la profesora alude, están marcados por el reordenamiento del espacio discursivo de la educación media superior, en donde la obligatoriedad del nivel educativo y la puesta en marcha de una diversidad de acciones para evitar el abandono escolar, son fundamentales para comprender el estado actual del bachillerato.

La flexibilidad que la profesora Norma ofrece a sus estudiantes tiene que ver justamente con lo que parece ser un mandato institucional implícito orientado a reportar resultados positivos con relación a la atención a la cobertura, la permanencia de los estudiantes en la escuela y, finalmente, el egreso de éstos en el tiempo regular para cubrir el bachillerato. Se trata pues, de una flexibilidad orientada a la acreditación de las asignaturas del bachillerato, sin embargo, pese al esfuerzo y demanda por flexibilizar la forma de trabajo con los estudiantes, hay múltiples factores que inciden en que quienes ingresan al Centro EMSAD permanezcan y avancen semestre a semestre, el siguiente fragmento ilustra estas problemáticas.

Norma: O lo que nos pasó este año es que los primeros que sacan ficha son los que están interesados en seguir estudiando y esos son los que ahí están, los que están en el salón; los que vinieron después, ya que se cerraron las fichas en otras escuelas como que “¡Ya no me quedó de otra!” O “¡Mi mamá quiere que estudie para recibir la beca!”, son los que no duran ni un semestre y nos dan en la torre a nosotros.

¿Para qué quieres tantos de esos, si te van a perjudicar bien gacho en la matrícula? De hecho, hasta nos están presionando allá arriba, Dirección General; es uno de los retos que no hemos cumplido, porque de verdad hay veces que no tenemos culpa porque les ayudamos un buen, a veces tienen ocho materias reprobadas y cómo le haces; les echas la mano y ya no regresan.

Este segundo fragmento revela un problema que no es exclusivo del bachillerato en el estado de Morelos: el ingreso de estudiantes a opciones educativas que no resultan de su interés, con las que no se ha generado ninguna identificación. La consecuencia de este problema radica en el hecho de que estos estudiantes que ingresan sin tener interés por el aprendizaje o por pertenecer a un Centro EMSAD, es que sus resultados escolares son muy limitados y, según lo señala la profesora, conforman la población con altas probabilidades para el abandono escolar. La atención a esta población se perfila como uno de los retos para quienes trabajan en el Centro EMSAD Tlayacapan y no queda duda que aun cuando la flexibilidad puede ser importante para promover la permanencia de estos estudiantes, pues se enfoca en el ámbito de la evaluación del aprendizaje, el problema es complejo y en muchos casos el abandono es altamente probable. No está por demás mencionar que el caso de la profesora Norma y del Centro EMSAD “Tlayacapan” en su relación con el significativo flexibilidad, bien puede estarse replicando en otros contextos de bachillerato; una pista para llegar a plantear este supuesto es lo reportado recientemente por Saccone y Weiss (2017), cuando en una investigación sobre la acreditación de asignaturas en un Colegio de Bachilleres, identifican que derivado de las acciones para mejorar los índices de permanencia y egreso, se ha dado paso a la puesta en práctica de mecanismos de flexibilización de la evaluación del aprendizaje, situación que pone bajo la lupa el hecho de que si bien los jóvenes están ingresando al bachillerato, hay un riesgo latente de que salgan de éste sin haber logrado los aprendizajes y formación que el nivel educativo debe proveerles.

Dado que en las temáticas previas se ha presentado tanto la posición de la profesora como la de los estudiantes, ésta no será la excepción, y la mención a la existencia de prácticas de flexibilidad dirigidas a “ayudar” a los estudiantes no escapa a la mirada de éstos ya sea como parte de sus propias experiencias, o bien, como parte de aquello que se señala como parte de las razones para ingresar a este bachillerato.

Cecilia: Pues también depende de la gente, estaría mal que si no se quieren ir, los dejaran, pues todos tienen ese derecho de estudiar. Pero pues también si les están dando la oportunidad y no la toman, porque pues eso en sí paso, con uno de mi salón: yo soy la estudiante, tú eres el profesor y mi tía (*sic*), y siempre lo reprobaba, pues no manches es para que hablaras bien con ella y que te ayude, pero pues yo nada más veía que la profa le decía “has esto para subir la calificación”, pero pues no, nunca lo hacía, y pues también por eso, si no vas a echarle ganas pues no vengas. Yo también veo que las profas le echan la mano a todos y hay muchos que no hacen nada por seguir adelante.

Blanca: Pues, yo creo que sí, no sé qué, por ejemplo lo que pasa ahorita con uno de mis compañeros, hace unos meses se murió su papá, entonces el único hombre de la casa es él y entonces los profesores le dieron chance de que venga tres días a la semana para recuperar todas las materias y todos los días de la semana trabaja para dar el sustento en su casa, también siento que por ese lado es benéfico estar aquí porque tienes un poquito más de comunicación con tus profesores, desde ese punto de vista. Entonces siento que se podrían hacer programas como ese.

Alma: Tengo una amiga del CBTIS, luego platicamos de eso y dice que está muy difícil, dice que tienes que llevar prácticamente todas tus asistencias, si no entregas un trabajo pues ya... no sé si estuvo exagerando pero creo que si sería... también del CBTA me han platicado que son muy estrictos los maestros, no sé, según lo que he escuchado en otras escuelas suena más complicado que aquí.

Cada uno de los fragmentos de las tres estudiantes permiten abundar en el acercamiento a esta flexibilidad educativa que se ha colocado en la escena de la educación media superior y hace notar que para los estudiantes no pasan desapercibidas estas “otras” oportunidades que reciben del equipo docente del Centro EMSAD. En el primer caso, la estudiante ayuda a confirmar lo que la profesora Norma señaló en su intervención respecto a que el conjunto de profesores ofrece algún grado de flexibilidad a los estudiantes, pero quizás aún más importante, deja al descubierto que la oferta de flexibilidad no siempre encuentra una respuesta favorable, pues los estudiantes pueden elegir la opción de no aprovechar las facilidades propuestas por la docente, es decir, la flexibilidad requiere como contra parte que haya disposición por parte del estudiante.

En el segundo comentario, lo que se puede observar es lo complejo que resulta perder a un estudiante que se encuentra al borde del egreso, y la capacidad del Centro EMSAD para poner en marcha una medida que si bien puede corresponder con el contenido asignado al significativo flexibilidad en el momento fundante del modelo educativo, resulta complicado pensar que este tipo de facilidades se encuentren disponibles en el momento actual, donde la presencialidad y la escolarización han tomado un lugar central y articulador en el modelo EMSAD. El ofrecimiento de asistencia de tres días a la escuela para evitar su abandono y, al mismo tiempo, la realización de una actividad laboral que ayude a la familia, describe un escenario donde la flexibilidad ha encontrado una respuesta favorable por parte del joven en cuestión, tanto en su posición como estudiante como de miembro de una familia a la que aporta económicamente.

El último testimonio proviene de una estudiante del primer año de bachillerato, da la oportunidad de tener un contraste con lo que ocurre en otros subsistemas de bachillerato del estado de Morelos, en donde los propios estudiantes son quienes precisan cuáles son los criterios que hacen más rígidos o más flexibles los criterios con que son evaluados en el subsistema de bachillerato al que asisten, donde elementos como la asistencia y la puntualidad en la entrega de trabajos lucen distintos para aquellos que asisten a un bachillerato tecnológico respecto a quienes asisten al Centro EMSAD de “Tlayacapan”. El conocimiento de los distintos contextos que privan en y sobre y unos y otros subsistemas y centros escolares, sin duda que resultará de suma importancia para poder comprender los acuerdos y decisiones que toma cada grupo de directivos y docentes sobre la evaluación del aprendizaje.

Con relación al segundo tema anunciado en el título de este subapartado, no puede evitarse mencionar que la obligatoriedad de la educación media superior ha colocado un nuevo acento sobre la vieja preocupación por el hecho de que la mayoría de aquellos que ingresan al bachillerato lleguen hasta el final de este, en este marco, el actual gobierno federal puso en marcha el denominado Movimiento contra el abandono escolar, el cual se define como:

una estrategia integral de carácter nacional que involucra la participación conjunta y coordinada de autoridades educativas, federales y estatales, directivos de planteles, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad en general, para

lograr mayores índices de acceso, permanencia y conclusión exitosa de los estudios de nivel medio superior (SEP, 2017).

Bajo el cobijo de esta gran estrategia se han definido una serie de líneas de acción dirigidas a combatir los factores que impulsa a los estudiantes a dejar la escuela; uno de esos factores es la falta de recursos económicos para cubrir los gastos necesarios para atender los estudios y, de ahí que el desarrollo de programas de becas ha sido una de las acciones que se han desplegado a lo largo del sexenio a fin de lograr que una mayor cantidad de estudiantes permanezcan en la escuela.

Dado el contexto en que se ubica el Centro EMSAD “Tlayacapan” y tomando como referencia que la presencia de este centro escolar apunta justamente a dar la oportunidad de continuar la escolarización de aquellos que de otra manera tendrían que hacer grandes esfuerzos (desplazamientos desde su lugar de origen y, posiblemente, un gasto importante en servicios de transporte y alimentación), en las conversaciones sostenidas tanto con los estudiantes como con la profesora, se tocó el punto relativo al acceso a becas y la importancia de contar con estos recursos para poder terminar el nivel medio superior, sin embargo, como se mostró en los resultados más notorios del cuestionario para estudiantes, las becas tienen un lugar poco relevante como factor que explica la llegada al término del bachillerato. Para dar un poco de luz sobre esta escasa notoriedad de un elemento que en el horizonte discursivo de la educación en general y, particularmente del bachillerato, aparece con una carga de significación notoria debido al problema que ha de resolver, a continuación, se ofrece un acercamiento a la significación y contexto que rodea al tema de las becas en el entorno del Centro EMSAD “Tlayacapan”.

Un primer asunto para aclarar consiste en señalar que se pudo identificar que los estudiantes del Centro EMSAD pueden tener acceso a dos sistemas de becas, el primero de ellos es el que refiere a PROSPERA en su componente educativo y que se entrega a las familias con jóvenes de entre 14 y 21 años, inscritos en una escuela de nivel medio superior, en sus tipos escolarizada o mixta.

La beca PROSPERA se entrega de forma bimestral y para el caso de la educación media superior, considera dos periodos a lo largo del ciclo escolar: septiembre a enero y de marzo a julio, además de que hay un apoyo para la adquisición de útiles escolares, al inicio del ciclo escolar. El monto de la beca se incrementa a medida que el grado que se

curso es más alto. Para mantener la beca, los estudiantes y el personal del centro educativo al que asisten deben entregar y certificar información relativa a la inscripción del estudiante a cada semestre o año escolar e informar bimestralmente la asistencia regular del estudiante a sus actividades escolares (SEDESOL, 2017).

La segunda beca a la que pueden acceder los estudiantes de Tlayacapan es la Beca Salario, la cual responde a una iniciativa del gobierno del estado de Morelos a fin de evitar la deserción escolar por falta de recursos económicos. Esta beca, al igual que PROSPERA, considera la entrega de un monto mensual que abarca los periodos septiembre a enero y marzo a julio de cada ciclo escolar y, a diferencia de otras posibles becas, no establece como uno de sus criterios de entrega el que los estudiantes se beneficien también de recursos de orden federal, como es el caso específico de PROSPERA.

La Beca Salario requiere que el alumno y la institución educativa en la que está inscrito informen su condición de estudiantes regular, pues el caso contrario, es causa suficiente para la cancelación del apoyo económico. Además, la beca considera no sólo la entrega del apoyo mensual, también promueve la participación de los estudiantes en actividades comunitarias que beneficien a su entorno social inmediato (Secretaría de Educación, 2017).

Con este marco de referencia, es decir, en conocimiento de que los estudiantes y familias que concurren en el Centro EMSAD “Tlayacapan” pueden acceder a los dos sistemas de becas en cuestión, es posible empezar a comprender las razones por las que la profesora Norma se lamenta en el último fragmento rescatado de su entrevista y señala: “¡Mi mamá quiere que estudie para recibir la beca!”. Lo que la profesora deja ver al poner en relieve situaciones como la que plantea, es un efecto no deseado de políticas educativas y sociales que, en ánimo de cumplir con los índices de retención y egreso del bachillerato, buscan decir a la sociedad que se está cumpliendo con el mandato de dar educación media superior a todos.

Norma: Sí, porque muchas veces son los muchachos que ya no querían seguir estudiando, que los obligaron a inscribirse por recibir una beca, Prospera o antes Oportunidades, hemos tenido muchos casos de esos, de que no quieren y ellos mismos te lo dice “Es que yo ya no quiero seguir estudiando, pero mi mamá quiere que venga para que le den la beca”. Muchos casos, muchos.

Con este otro extracto se reitera la existencia de un sector de la población estudiantil para el cual la ruta de la escolarización resulta de poco o nulo interés, pero que ingresan al bachillerato debido a la necesidad de sus familias por recibir el recurso económico que ofrece tanto el gobierno federal como estatal. A la larga, este sector de la población escolar termina abandonando la escuela y con ello perdiendo la beca. Tal escenario, no deja de plantear que, ante tal fracaso en la ruta de la escolaridad para los más jóvenes, se puede sospechar que no hay un rompimiento o efecto de cambio en las condiciones de desigualdad en que viven las familias pues además de perder el acceso a la beca, se desaprovecha la oportunidad de conseguir aprendizajes valiosos y obtener un certificado escolar que permitirá el acceso a ciertos empleos. La profesora Norma ilustra muy bien este tipo de situaciones al describir casos como los siguientes:

Norma: Sí, son dos. Una es la de Prospera que dependiendo el nivel de estudios donde están es lo que les dan, entre más estudien más les dan y, más hijos, más les dan. Y Graco les da cada mes sus \$500. Pero yo siento que querer es poder, porque tenemos el ejemplo de muchos que de verdad la necesitan y no la tienen y aquí están. Por eso te digo, los chicos no quieren estudiar y los papás: “¡Ándale, ándale!”. Hay una niña, no sé si ubiques San José de los Laureles, está acá arriba, está peligrosísimo. Ella se viene caminando desde allá, diario, de San José de los Laureles, diario, y se va caminando, y no tiene la beca esa de Oportunidades, no se la dieron, y ella va así limpia 10, 10, 10. Y otros que sabrá en qué la ocupen, ni ellos porque ves los zapatos que traen, los pantalones, hay un chico aquí que en serio ¡la semana pasada lo traía amarrado con lazos! Él tiene la beca Prospera y la otra “¡Oye, cómprate un pantalón, vale \$100!” Pero la mamá en qué se lo gasta, y como no lo reciben ellos, lo reciben los papás. Apenas también, en el semestre pasado, otro chamaco, ese sí no venía para nada, pero para nada, si vino como tres veces en el semestre fue mucho, y ya que no le depositaron la Beca salario vino la abuelita: –Oiga, no le depositaron a mi nieto –Pero cómo quiere que le depositen si ni viene –¡Ay! ¡Cómo que no viene! Yo lo mando diario ¿Y no podrá hacer algo para que me depositen? --¡Aaaayyyy, señora! No le importaba que no viniera el chamaco, le importaba que no le depositaban la beca.

Para un sector de la población escolar, las becas por sí mismas no son razón suficiente para ingresar y permanecer en la escuela, ni la escolaridad media superior parece figurar entre los elementos que configuran y trazan el posible futuro al que están aspirando. Ahora bien, los estudiantes con quienes se conversó para la realización de la investigación comparten la idea de que la escuela en la que se encuentran no representa un gran gasto para sus familias y, además, se inclinan por pensar que el ser un buen estudiante y lograr terminar el bachillerato es una condición independiente de tener acceso a una beca. Entre los testimonios de los estudiantes, se pueden encontrar comentarios como los siguientes.

Blanca: Pues yo creo que no, yo creo que... pues... yo trato de estudiar lo mejor posible pero no para que me den una beca sino simplemente por ser la mejor.

Cecilia: Y pues yo digo que no necesitamos una beca para ser mejores estudiantes, eso no... es como un esfuerzo que uno se da porque pues nada más porque me den dinero no quiere decir que le voy a echar ganas, porque pues sí nos la dan, pero hay gente que ni siquiera usa su beca para los estudios, y pues yo digo que no es necesario para ser un buen estudiante.

Alma: Bueno, en realidad no se necesita mucho. Los trabajos que te piden aquí tratan de que sean trabajos con material reciclado o así... aquí también hay una sala de cómputo donde nos dan chance de hacer nuestros trabajos, podemos buscar la información, guardarla y llevarla a un ciber a imprimir, yo supongo que no es mucho gasto en esta escuela.

Los estudiantes, independientemente de que se encontraran en el primer o en el tercer año del bachillerato, tienen claridad acerca de cómo es el lugar en el que viven y saben cómo son las condiciones que enfrentan las familias de sus compañeros, es decir, no son ajenos al hecho de que hay quienes deben realizar esfuerzos importantes para estar en la escuela y por ello llegan a trabajar en fin de semana o por las tardes, sin embargo, la ausencia de recursos económicos suficientes no ha sido, desde el punto de vista de los estudiantes, causa suficiente para abandonar la escuela; a diferencia de factores como pueden ser la ausencia de interés o la dificultad para poder comprender los temas abordados en clase.

Para estos jóvenes, y especialmente para aquellos que han llegado a la parte final del bachillerato, si bien las becas pueden ser una ayuda para lograr el término de sus estudios, tanto en las entrevistas como en los cuestionarios que respondieron dejan a la

vista que la propia motivación, o lo que de otra manera podría denominarse “ganas de salir adelante”, resulta en un motor aún más poderoso que la gratificación que viene con la recepción del monto de la beca. El siguiente diálogo puede ayudar a redondear esta aproximación a las becas escolares desde un contexto cuyas características posibilitan el ejercicio de acciones compensatorias, pero que no por ello permiten observar un ejercicio vertical y estricto de los supuestos que sostienen dichas acciones, ya que como se ha intentado mostrar, los individuos que reciben estas acciones de gobierno las trastocan y matizan. Las becas escolares si bien están llamadas a posibilitar la supervivencia escolar de quienes la reciben, se ha de reconocer que el trabajo a realizar es complejo y que el conocimiento sobre los alcances y efectos de las mismas puede ofrecer interesantes retos a la investigación educativa³².

Irving (I): ¿Hasta dónde consideras que tener pocos recursos económicos sería un factor que influya en que los muchachos se vayan de aquí?

Jaime (J): Como le decía, tal vez sí afecte, pero si decides trabajar puedes ayudar, puedes ayudarte, puedes trabajar en las tardes, o sábados y domingos, en las vacaciones, guardarlo e ir manteniendo tus estudios.

I: ¿Qué tan importante es tener una beca para...

J: Pues muchos tienen su beca, pero nada más la desperdician, por decir, la Beca Salario

I: ¿Tú la pediste?

J: No

I: ¿Se puede saber por qué...

J: Pues hasta ahorita no siento necesitarla y si la tengo creo que sería mal invertir ese dinero, no lo ocuparía para mi escuela, sería mal invertir ese dinero

³² Una fuente reciente que recoge datos relevantes sobre el impacto de las becas en el terreno del combate al abandono escolar, es el texto de Eduardo Weiss (2015) titulado *El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo*, donde cuestiona algunas ideas que rondan el uso y beneficio de las becas escolares en el bachillerato, por ejemplo, cita el caso de una encuesta aplicada por el Colegio de Bachilleres de la Ciudad de México a sus estudiantes, cuyos resultados van a contracorriente de lo que se piensa sobre este tema entre el cuerpo docente: “Entre muchos profesores circula la idea de que una parte de los estudiantes usa el dinero de la beca de manera inapropiada, para realizar fiestas, ir al cine, comprar celulares, etcétera. En cambio, una encuesta aplicada a alumnos del Colegio de Bachilleres de la zona metropolitana del DF muestra que más de la mitad de la beca es utilizada por los estudiantes para pagar el transporte (un monto que subió de 56% a 60% cuando aumentó el precio del pasaje), alrededor de 20% se destina a la compra de ropa o uniformes, 15% a comida y 5% a gastos de la casa.” (Weiss,2015: 136).

I: ¿Por qué crees que ese dinero se desperdiciaría?

J: Tenía yo unos amigos que llegaba su beca y se emborrachaban, ¿no?, y otros se iban y así.

Reflexiones capitulares. Ser estudiante EMSAD: tensiones entre la propuesta pedagógica y las condiciones socio-económicas.

Al buscar dar respuesta sobre los procesos de identificación que se suscitan entre quienes ingresan a un Centro EMSAD, el trabajo con los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” permite anticipar que quienes se acercan a este espacio educativo difícilmente responden a un llamamiento institucional que los convoca a formarse en la educación a distancia. Un primer punto para considerar está dado por lo que ha sucedido con el propio modelo EMSAD, pues habría elementos para señalar la existencia de resignificaciones del modelo educativo, que han llevado a que entre 1997 y 2015 se haya pasado de un modelo que buscaba la flexibilidad y el uso de diversas tecnologías para la enseñanza-aprendizaje hacia un modelo que actualmente se considera de tipo mixto, pero, que opera 85% en forma presencial.

En segundo lugar, si se mira hacia las estrategias que pone en marcha la institución para convocar al ingreso y hacer permanecer en la institución a los estudiantes, se observa que aun cuando los estudiantes de Tlayacapan están inscritos en un bachillerato que en su nombre lleva la expresión “educación a distancia”, muestran una ausencia de elementos para dar contenido a este significante y ello probablemente tenga que ver con que no hay prácticas distintas que indiquen que han habido cambios en la forma de enseñar y aprender, así como con un nulo o escaso énfasis de la institución por destacar y dar contenido a este significante ante la población interesada en el ingreso al Centro.

Para los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” la identificación con la noción de educación a distancia es prácticamente inexistente en tanto que la mayoría de ellos no reconoce este significante aun cuando forma parte del nombre del Centro. En correlación con este punto, es interesante notar que los estudiantes reconocen la relevancia de las tecnologías vinculadas al proceso de enseñanza-aprendizaje, en este caso, su escuela ofrece a manera de formación para el trabajo un par de cursos de informática y cuatro de computación, los cuales representan para ellos el acercamiento escolarizado a estas tecnologías. Acercamiento que a su vez se da en condiciones precarias, según la propia apreciación del alumnado, pues el laboratorio de cómputo presenta problemas de desgaste en su equipamiento.

De forma complementaria, debe tenerse en cuenta que el paso de la secundaria al Centro EMSAD no representa un cambio relevante sobre las prácticas de “ser estudiante” ya que la asistencia a la escuela sigue siendo de lunes a viernes en horario definido, las actividades son bajo supervisión docente, existe una trayectoria curricular definida y el Centro EMSAD es el lugar de estudio fijo, en otras palabras, la educación presencial subyace al quehacer cotidiano del aula³³. Los estudiantes del Centro EMSAD “Tlayacapan” mantienen los rasgos identitarios de la educación presencial, los cuales adquirieron en su paso por la educación básica, aun cuando no sepan que así se denomina a esta forma de enseñanza-aprendizaje.

Con base en estos elementos, queda abierta la posibilidad de plantear interrogantes al modelo EMSAD que ayuden a comprender de forma amplia su historia, condición y prospectiva, por ejemplo: ¿Qué posible significado e importancia aún guarda la noción de educación a distancia en el modelo educativo? ¿Qué condiciones hicieron posible la llegada y centralidad de la noción de educación presencial en este modelo y cómo reordenó el resto de los elementos? ¿Cómo han sido las relaciones de EMSAD con las políticas y reformas del bachillerato de los años recientes? ¿Cuáles son los retos para la implementación de estos bachilleratos tras veinte años de su existencia?

Es justo en este punto donde cobra sentido retomar la categoría de mito no como aquella idea falsa que se busca desenmascarar, sino como un objeto discursivo que ante el dislocamiento social permite su estabilización temporal y precaria mediante la promesa de una completud, de un lugar al cual llegar. La creación del bachillerato EMSAD está sostenida justamente en un contenido susceptible de ser leído como un mito, en el que se amalgaman significantes relativos a la equidad en la educación, el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje, la flexibilidad educativa, la reducción de costos en el servicio educativo, el acceso a la educación media superior, entre otros. Sin embargo, hay que señalar que la creación del bachillerato EMSAD como parte de un contenido mítico no es suficiente para explicar un fenómeno social, sino que es necesario llegar al punto en

³³ Cabe precisar que, si bien la estructura de la educación presencial es dominante, hay algunos rasgos que varían en la forma en que opera la escuela y son reconocidos por los estudiantes. Por ejemplo, se pueden encontrar los siguientes rasgos: la escuela tiene sus puertas abiertas de forma permanente, la existencia de un profesor por área de conocimiento, el “trato personalizado” que pueden tener los estudiantes al haber sólo un grupo de cada grado.

que este contenido es capaz de movilizar y generar una identificación en los individuos, de tal suerte que estos se lancen en búsqueda de aquella completud prometida.

Al buscar dar una respuesta sobre la capacidad de aquel mito fundante del bachillerato EMSAD para dar sentido a las acciones de sus actores institucionales, en este caso docentes y estudiantes, aparecen condiciones problemáticas, por ejemplo, el hecho reconocido por la autoridad educativa de la pérdida de la centralidad de la flexibilidad educativa, la preeminencia de la presencialidad y los tiempos y rutas curriculares cerradas y preestablecidas. Muy en el contexto de lo que puede observarse desde el caso del Centro EMSAD “Tlayacapan”, se aprecia la huella de la federalización educativa en la capacidad convocante del mito fundacional, pues el control administrativo de estos centros educativos a favor del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos resulta también en otro filtro por el cual debe pasar el conocimiento y capacidad de convocatoria del mito que sostiene el origen de los Centros EMSAD.

Antes de seguir avanzando, conviene hacer una mención espacial al caso de la noción de flexibilidad. Líneas más arriba se ha señalado que en el plano de la construcción discursiva del modelo educativo de EMSAD, la noción de flexibilidad ha perdido el lugar articulador que se le asignó en el momento fundante, sin embargo, pese a esta aparente exclusión, la flexibilidad encontró, al menos desde la experiencia del Centro EMSAD “Tlayacapan”, la manera de instalarse en la cotidianidad de las aulas y en las decisiones del personal docente-directivo. Ello quiere decir que, a raíz de los cambios generados en el marco discursivo de la educación media superior, especialmente la obligatoriedad del nivel y la búsqueda de mejorar los índices de cobertura, permanencia y egreso, el personal docente y directivo del bachillerato se han visto en la necesidad de mejorar sus resultados y, una vía para ello, ha sido la puesta en práctica de medidas de flexibilidad que permitan un mayor margen de oportunidades de acreditación a los estudiantes. Se trata pues, de una medida de supervivencia escolar, tanto para los centros escolares como para los estudiantes, que vuelve a dar un lugar a la flexibilidad ya no como un significativo articulador, sino más bien como un recurso de salvación para estudiantes y personal de las escuelas ante la fuerza de las nuevas medidas administrativas (implícitas o explícitas).

El testimonio de la profesora Norma pone sobre la mesa una débil identificación de los actores institucionales con el mito fundante del bachillerato EMSAD, si bien en

contra parte aparece un nivel de conflicto en la delimitación de grupos de actores institucionales que detona la construcción de un nosotros (profesores y administrativo de EMSAD) y un ellos (profesores y administrativos del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos), en el que la adscripción a un Centro EMSAD toma sentido como un núcleo aglutinante a partir de las demandas que este grupo de actores expresa ante ese otro que es la autoridad educativa del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

Esta tensa relación entre identificarse con el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y/o con la Educación Media Superior a Distancia tiene su consecuencia en lo que desde el análisis institucional puede definirse como el cumplimiento de la tarea, es decir, aquello que da sentido a la construcción del grupo y permite a los sujetos una representación de sí, de lo que son, y una representación de los otros. Una posible manera de apreciar esta problemática radica en la forma en que este bachillerato se acerca a los potenciales estudiantes, para quienes, desde el testimonio aquí recuperado, resulta poco visible la existencia de un bachillerato denominado EMSAD y se enfrentan a la existencia de éste al encontrarse con su materialidad distinta a la de un plantel urbano, e incluso, a la materialidad de sus escuelas de educación básica. Ser EMSAD, identificarse con la EMSAD, asumir la tarea que convoca EMSAD, parece descansar más en las condiciones socio-económicas poco favorables que rodean a sus centros educativos que en la existencia de un proyecto formativo con algún matiz característico, como quizás intentó serlo en su momento fundacional.

CAPITULO 3

Los estudiantes del Bachillerato Digital de la Ciudad de México.

Introducción

El tercer y último capítulo de la tesis presenta el segundo caso de estudio que se presentó desde la introducción de este escrito: el Bachillerato Digital de la Ciudad de México. Como ya se ha hecho manifiesto, este segundo bachillerato se inscribe en una vertiente distinta de la educación a distancia: la educación en línea; condición que lo hace ser portador de una serie de elementos particulares que también dan lugar a la conformación de una identidad entre los estudiantes que recurren a este servicio educativo. El orden de la exposición del capítulo seguirá una estructura semejante a la del capítulo 2, es decir, el primer apartado está dirigido a presentar las políticas educativas recientes que han impactado en la estructura de la educación media superior que se oferta en la Ciudad de México. Para lograr lo anterior, se mirará en primera instancia aquellas políticas que han tenido como sus protagonistas a las autoridades educativas federales y, en un segundo momento, se enfocará en las políticas educativas impulsadas por el gobierno de la propia Ciudad de México.

En un segundo apartado, se introduce al Bachillerato Digital de la Ciudad de México tomando como referencia los elementos que conforman su identidad, en este caso, se focalizará en el lugar y relevancia de la flexibilidad, la RIEMS y las competencias presentes en el MCC, la figura del tutor-asesor, la interdisciplinariedad del plan y programas de estudio, entre otros. En un tercer momento, con ánimo de ir focalizando en los estudiantes, se avanza sobre los resultados de un cuestionario aplicado a 34 estudiantes del Bachillerato Digital: 23 corresponden a estudiantes del primer año y los 11 restantes son de estudiantes del segundo año de bachillerato. Ahí se tocará lo relativo a las edades, historia escolar previa, razones para estudiar el bachillerato, acceso a tecnología, entre otros datos relevantes que se obtuvieron y que ayudan a construir un acercamiento inicial a la identidad de los estudiantes del BADI.

Por último, en el cuarto apartado se presentan los resultados de las entrevistas con los estudiantes del BADI, a partir de un estilo expositivo similar al del capítulo anterior, es decir, integrando los testimonios de los estudiantes y de la profesora entrevistada en cada uno de los puntos de interés que ayudan a responder las preguntas de investigación.

3.1 Educación media superior en la Ciudad de México: oferta, demanda, rezago y exclusión

La Ciudad de México sin duda alguna ofrece interesantes condiciones para observar la situación de la educación media superior en nuestro país, de hecho, la historia de la educación media superior en su expresión moderna no puede comprenderse sin hacer alusión a la Ciudad de México ya que el 2 de diciembre de 1867 se produce uno de los sucesos de mayor importancia en la historia del sistema educativo nacional: la creación de la Escuela Nacional Preparatoria, la cual se concibe para ocupar un lugar intermedio entre los estudios de primeras letras y los profesionales, que se efectuaban en las escuelas nacionales superiores, para formar abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores, veterinarios y ensayadores de metales (Velázquez, 1992). Así como este hecho sienta una de las grandes bases para configurar al bachillerato mexicano, hacia el año de 1936 la misma Ciudad de México es testigo de otro gran evento que tiene una importancia definitiva en el futuro de otra de las grandes vertientes del bachillerato: la creación del Instituto Politécnico Nacional. En el caso de este último, dio lugar a las entonces Escuelas Vocacionales, ahora Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos, los cuales gozan de un amplio reconocimiento si se trata de referir a los espacios dedicados a la formación tecnológica en el nivel medio superior (IPN, 2018).

Así pues, teniendo como telón de fondo estos dos ejemplos de situaciones notables que vinculan a la Ciudad de México y a la educación media superior, en esta sección del capítulo se abordarán algunas de las políticas y problemáticas educativas más recientes de la Ciudad de México en materia del nivel medio superior. A fin de facilitar y ordenar la exposición, se inicia con un apartado que toca a toda aquella oferta educativa que no depende del gobierno de la Ciudad de México y que dio lugar a la existencia de una Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). En un segundo momento, se aborda el propio papel del Gobierno de la Ciudad de México en la creación y dirección de oferta educativa de bachillerato dependiente del gobierno local.

a) La Ciudad de México y su múltiple oferta de educación media superior: tensiones y políticas educativas

La Ciudad de México a lo largo de las décadas se ha hecho de una amplia oferta de educación media superior, que en la actualidad implica que prácticamente la totalidad de opciones reconocidas por la legislación educativa para obtener el certificado de bachillerato coexistan en la Ciudad. Sin embargo, ello no quiere decir que la Ciudad de México tenga o en algún momento haya tenido resueltas todas las problemáticas que se generan en torno al bachillerato. Han existido una serie de momentos y acciones que han marcado el rumbo de la oferta de bachillerato en la Ciudad, el seguimiento y análisis de estos brindan la oportunidad de observar las tensiones que se han generado entre las instituciones educativas, así como entre éstas y la población que recurre a ellas, además de las orientaciones y aspiraciones que marcan las medidas que se han considerado oportunas para resolver tales problemas.

Por ejemplo, en mayo de 1973 la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) presentó al presidente Luis Echeverría el documento *Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución*. Dicho documento recoge y analiza una serie de datos estadísticos que le permiten describir escenarios posibles acerca de la demanda de ingreso al nivel medio superior y superior para ofrecer algunos pronósticos sobre lo que ocurriría durante el resto de la década. La ANUIES hacía un llamado a resolver la creciente problemática del desfase entre el número de espacios disponibles para cursar el bachillerato en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) y la demanda real de aspirantes que podía tocar a las puertas de los planteles³⁴.

La propuesta que se le planteaba al presidente Echeverría consistía en que el Estado asumiera una participación activa en la resolución del problema y para ello se crearan nuevos planteles mediante la creación de un organismo descentralizado denominado Colegio de Bachilleres. Además, se propuso al titular del poder ejecutivo la

³⁴ Los datos de ANUIES indicaban que en 1973 la demanda real de ingreso a la educación media superior en la ZMCM era de 100 000 aspirantes, lo cual representaba para las instituciones entonces ofertantes de lugares una capacidad adicional de 16 800 lugares. Las estimaciones para 1980 eran de una demanda real de ingreso de 170 000 individuos y una capacidad adicional de primer ingreso de 82 900 lugares (ANUIES, 1973).

implementación de nuevos métodos de enseñanza como otra ruta para atender la creciente demanda de espacios educativos, así como para enfrentar el reto de la modernización de la enseñanza. En concreto, la ANUIES sugirió el desarrollo de sistemas abiertos a razón de que podrían ofrecer una eficacia semejante a la de los sistemas presenciales, así como atender a un número considerable de estudiantes con una inversión de recursos razonablemente menor a la de las opciones tradicionales (ANUIES, 1973).

Pese a la relevancia de la política educativa de ampliación de la oferta de bachillerato en la ZMCM, la capital del país no ha podido ser ajena a los problemas de desigualdad y exclusión para el ingreso al nivel medio superior ya que subsistió una demanda concentrada en las escuelas de la UNAM e IPN así como disparidades entre las regiones de la ciudad y sus grupos poblacionales. Hacia la última década del siglo xx, el problema del ingreso al bachillerato en la ZMCM derivó en la puesta en marcha de otra de las políticas educativas de gran impacto en el nivel educativo: la creación de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) y la implementación de un proceso coordinado para el ingreso al bachillerato.

Un elemento que no puede quedar fuera del contexto y que tiene un peso definitivo para explicar el problema de la cobertura del nivel medio superior de finales de la década de los noventa, es el cambio constitucional que en 1993 dio a la educación secundaria el estatus de educación obligatoria y que agregó una cantidad importante de adolescentes tocando a las puertas de las escuelas de bachillerato. A esta cantidad creciente de solicitantes de un lugar en el bachillerato, hay que adicionar que cada una de las instituciones de bachillerato llevaba a cabo su propio proceso de ingreso, dando lugar a una diversidad de convocatorias y exámenes; situación que incidía de forma notoria en la desigualdad de oportunidades de ingreso, ya que quienes contaban con mayor cantidad de recursos económicos podían participar en más convocatorias, pudiendo obtener resultados favorables en más de una institución y, en consecuencia, evitando que otros con menores posibilidades económicas y académicas pudieran obtener un lugar en el bachillerato. Finalmente, pero no menos importante, el desplazamiento de la población de los municipios del Estado de México que colindan con la Ciudad de México, en busca de opciones educativas resultaba en otro factor imposible de ignorar para comprender la

demanda de acceso al bachillerato en la ZMCM (Castañón, 2000). En 1995 inició el camino para encontrar una manera de organizar el proceso de ingreso al bachillerato de forma justa y accesible para todos los aspirantes.

En los primeros meses de 1996 se dio a conocer la conformación de la COMIPEMS, en la que convergieron instituciones autónomas, autoridades educativas del gobierno del Estado de México, así como del gobierno federal³⁵, las cuales definieron su área de interés como las 16 alcaldías (antes delegaciones) que conformaban el entonces Distrito Federal (ahora Ciudad de México) y 22 municipios del Estado de México³⁶. El actuar de la COMIPEMS estaría guiado por los siguientes principios

- a) Convocar y registrar aspirantes, examinarlos y asignarles una oportunidad para continuar sus estudios mediante un solo proceso simultaneo y equitativo
- b) Proporcionar a todos los solicitantes la información indispensable que les permita conocer las características principales de cada una de las opciones con que cuenta la educación media superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México.
- c) Independientemente de la seguridad de que cada quien contaría con una oportunidad para seguir estudiando después de la secundaria, los aspirantes habrían de concursar y competir entre ellos para obtener un lugar en el plantel o institución de su preferencia.
- d) Los elementos para asignar un lugar a un aspirante serán el número de aciertos obtenidos en el examen respectivo, las preferencias educativas y el número de lugares disponibles en cada opción educativa seleccionada. El criterio de asignación es darle prioridad al número de aciertos obtenido en el examen. Por

³⁵ Conforme a la actual organización de la SEP, la COMIPEMS está integrada por las siguientes instituciones: Colegio de Bachilleres (Ciudad de México), Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica, unidad de Educación Media Superior Tecnológica Industrial y de Servicios (antes DGETI), Unidad de Educación Media Superior Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (antes DGTA y DGECyTM), Dirección General del Bachillerato, Instituto Politécnico Nacional, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de México y Universidad Nacional Autónoma de México.

³⁶ Los 22 municipios del Estado de México que participan en las convocatorias emitidas por la COMIPEMS son: Acolman, La Paz, Atizapán de Zaragoza, Naucalpan de Juárez, Coacalco, Nezahualcóyotl, Cuautitlán, Nicolás Romero, Cuautitlán Izcalli, Tecámac, Chalco, Tepotzotlán, Chicoloapan, Texcoco, Chimalhuacán, Tlalnepantla, Ecatepec de Morelos, Tultepec, Huixquilucan, Tultitlán, Ixtapaluca, Valle de Chalco Solidaridad.

lo tanto, los aspirantes serán ordenados según el número de aciertos obtenido en el examen (de mayor a menor). Los aspirantes con igual puntaje en el examen tendrán el mismo derecho de asignación, en caso de coincidir en la misma opción educativa solicitada (Castañón, 2000; COMIPEMS, 2018).

Un aspecto interesante de la puesta en marcha de este proceso unificado para el ingreso al bachillerato es que, en sus primeros años, las instituciones convocantes tomaron la decisión de incorporar a las reglas de asignación del concurso, aquella que se conocía como la regla de -31 aciertos³⁷. El contenido de esta regla implicaba que, para acceder a un lugar dentro de alguna opción educativa, el aspirante debía obtener al menos 31 aciertos en el examen, de lo contrario, el aspirante no sería asignable a ninguna opción de entre aquellas que hubiese registrado como de su interés o que contaran con espacio disponible al cierre de las asignaciones. La regla de -31 aciertos llegó a su fin cuando en el año 2012 se estipuló la obligatoriedad de la educación media superior y motivó incluso el cambio de nombre de Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior a Concurso de Asignación a la Educación Media Superior, pues el nuevo mandato constitucional obliga a dar un lugar a todo aquel que participe del concurso, aun cuando obtenga un único o ningún acierto en el resultado del examen.

Si bien la presencia del proceso celebrado por la COMIPEMS puede llevar a pensar que el ingreso al bachillerato en la ZMCM ha tenido notables mejorías tanto para aquellos que recién egresan de la secundaria como para aquellos que en condición de rezago desean optar por alguna opción presente en el concurso, algo que aún no se ha podido modificar es la manera en que la población de la ZMCM construye identificaciones con las instituciones y la forma en que ello influye en los resultados del concurso. Lo anterior quiere decir que, de forma histórica, poco menos de la mitad de los aspirantes que se inscriben en el concurso, presentan entre sus primeras tres opciones educativas algún

³⁷ Pese a la cantidad de planteles existentes y a los esfuerzos realizados para atender la cobertura de bachillerato en la ZMCM, como fue el caso de la propuesta de ANUIES en el periodo echeverrista, Castañón (2000) menciona que en 1996 al lanzarse la primera convocatoria de la COMIPEMS y una vez en conocimiento de la demanda de estudiantes a atender, se amplió la oferta educativa en 18% en seis de las instituciones participantes, generando incluso problemas de saturación en las aulas, así como improvisación en la construcción y ampliación de los espacios escolares necesarios para la generación que ingresaría en aquel año. El escenario descrito por Castañón deja ver en buen grado que los espacios disponibles en la educación presencial en lo general nunca lograron estar a la par de la demanda potencial de estudiantes del bachillerato (recién egresados de secundaria, así como población en condición de rezago) en la ZMCM.

plantel de la UNAM o del IPN, lo cual puede sugerir que las labores de orientación educativa en torno al concurso no han logrado que entre los aspirantes y sus familias se modifiquen las valoraciones, apegos y desapegos que se tienen por ciertas instituciones y orientaciones educativas en el nivel medio superior. El concurso organizado por la COMIPEMS se ha celebrado por poco más de veinte años y no puede negarse que en términos de una política educativa que implica la coordinación interinstitucional ha resultado ejemplar pues ninguna institución ha abandonado la comisión y, por el contrario, una coordinación de este tipo se ha empezado a implementar en otras entidades como Morelos o Guanajuato³⁸.

Como se puede observar, la Ciudad de México durante los últimos cincuenta años ha sido escenario de la implementación de importantes políticas educativas interesadas en la atención a la demanda de acceso al bachillerato, los dos ejemplos aquí descritos hablan del papel que han jugado las instituciones federales y autónomas en dichos entramados, sin embargo, el propio cambio en la conformación política de la capital del país ha posibilitado que el gobierno local también participe e incida en la atención al problema.

b) El Gobierno de la Ciudad de México y su política educativa para el bachillerato

Como ya se planteó en la sección anterior, la atención a la demanda de acceso al bachillerato en la Ciudad de México es un tema cuya resolución no se da de manera sencilla y en lo que va del siglo xxi, se puede apuntar que el Gobierno de la Ciudad de México se ha convertido en otro actor que ha tomado parte de las políticas para este nivel educativo.

Inicialmente, se debe decir que es hasta 1997 cuando los habitantes del entonces Distrito Federal, votaron por primera vez para elegir al Jefe de Gobierno, siendo Cuauhtémoc Cárdenas el primer Jefe de Gobierno electo. En el marco de la campaña electoral de Cárdenas, los vecinos que habitan en la zona de la Ex cárcel de mujeres, en Iztapalapa, solicitaron que, en lugar de abrir un nuevo centro penitenciario en el lugar, se diera paso a la construcción de una escuela de bachillerato. Esta petición fue escuchada por el gobierno de Cárdenas y en 1999 se dio paso a la formalización y apertura de la

³⁸ En el caso de Guanajuato el proceso es conocido como Examen Único de Evaluación para el Ingreso a la Educación Media Superior (Examen Único) y en el estado de Morelos recibió el nombre de Convocatoria Unica de Ingreso a la Educación Media Superior.

Preparatoria Iztapalapa, la cual quedó bajo el cuidado de la Secretaría de Desarrollo Social, pues en la estructura del gobierno de la capital, no existía un organismo dedicado a la administración de los servicios educativos. El Distrito Federal no era considerado un estado y de ahí que no pudiera descentralizar los servicios educativos para su propia administración (Alavez y Varela, 2012).

En el año 2000 y siendo Jefa de Gobierno del Distrito Federal Rosario Robles, se decidió dar un nuevo impulso a lo realizado en Iztapalapa y se optó por desarrollar un proyecto para la creación de un Sistema de Bachillerato del Distrito Federal (SBDF), el cual se concretó cuando en la Gaceta Oficial del Distrito Federal se publicó el *Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal*, al cual se le asignaron, entre otros, los siguientes objetivos:

- I. Establecer, organizar, administrar y sostener planteles en el Distrito Federal, dando prioridad a las zonas donde los servicios educativos sean insuficientes;
- II. Impartir educación media-superior a través de las modalidades escolar y extraescolar, cuidando en todo tiempo de llevarla a los sectores más desfavorecidos;
- III. Expedir certificados de estudio y otorgar diplomas y títulos académicos correspondientes al nivel medio-superior; (Jefatura de Gobierno del Distrito Federal, 2000).

El proyecto inicial contemplaba alcanzar un total de 16 planteles distribuidos en 13 delegaciones (ahora alcaldías). En el momento actual, el Instituto de Educación Media Superior (IEMS) se integra de un total de 22 planteles en 15 alcaldías; siendo Benito Juárez donde no existen planteles del IEMS y, por otro lado, Iztapalapa la que cuenta con un mayor número de planteles, 4 de ellos.

Un rasgo distintivo de esta propuesta educativa es que, a diferencia de lo realizado por el concurso convocado por la COMIPEMS, el IEMS eligió procedimiento de asignación de lugares mediante la celebración de un sorteo. Esta decisión tiene que ver con el hecho de impulsar medidas que contrarresten los efectos excluyentes que puede tener la resolución de un examen, se asume que la celebración de un sorteo ofrece

condiciones de mayor igualdad de oportunidades de ingreso a todos los aspirantes que eligen un mismo plantel.

Los jóvenes que ingresan a nuestro Sistema Educativo no lo hacen a través de un examen único o de selección, ni tampoco se considera como determinante el promedio con el que egresan de la secundaria.

El ingreso de los jóvenes a nuestro sistema de Bachillerato se realiza a través de un sorteo ante notario público, en el cual se consideran todas las solicitudes recibidas. Este mecanismo de ingreso nos ha parecido el más adecuado, ya que queremos evitar la exclusión que se deriva de exigir a los estudiantes el mismo conocimiento para aprobar un examen, cuyas características no consideran que el capital cultural de los jóvenes que se presentan a contestarlo es diferenciado ni que las condiciones de desempeño académico de éstos son desiguales (Gómez, 2007: 91).

En este mismo tono de alusión al problema de la desigualdad social y educativa que vive la población en edad de cursar el bachillerato en la Ciudad de México, el proyecto del IEMS también planteó una estrategia particular para la ubicación de sus preparatorias. La apuesta del IEMS se concentró en instalar planteles en las inmediaciones de las zonas con población en condiciones de marginalidad, ello con el ánimo de favorecer su ingreso y, en segundo lugar, evitar la movilización de los estudiantes durante largos recorridos (Gómez, 2007).

Las políticas educativas del Gobierno de la Ciudad de México en el plano de la educación media superior iniciaron buscando marcar diferencia respecto a lo que se estaba haciendo en el plano de las políticas educativas donde estaban implicadas la autoridad educativa federal y las instituciones autónomas, en términos de considerar que las orientaciones y resultados de estas otras políticas reforzaban o ampliaban las injusticias sociales y educativas para la población de la Ciudad de México.

Para el año 2006, la Ciudad de México eligió a un nuevo Jefe de Gobierno, Marcelo Ebrard, y en términos del nivel medio superior se contaba tanto con toda la oferta involucrada en la COMIPEMS como con el conjunto de planteles que el IEMS había adicionado a la educación pública. Sin embargo, a decir de un estudio conducido por Ulloa

y Ulloa (2006) sobre las exclusiones de la educación básica y media superior en el Distrito Federal, el escenario lucía aun con una complejidad considerable:

En el año 2005, el Distrito Federal registra un total de 740,280 jóvenes y adolescentes de 15 a 19 años. De ellos, un total de 237, 201 no asistían ya a la escuela, lo que representa un 32% del total. Esta proporción crece progresivamente con la edad y para los jóvenes de 19 años es el 48.9%.

Quienes más expuestos están a la exclusión, en términos generales, son las jóvenes con al menos un hijo (86.4%), la población que habla lenguas indígenas (72.4%), la población femenina económicamente activa (72.3%) y los adolescentes y jóvenes con algún tipo de discapacidad (51.9%).

Las mujeres asisten menos que los hombres, cuando se considera a la población en su conjunto. Los mayores porcentajes de exclusión de las jóvenes se dan entre la población con al menos un hijo y que habla alguna lengua indígena (93%).

En conjunto, Iztapalapa, Álvaro Obregón y Gustavo A. Madero son las delegaciones con mayor participación de adolescentes y jóvenes en este grupo de edad 43.3%. Este dato es especialmente importante cuando se ve a la luz de su contribución a la exclusión escolar: 48.3%. Por su parte, Tláhuac, Milpa Alta y Cuajimalpa, también tienen tasas de contribución a la exclusión por encima de su participación poblacional en la entidad (Ulloa y Ulloa, 2006: 38).

En el proceso de ordenamiento de la agenda del nuevo gobierno, en diciembre de 2006 Marcelo Ebrard hizo pública su pretensión de contar con una secretaría dedicada al tema educativo. Apenas iniciado el año 2007, se anuncia la creación de una Secretaría de Educación (SE) para el Distrito Federal.

La SE elaboró una propuesta de trabajo donde la educación media superior ocupó un lugar importante pues heredaba del gobierno anterior un SBDF que formado por dieciséis³⁹ planteles había priorizado la atención a población de media y alta marginación. En este contexto, la SE puso en marcha una política dirigida a la Universalización de la Educación Media Superior en la Ciudad de México, la cual se justificó en una crítica a la omisión de responsabilidades y acciones del gobierno federal que habían llevado a la exclusión de la educación media superior a buena parte de los sectores más vulnerables

³⁹ Al año 2006 el SBDF constaba de 16 planteles, es decir, los contemplados en el proyecto original.

de la ciudad y al constante incremento del rezago educativo, la implementación de un Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior que se basa en mecanismos de selección excluyentes y la permisividad ante la proliferación de la oferta educativa particular y la consecuente mercantilización de la educación media superior como válvula de escape para atender a la población que no puede ingresar a las instituciones públicas⁴⁰ (SE, s/f: a).

A fin de conseguir la universalización de la educación media superior en la Ciudad de México, el gobierno local pondría en marcha diversas políticas educativas que actuando de manera coordinada permitieran progresivamente que cualquier habitante de la Ciudad de México pudiera ejercer su derecho a realizar sus estudios de bachillerato y, por otro lado, apoyar la retención y permanencia de los estudiantes de bachillerato independientemente de la institución y modalidad en que llevaran a cabo sus estudios. Esta gran política se integró de diversos programas y en consonancia con el objetivo de ofrecer educación pública de calidad en diversas modalidades, el 15 de febrero de 2007 el Gobierno del Distrito Federal (GDF) firmó con la Universidad Nacional Autónoma de México un convenio de colaboración a partir del cual se estableció el compromiso para que el Bachillerato a Distancia de la UNAM (B@UNAM) se ofreciera en la Ciudad de México bajo la administración y certificación de la SE y con el apoyo académico de la UNAM en lo referente a formación y certificación de la planta docente. El nombre con el que se conoce a esta oferta educativa es Bachillerato a Distancia (B@D) del Gobierno del Distrito Federal.

En cuanto a la justificación para elegir este bachillerato como parte de los programas de universalización de la EMS, se detalló lo siguiente:

Se eligió el modelo educativo desarrollado por la UNAM por su alto nivel de calidad académica e innovación educativa. Se trata de atención a toda aquella

⁴⁰ Mediante diversas publicaciones, la SE reportaba datos relativos a la exclusión de la EMS como los siguientes (SE, s/f: c, d): Durante el ciclo escolar 2004-2005 por cada 100 alumnos aprobados en 3º de secundaria en las modalidades de secundaria general, secundaria para trabajadores y telesecundaria (125, 399 alumnos), el 57.5% (72,087) se inscribieron al Concurso de Ingreso de la COMIPEMS y sólo 38, de esos cien lograron un lugar. *El gobierno federal* en su desempeño ha marginado históricamente de sus servicios escolares a los sectores más vulnerabilizados de la sociedad y la exclusión escolar ha sido de tal magnitud, que la deuda social en educación que el Gobierno Federal tiene con la Ciudad de México es de: un millón 968 mil mujeres y un millón 677 mil hombres sin educación media superior completa. Las cursivas son mías.

población que por diversas circunstancias (económicas, laborales, familiares o de tiempo) no han podido realizar o concluir sus estudios de nivel medio superior. Se consideró este programa con modalidad educativa a distancia en tanto que no supone importantes traslados o erogaciones económicas adicionales en materiales, ya que es totalmente gratuito, todo el material de estudio está en línea y los estudiantes disponen de él las 24 horas del día (Carreón, 2009: s/p).

El B@UNAM resultó en una opción que aportó una nueva manera de abordar el bachillerato pues apostó por un plan y programas de estudio de tipo interdisciplinar, de carácter modular y con una duración de dos años. La segunda mitad de la cita destaca una característica de la educación a distancia, sobre todo en su modalidad de *e-learning*: el bajo costo para el estudiante. Esto último bien puede ser aceptable si el estudiante tiene acceso a un equipo de cómputo propio y puede acceder al internet desde casa, el lugar de trabajo o algún otro espacio de su confianza, tales condiciones pueden llevar a considerar que efectivamente hay una reducción de costos para el estudiante. Sin embargo, el bajo costo para el alumno puede no corresponder con la posición gubernamental, si es que una parte importante de la población estudiantil tiene dificultades para el acceso al equipo de cómputo y/o la conexión a internet.

En este último escenario, las instituciones se han de ver en la necesidad de ofrecer la infraestructura necesaria para que los usuarios puedan disponer del servicio educativo en instalaciones públicas. Una de las características que acompañaron la implementación de este bachillerato en la Ciudad de México durante los primeros años, ha sido que una parte importante de los usuarios del servicio no contaban con los requerimientos tecnológicos para poder realizar sus estudios en casa⁴¹ y por tanto requerían de instalaciones para poder acceder a las aulas virtuales. Para resolver esta problemática, el GDF inició la instalación de las denominadas Sedes delegacionales, es decir, espacios de cómputo certificados por la UNAM, con acceso restringido y exclusivo para alumnos de bachillerato, donde pueden realizar actividades, tareas, ejercicios y exámenes para acreditar sus cursos (B@D, 2010).

⁴¹En el caso de las dos primeras generaciones, la información estadística publicada indica que aproximadamente el 50% de cada generación contaba con computadora e internet en casa (SE, s/f: b).

El B@D se ha ofrecido a la población de la Ciudad de México por más de una década, en sus primeros años se emitían hasta tres convocatorias de ingreso por año y en los más recientes, en lo general, han sido dos las convocatorias que se han venido lanzando. No puede dejarse de lado que aun cuando no se tienen a la mano datos recientes sobre la población que ha recurrido a este bachillerato, de haberse mantenido las tendencias de los primeros años, sería posible sostener que la población que principalmente se ha visto beneficiada por la existencia de un bachillerato a distancia en la Ciudad de México, ha sido la población en condición de rezago educativo, pues los jóvenes adultos que trabajan, tienen responsabilidades como jefes de familia y, de manera específica, las mujeres que por razones de género no han podido continuar sus estudios, han podido encontrar en estos espacios educativos una opción que les permite continuar con sus estudios (Carreón, 2009).

Con base en lo hasta aquí dicho, las políticas educativas impulsadas por el Gobierno de la Ciudad de México han tendido tanto a acercarse al problema de la cobertura educativa en el nivel medio superior mediante la creación del IEMS, como a atender el rezago en el acceso al bachillerato con el impulso de la oferta en educación a distancia a través de la presencia del B@D.

3.2 El Bachillerato Digital de la Ciudad de México: los elementos que le dan identidad

En este segundo apartado del capítulo se pretende ofrecer una aproximación a las condiciones que dieron lugar a que apareciera en la escena educativa de la Ciudad de México el Bachillerato Digital de la Ciudad de México, así como puntualizar los elementos que la autoridad educativa de la Ciudad integró en este proyecto y dan lugar a la identidad del BADI.

Resulta útil recordar que los primeros pasos del Gobierno del Distrito Federal en la oferta de bachillerato a distancia se habían dado apenas en el año 2007 con la firma del convenio con la UNAM, a partir del cual se estableció el Bachillerato a Distancia del Gobierno del Distrito Federal. En 2012 se dio a conocer un nuevo modelo de bachillerato a distancia diseñado por personal de la propia SE, totalmente gratuito para la población de la Ciudad y con el que se seguía apostando por abatir el rezago educativo en el nivel

medio superior, así como integrar el uso de las más recientes tecnologías en la vida de los ciudadanos, con fines educativos.

El nuevo bachillerato a distancia comienza a desarrollarse en 2011 siendo Mario Delgado titular de la Secretaría de Educación; y como parte del equipo responsable del diseño del nuevo bachillerato se contó con la participación de Xiuh Guillermo Tenorio Antiga, Coordinador General de Educación; José Cruz García, Director Ejecutivo de Planeación y Educación a Distancia; B. María Elena Rodríguez López, Directora de Educación a Distancia; así como Ricardo Antonio Zavala y Diana Sofía Hernández López, ambos como Líderes Académicos del proyecto (Rodríguez, 2016).

Una pregunta que surge ante la decisión de crear e impulsar este bachillerato a distancia en la Ciudad de México es la que interroga por las razones o necesidades de la autoridad educativa de la Ciudad por contar con un segundo bachillerato a distancia cuando durante cinco años se había impulsado el establecimiento del B@D desarrollado por la UNAM. Si bien no se cuenta con una respuesta definitiva para resolver esta cuestión, no cabe duda que las autoridades de la Ciudad estaban buscando contar con un bachillerato a distancia cuya propuesta educativa y control administrativo estuviese totalmente bajo el cuidado del gobierno de la Ciudad.

Ahora bien, con relación al modelo educativo que caracteriza al BADI, se puede encontrar lo siguiente.

Esta nueva propuesta educativa aprovecha los beneficios de la tecnología bajo la modalidad en línea, generando un ambiente de aprendizaje ideal para adquirir nuevos conocimientos en el tiempo adecuado para cada estudiante. El sistema es flexible y promueve la autogestión de aprendizaje formando individuos consientes y responsables de lo que saben y de lo que quieren aprender.

El Bachillerato Digital de la Ciudad de México, cumple con todos los requisitos para ser parte del Sistema Educativo Nacional, debido a que el Plan y Programa de Estudio fueron desarrollados expresamente para este nivel educativo y, sobre todo, para la modalidad en línea, considera el desarrollo de competencias genéricas, disciplinares y profesionales previstas en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Éste es un bachillerato propedéutico, sin embargo, como un complemento importante el estudiante cursará desde el primer semestre algunas asignaturas que lo prepararán para el autoempleo y/o para su inserción laboral temprana (Subdirección del Bachillerato a Distancia, 2015).

Al revisar estos tres párrafos se pueden destacar tres elementos que influyen fuertemente en la identidad del BADI. El primero de ellos es la presencia del significativo flexibilidad. Se trata de un significativo cuya presencia no es exclusiva del BADI sino que tiene una larga data en la formación de opciones educativas no presenciales ni escolarizadas, en el contexto mexicano y del nivel medio superior⁴², es decir, modelos educativos cuyas estructuras, normas, requisitos y metodologías se caracterizan por ser elásticos. Así mismo, el estudiante puede seleccionar el horario y número de créditos acordes con sus propias necesidades y ritmo de estudio (Serrano y López, 1999).

De forma más reciente, se puede identificar que además de la conformación de propuestas educativas presenciales y escolarizadas, así como de aquellas que se crearon bajo la idea de “apertura”, el diseño curricular se ha orientado hacia la noción de flexibilidad, en ánimo de reforzar la toma de decisiones por parte del estudiante en la construcción de su propia trayectoria de formación, la reducción de la actividad presencial y la dedicación de más tiempo al aprendizaje fuera del aula, así como el fortalecimiento de la asesoría y/o tutoría por parte del profesor para guiar al alumno (Camaal y Canto, 2011), todo ello sin abandonar una serie de precisiones administrativas que ponen límites a las actividades del estudiante y, en consecuencia, a su estancia en el programa educativo.

El BADI se acerca justamente a esta propuesta pues ofrece al estudiante la posibilidad de tener o hacerse de un “ritmo de aprendizaje” que le resulte conveniente, el cual se da en un cruce entre poder estudiar a la hora y desde el lugar que a cada uno convenga, pero siempre desde los límites de tiempo que establece el calendario escolar. Esta flexibilidad está asociada a la conformación de un estudiante “autogestivo”, es decir, un estudiante que además de poder establecer su propio horario de estudio, se da cuenta que está aprendiendo y reconoce qué es lo que debe hacer para poder lograrlo.

⁴² Bien puede referirse a la década de los setenta del siglo xx cuando arrancan las iniciativas por crear opciones educativas abiertas Tómese como referencia el caso de la Preparatoria abierta, mencionado en el subapartado 3.1 de este capítulo.

El segundo elemento que tiene un lugar importante en la identidad del BADI, es la referencia que hace respecto al enfoque de competencias, así como de los contenidos de la RIEMS. En el subapartado “La educación media superior y el Gobierno de la Ciudad de México durante las últimas dos décadas”, se buscó poner en claro que desde que la Ciudad de México ha tenido una autoridad electa por sus pobladores, el perfil de las políticas educativas relativas a la educación media superior impulsadas por el gobierno de la Ciudad, se había venido caracterizando por su tono crítico y de alejamiento, sustentado sobre todo en el poco o nulo combate a las injusticias sociales y educativas de las políticas educativas puestas en marcha por el gobierno federal.

El observar la recuperación de la más reciente propuesta identitaria formulada por la SEP para el bachillerato, en el modelo de bachillerato creado por personal del gobierno de la Ciudad de México resulta sumamente notorio, ya que implica que el perfil de egreso del estudiante del BADI responde al conjunto de competencias que conforman el actual MCC propuesto por la RIEMS. Este guiño entre ambas autoridades educativas con relación a la relevancia de las competencias como propuesta formativa y a las características que deben darse para juzgar que una opción educativa es de calidad, resulta de llamar la atención.

Para finalizar con el conjunto de tres párrafos que ofrecieron un primer acercamiento al BADI, se puede encontrar también la noción de “autoempleo” como una de las vertientes formativas del BADI. En este caso, la existencia de un conjunto de espacios formativos dedicados a que los estudiantes puedan hacerse de conocimientos que les permitan definir un proyecto de autoempleo es una característica poco vista dentro de los bachilleratos virtuales.

Esto último debe ser leído en el marco de un plan de estudios conformado por un total de 27 asignaturas, las cuales responde a siete áreas de conocimiento: Humanidades, Psicopedagogía, Matemáticas, Ciencias naturales, Ciencias sociales, Autoempleo y Lengua extranjera. Ninguna de las 27 asignaturas está diseñada de forma “tradicional”, es decir, para abordar el contenido de una disciplina a la vez, sino que el plan de estudios se elaboró atendiendo a una concepción interdisciplinaria del conocimiento, por lo que el equipo académico encargado de concebir el plan y los programas de estudios apostó porque cada asignatura favoreciera el desarrollo de al menos dos competencias

disciplinarios de diferentes campos de conocimiento (Rodríguez, 2016). El tono interdisciplinario del plan y programas de estudios del BADI, es una característica más de la identidad del BADI.

Primer semestre	Reconociendo mis habilidades para el estudio Leo, comento, analizo y uso internet Habilidades operativas Viajando por las estrellas Las matemáticas en mi vida 1 Mi entorno social y cultura Argumento dialogo y decido
Segundo semestre	Investigar y reportar hallazgos Herramientas de ofimática La máquina del tiempo Las matemáticas en mi vida 2 Desarrollando mi pensamiento lógico Las ideas y las prácticas democráticas
Tercer semestre	El arte: diario oculto del mundo Calidad en el servicio Formando cónicas Entendiendo al mundo 1 Ética ciudadana México: acontecer y cotidianidad
Cuarto semestre	Cuidando mi casa Ser un ciudadano del mundo Administración de negocios, Pymes Entendiendo al mundo 2 Amantes de conocimiento Estadística y probabilidad Optativa 1 Optativa 2

Tabla 3. Plan de estudios Bachillerato Digital de la Ciudad de México
 Fuente: Subdirección del Bachillerato a Distancia, 2015.

Los estudiantes del BADI no cuentan con un espacio de tipo propedéutico que les permita tener un primer contacto de tipo exploratorio con la forma de trabajo del BADI, sino que ingresan inmediatamente a los cursos del plan de estudios. Sin embargo, las tres primeras asignaturas pretenden sentar las bases que permitan al estudiante tanto incorporarse a las prácticas propias de la educación a distancia como reactivar o actualizar sus habilidades para el aprendizaje. Por ejemplo, la asignatura *Reconociendo mis habilidades para el*

estudio ofrece al estudiante “un primer acercamiento al manejo de la plataforma y herramientas virtuales, así como habilidades y estrategias básicas de estudio que los doten para una mayor comprensión del contenido académico y mejor desempeño en la resolución de actividades escolares con el propósito de desarrollar su autonomía” (Subdirección del Bachillerato a Distancia, 2015). En ésta, el estudiante abordará como parte de la primera unidad, temas que tienen que ver con qué es un sistema de educación a distancia, la comunicación en un entorno de educación a distancia y el rol y responsabilidades del estudiante de educación a distancia. El trabajo realizado en esta asignatura puede ayudar a colocar los primeros elementos para una identificación exitosa con la educación a distancia y, por tanto, con la construcción de la identidad del estudiante a distancia.

El BADI se puede cursar en un mínimo de dos años, divididos en cuatro semestres. Las asignaturas se cursan en pares a lo largo de seis semanas, al cabo de las cuales los estudiantes deben asistir a una sede delegacional en donde presentarán su examen final de cada una de éstas. En otras palabras, los estudiantes del BADI aprovechan la infraestructura creada inicialmente para los estudiantes del B@D, pues asisten a las mismas sedes delegacionales que se establecieron en ánimo de ofrecer acceso a equipos de cómputo e internet.

Por último, la comprensión de la identidad del BADI no puede pasar por alto la forma de concebir el trabajo docente que acompaña a los estudiantes. El modelo del BADI precisa que el estudiante se encontrará bajo la asesoría permanente de un tutor-docente, especialista en el contenido de cada asignatura, y quien además ofrece apoyo en la adquisición de competencias para el autoestudio.

Se consideró pertinente y necesario que el tutor del BADI llevara no solo la responsabilidad de retroalimentar y dirigir el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino el de brindar un seguimiento puntual y oportuno a sus estudiantes.

Por ello, sus actividades son la retroalimentación, ofreciendo al estudiante información pertinente y permanente sobre su avance y desempeño en el bachillerato, de esta forma le ayuda a autogestionarse; la formación de estudiantes para que desarrollen habilidades de comunicación escrita y de aprender a aprender;

y finalmente brinda seguimiento a su avance, motivándolo para la permanencia en el BADI (Rodríguez, 2016).

Entre el resto de la oferta de bachilleratos a distancia lo más común es encontrar que la atención al estudiante corre a cargo de dos figuras: el tutor y el asesor o docente. El primero es generalmente un pedagogo o psicólogo encargado de dar seguimiento al estudiante a lo largo de toda su trayectoria educativa e incidir en lo que tiene que ver con la prevención del abandono escolar, reforzamiento de habilidades de aprendizaje, vinculación con la administración escolar, entre otras posibles acciones; por su lado, el docente o asesor, es justamente la figura que se encarga de facilitar el acceso de los estudiantes al contenido escolar, y por tanto, su trabajo se centra en guiar al estudiante en cada una de los momentos que componen las asignaturas o unidades curriculares, resolver las dudas del estudiante, proveer materiales adicionales cuando el estudiante así lo requiera y, por supuesto, evaluar los trabajos de éste. Es posible considerar que la forma en que se han diseñado las asignaturas del BADI, ha sido de manera tal que posibilita que una misma persona pueda cumplir con las dos funciones, para lo cual, se han de poseer los conocimientos y habilidades necesarias para cumplir con el trabajo del tutor, así como del asesor. Todos los programas de asignatura indican el perfil profesional del tutor-docente encargado de la impartición de ésta, señalando además que el tutor-docente debe contar con la certificación expedida por el BADI para realizar dicha actividad⁴³.

Existen pocos datos publicados acerca del BADI, entre ellos, la cantidad de estudiantes que han recurrido a este servicio para obtener su certificado de bachillerato, sin embargo, el personal de este bachillerato accedió a compartir la siguiente tabla.

Mes y año de emisión de la convocatoria	Clave de la generación	Alumnos de nuevo ingreso
2012-03	2012-A	1,222
2013-07	2013-A	1,594
2014-08	2014-A	1,326

⁴³ No se cuenta con mayores datos sobre el proceso que deben seguir los profesionales que se incorporan al BADI para ocupar la figura de tutor-docente, tanto en término de su formación inicial como continua.

2015-09	2015-A	1,556
Total		5,698

Tabla 4. Alumnos de nuevo ingreso al BADI, periodo 2012-2014

Fuente: Sistema Integral de Administración Escolar en Línea (SIAEL), SEDU, diciembre 2015; en Rodríguez, 2016.

Como se puede observar, durante sus primeros cuatro años de actividad, el BADI logró mantener una convocatoria casi constante sobre la población de la Ciudad de México, lo cual resulta notable considerando que la convocatoria de ingreso al BADI no tiene una resonancia social como la que posee la convocatoria de COMIPEMS. Lo anterior permite pensar que la convocatoria de ingreso al BADI tiene un buen medio de difusión en los comentarios que se difunden de boca en boca por parte de quienes estudian en él e invitan a otras personas a ingresar.

3.3 El Bachillerato Digital de la Ciudad de México y su población estudiantil

El acercamiento con los estudiantes del BADI inició en el mes de mayo de 2015 cuando se asistió a un par de sedes delegacionales: la Biblioteca “Dr. Mario de la Cueva” (Delegación Coyoacán) y el Centro Comunitario “Gabriela Mistral” (Delegación Iztapalapa) para poder aplicar los cuestionarios de la investigación a los estudiantes que asistirían a dichas sedes a fin de realizar sus actividades de evaluación. Se obtuvo un total de 34 instrumentos contestados entre ambas sedes delegacionales, de los cuales 23 corresponden a estudiantes del primer año y los 11 restantes son de estudiantes del segundo año de bachillerato. El grupo de estudiantes consultado se encuentra distribuido en un amplio intervalo de edades que va desde aquellos que están por debajo de los 20 años hasta aquellos que tienen poco más de 50 años. Este dato inicial ofrece desde ya la posibilidad de mirar contrastes entre quienes asisten a un bachillerato a distancia apoyado por la televisión educativa, como es el caso de EMSAD, y quienes están recurriendo a opciones educativas apoyadas en el uso del internet.

La exposición de los datos recabados a través de los cuestionarios se realizará de la misma manera que lo realizado con el Centro EMSAD “Tlayacapan”, es decir, se introducen los resultados relativos a los estudiantes del primer año y, posteriormente, se

hablará de aquellos que cursaban el segundo año del BADI. Cabe precisar que en el caso de esta sección, se tuvo la fortuna de contar con los resultados de una investigación emprendida por el propio personal del BADI y que se titula *Perfil sociocultural, condiciones, hábitos y técnicas de estudio de las y los estudiantes del Bachillerato Digital de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México*⁴⁴ (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017), cuyos resultados pueden correlacionarse con lo encontrado en esta investigación y así tener una mayor perspectiva sobre quiénes asisten a este servicio educativo.

Así pues, en el grupo de 23 estudiantes de primer año, el subgrupo de edad más numeroso es el que se ubica entre los 31 y los 40 años (9 estudiantes), seguido de aquellos que se ubicaron entre los 21 y los 30 (6 estudiantes), lo cual implica que los jóvenes adultos en condición de rezago educativo se están acercando con notoriedad a este tipo de ofertas educativas. Por supuesto, hubo algunos adolescentes en edad de cursar el bachillerato (menos de 20 años) así como adultos por encima de los 40 y 50 años que también están participando de la educación en línea. Como ya se ha manifestado desde la introducción de esta escrito, si bien no se pretendió llegar a obtener una muestra que resultase representativa de la población estudiantil del BADI, resulta llamativo que estos 23 estudiantes permitieron tener datos semejantes a los de la investigación de Hurtado, Torres y Ramírez (2017), quienes tomando una muestra representativa de los estudiantes activos durante el primer semestre de 2015, encontraron que la distribución etaria de los estudiantes del BADI era la siguiente:

En este rubro los datos obtenidos en las investigaciones de las y los estudiantes del b@di cdmx fueron los siguientes: Hasta 19 años 13%; de 20 a 29 años 27%; de 30 a 39 el 32%; de 40 a 49 años 23%; de 50 a 59 años 4% El promedio general es de 31 años (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017: 165).

⁴⁴ El objetivo de dicha investigación ha sido el siguiente: “Nos propusimos conocer el perfil sociocultural, educativo, laboral y de acceso y manejo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación de las y los estudiantes del Bachillerato Digital de la Ciudad de México, en sus contextos personal, familiar y de género, y su relación con las condiciones, hábitos, técnicas y estrategias que usan para estudiar y presentar exámenes. Con este fin aplicamos un cuestionario a 640 estudiantes a través de una plataforma electrónica. Las 76 preguntas planteadas se organizaron en 13 secciones. Los resultados ofrecen un primer acercamiento a sus condiciones, hábitos, técnicas, estrategias de estudio y presentación de exámenes en el marco de sus características y contextos mencionados, por lo que es pertinente su utilización para mejorar los servicios del programa Bachillerato Digital de la Ciudad de México” (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017).

Se puede notar que la población ubicada entre los 20 y los 40 años representaría aproximadamente la mitad de la matrícula activa del BADI, en otras palabras, este programa educativo estaría cumpliendo el objetivo de llegar a aquellos que no iniciaron o dejaron inconclusos sus estudios de bachillerato. Por su parte, los adolescentes tendrían una presencia de poco más del 10%, lo cual no es menor y seguramente abona a las preguntas por la manera de hacer atractiva esta oferta para los más jóvenes y que sea una opción educativa elegible desde el egreso de la secundaria.

Respecto al género de los estudiantes del primer año, 15 de ellos se identificaron como mujeres, 7 como hombres y 1 más no contestó a la pregunta. Esta información apunta a reflexionar sobre la deuda de género que tiene el nivel medio superior en la Ciudad de México ya que es notorio que las mujeres han quedado relegadas del acceso a la educación y están encontrando en estos bachilleratos una opción para continuar su paso por el sistema educativo. El resultado de los cuestionarios también hizo eco de lo descubierto por Hurtado, Torres y Ramírez (2017), pues asientan que “la mayoría de las y los estudiantes que participan en los sistemas de estudio a distancia a través de internet son mujeres. En el caso del b@di cdmx las proporciones son 54% mujeres y 46% hombres.”.

Para efectos de esta investigación, 21 de los estudiantes encuestados cursaban el segundo semestre del BADI y sólo 2 de ellos se encontraban en el primer semestre, es decir, la mayoría de quienes contestaron el cuestionario lo hicieron habiendo cubierto poco más del 25% del plan de estudios del BADI⁴⁵.

Al igual que se hizo con los estudiantes de EMSAD, se interrogó a los estudiantes del BADI acerca del porqué de su decisión de realizar sus estudios de bachillerato y aquí se encontró que entre los habitantes de la Ciudad de México se encuentra presente con la misma fuerza que entre los de Morelos, la aspiración de acceder a la universidad (17

⁴⁵ Un dato interesante arrojado por el trabajo de Hurtado, Torres y Ramírez, es que la mayor parte de los estudiantes activos en 2015 provenía de las delegaciones con mayores índices de desigualdad social, lo cual proporciona más elementos para poder seguir la pista a la reflexión sobre la deuda educativa que existe en la Ciudad de México y el comportamiento, necesidades y aspiraciones de aquellos que han quedado al margen del sistema educativo: “La mayoría de la población (34%) se ubicó en las delegaciones más pobladas y con índices altos de pobreza y marginación como Iztapalapa con 20% y Gustavo A. Madero 14%. Las delegaciones Cuauhtémoc (8%), Álvaro Obregón (7%) y Tlalpan (7%) sumaron un 22%. En estas 5 delegaciones viven más de la mitad de las y los estudiantes del b@di cdmx con un 56%.” (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017: 165).

estudiantes eligieron esta respuesta). La lectura de esta decisión y expectativa no puede separarse de la aspiración y promesa que se atribuye a la educación respecto a la movilidad social, es decir, a mayor escolaridad mejores condiciones de vida. Si bien esta asociación puede ser debatible a partir de los estudios sobre escuela-trabajo, no cabe duda de que esta aspiración se encuentra bien sedimentada entre la población de nuestro país, al mismo tiempo que no se puede negar que la obligatoriedad de la EMS establece otras condiciones para solicitar una escolaridad mínima para el acceso o movilidad laboral.

Ahora bien, se pidió a los estudiantes del BADI que indicaran cuáles fueron las opciones educativas que consideraron al egreso de la secundaria y las respuestas tendieron hacia el fenómeno de concentración en ciertos planteles, que ya se había comentado en el apartado 3.1: la mayor cantidad de preferencias fueron hacia las Preparatorias y CCH de la UNAM, seguidas por los CECyT del IPN, y con escasas menciones: CONALEP, CETIS y COLBACH. Los ahora estudiantes del BADI en su momento de egresar de la secundaria también formaron parte, en buena medida, del conjunto de adolescentes interesados en ingresar en alguna opción de bachillerato dentro de aquellas históricamente de mayor demanda.

Si bien lo anterior es un dato interesante, puede que resulte aún más notorio el hecho de que una buena proporción de quienes respondieron al cuestionario efectivamente ingresaron a un plantel de bachillerato y dejaron trancos sus estudios: 16 estudiantes confirmaron haber interrumpido su bachillerato. A este escenario, hay que sumar que la ruta del alejamiento de la escuela, según lo dicho por estos estudiantes, está marcada por tres situaciones: dificultades económicas, dificultades familiares y el cambio de domicilio. Con base en este panorama, se puede adelantar que la estabilidad familiar, en un amplio sentido, resulta fundamental para que los más jóvenes puedan continuar su trayectoria escolar, sobre todo y para el caso de esta investigación, en el paso entre la secundaria y el nivel medio superior, así como para la permanencia en el mismo.

Otras preguntas del cuestionario estuvieron dirigidas a conocer las posibles maneras en que el BADI puede interpelar a la población para que se incorpore a su propuesta educativa. Dentro de este grupo de preguntas se planteó la que toca a las razones para inscribirse en el BADI, y entre las opciones con mayor preferencia se tienen las siguientes: por su flexibilidad, por estudiar vía internet y por sus costos. De manera

marginal, hubo quien eligió otras opciones: becas, materias a cursar y algún familiar y/o amigo que estudió en el BADI. Las dos primeras opciones que aparecen en este conjunto refieren justamente a características que se ha buscado establecer de forma específica en la educación en línea, así pues, la forma en que se administra el tiempo para el estudio, así como las tecnologías de las que se echado mano para acceder al contenido educativo y a la interacción con el docente, parecen tener un lugar preponderante en la decisión de adscribirse al BADI.

Hay que observar que entre quienes cursaban el primer año de su bachillerato, el factor económico no parece tener un peso crucial en la toma de decisiones, es decir, aun cuando los estudiantes no se encuentran en el sector de la población económicamente más beneficiado, el costo económico que implica cursar el BADI, no rebasa el peso que tiene el beneficio de la flexibilidad, por otro lado, el acceso a una beca para estudiantes tampoco cobra un lugar privilegiado para quienes participaron del cuestionario, haciendo pensar que quienes se inscriben en el BADI, pretenden lograr su objetivo se cuente o no con el impulso de una beca económica.

En esta misma ruta, se pidió indicar si contaban con familiares o amigos que estudiaran o hubiesen estudiado en el BADI, a lo cual una tercera parte de ellos dio respuesta afirmativa, y esta misma proporción de quienes respondieron el cuestionario, también señalaron que sus amigos o familiares les recomendaron inscribirse en el BADI. Esta invitación hecha de boca en boca para el ingreso al BADI, supone que quienes invitaron a sus familiares o amigos tuvieron una experiencia formativa aceptable, o dicho en otras palabras, una identificación exitosa con el modelo del BADI, de tal manera que posibilita esta apertura a invitar a otros a sumarse a este proyecto formativo. La propaganda echa de boca en boca, que enfatiza y destaca los rasgos valiosos o positivos del BADI, parece tener un lugar importante en la toma de decisiones para el ingreso.

Se interrogó también a los estudiantes del primer año sobre el lugar desde el cual realizan de manera regular sus actividades de estudio. A este respecto, 15 estudiantes señalaron utilizar su equipo de cómputo y conexión a internet personales, 5 estudiantes emplean el equipo y conexión que les proporciona su lugar de trabajo, 1 persona eligió la

sede delegacional como su lugar de trabajo y, finalmente, 2 estudiantes no contestaron⁴⁶. Aquí se observa que hay un sector de la población que tiene acceso propio a las tecnologías y servicios necesarios para participar de un bachillerato en línea y que, evidentemente, está realizando sus actividades dentro del tiempo que destina para ello en su espacio familiar.

Los cinco estudiantes que recurren a lo que se les puede proporcionar en su lugar de trabajo, bien puede ser que no tengan las condiciones necesarias en su domicilio particular, que la administración de su tiempo les permita estudiar mejor si lo hacen desde su lugar de empleo o alguna otra situación que incida para dar lugar a esta condición. Lo que puede extraerse de esta panorámica sobre el acceso a equipo de cómputo e internet, es que el ingreso al BADI no representa un gasto en renta de tecnología para los estudiantes pues los recursos propios, los de los espacios laborales y, en una pequeña proporción, los de las sedes delegacionales, pueden ser suficientes para que un estudiante pueda avanzar en su estancia a lo largo del BADI. Para redondear este punto, hay que mencionar que el trabajo de Hurtado, Torres y Ramírez (2017), es compatible con lo encontrado en el cuestionario de esta investigación pues la muestra que ellos encuestaron informó lo siguiente: “Con relación a la cultura digital alcanzada por las y los estudiantes del B@Di CDMX, es indicativo que la gran mayoría (94%) ya cuenta con computadora en su hogar. En el b@di cdmx, 9 (92%) de cada 10 estudiantes tienen internet en casa.” (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017: 173-174).

En función de lo anterior, puede no resultar extraño encontrar que la totalidad de los estudiantes de primer año que accedieron a contestar el cuestionario, coincide en el hecho de que las más modernas tecnologías tienen un lugar relevante en la escuela y en sus actividades de la vida cotidiana.

⁴⁶ Un dato que tiene cierta cercanía con el acceso y la disposición de las tecnologías para el aprendizaje y sabiendo que en su mayoría los estudiantes del BADI acuden a sus recursos propios, es la forma en que administran su tiempo para ingresar al aula virtual y cumplir con su trabajo, respecto a ello, Hurtado, Torres y Ramírez obtuvieron el siguiente panorama: “El viernes es el día que más estudiantes (87%) estudia y el domingo es el día que menos estudiantes (53%) lo hace. El promedio, considerando los 7 días de la semana, es de 74.2%. Es decir, poco más de 7 de cada 10 estudiantes estudia –considerando el dato de que el 68% estudia de 2 a 3 horas por semana-- 2.5 horas por día. La gran mayoría de estudiantes estudia todos los días de la semana (74.2%), en promedio 17.5, horas por semana. Los días que más estudiantes del b@di cdmx estudian son los miércoles (81%), jueves (82%) y viernes (87%); siendo el viernes cuando se registra el mayor porcentaje de estudiantes que están en línea debido a que los fines de semana se entregan actividades y se aplican autoevaluaciones.” (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017: 173-174).

Toca el turno de hablar sobre los 11 estudiantes del segundo año del BADI que accedieron a contestar el cuestionario de esta investigación. Inicialmente, cabe aclarar que entre los 11 estudiantes a los que se pudo encuestar, ninguno de ellos corresponde al grupo poblacional más joven que puede ingresar al BADI, es decir, aquello entre los 15 y los 20 años. La edad de estos 11 estudiantes se distribuyó de la siguiente manera: 6 de ellos entre los 21 y los 30, 2 entre los 31 y los 40, 1 entre los 41 y 50, 1 de más de 50 y, finalmente, 1 que no indicó su edad. Aun cuando hubo una menor cantidad de estudiantes de segundo año con quienes se pudo coincidir, sigue siendo reiterado y coincidente que hay un grupo de jóvenes adultos que están recurriendo a la educación a distancia para continuar la ruta de la escolarización.

De la misma manera que sucedió con los estudiantes del primer año, aquí hubo una clara presencia de las mujeres, pues de los 11 cuestionarios resueltos, sólo 2 correspondieron a hombres y 9 fueron contestados por mujeres. De forma adicional, 10 de estos estudiantes indicaron estar cursando el 4 semestre del BADI, por lo que sus respuestas implican el conocimiento de prácticamente todo el proyecto formativo implicado en este bachillerato.

Otra coincidencia que se puede observar tanto con los estudiantes del primer año como con los del estado de Morelos, es la de querer estudiar el bachillerato para ingresar a la universidad, 6 de estos estudiantes eligieron dicha opción y se aprecia nuevamente esta aspiración de llegar al nivel superior de educación y hacerse de una serie de condiciones que se le atribuyen a este estatus social y escolar. Para el resto de ellos, las razones para estudiar el bachillerato tienen que ver tanto con la necesidad de contar con su certificado y aprovecharlo para efectos laborales como con un tema de superación personal, en el menor de los casos.

Así mismo, hay un empate respecto a los estudiantes de primer año con relación a las opciones educativas que este otro grupo contemplaba para cursar el bachillerato al egreso de la secundaria. Se pudo observar que la UNAM y el IPN también se encontraban entre las principales preferencias para el ingreso y, de forma secundaria, alguna intención de ingreso a CETIS o COLBACH. Con este otro grupo de estudiantes se puede tener más elementos para ilustrar la presión de ingreso que existe sobre ciertos planteles de bachillerato en la Ciudad de México y el desencanto que puede producir el rechazo en el

ingreso, o bien, el abandono escolar debido a situaciones propias y/o ajenas a la escuela. Señalo esto último, pues los cuestionarios también arrojaron que 8 de los 11 estudiantes del segundo año, poseen experiencia de bachillerato trunco, es decir, ya en otro momento de su vida habían intentado cursar el bachillerato sin tener éxito en ello y, en este momento de su vida, para lograr tal objetivo han requerido migrar de una experiencia escolar presencial hacia una a distancia. Sin duda, hay necesidad de contar con mayor conocimiento acerca de cómo se eligen las opciones educativas de quienes egresan de la secundaria en la Ciudad de México y hacer una reflexión sobre el lugar que ocupa la orientación vocacional en el egreso de la secundaria.

Dando un giro a la temática de las preguntas, se les pidió elegir la principal razón para inscribirse en el BADI y de la misma manera que lo hicieron sus compañeros de primer año, la mayoría de ellos (8 estudiantes) señalaron a la flexibilidad del modelo como la razón central de su decisión. Lo anterior implica que la interpelación lanzada por el significativo “flexibilidad” juega un peso decisivo en el ingreso al BADI y encuentra entre los estudiantes condiciones y necesidades de aprendizaje que se ajustan a esta propuesta curricular; más adelante, se profundizará en ello desde lo dicho en las entrevistas por los estudiantes.

Tras esta aparición estelar de la flexibilidad para decidir el ingreso al BADI, queda en segundo lugar el costo económico que deben asumir los estudiantes para cubrir su bachillerato, el cual es mínimo ya que los estudiantes no deben pagar ninguno de los servicios que les brinda el BADI. Este panorama sitúa nuevamente en un escenario donde el acceso a becas para apoyar la permanencia y egreso del bachillerato quedan en un lugar marginal, lo mismo que la propia oferta de asignaturas que conforman el plan de estudios del BADI, lo cual implica que la interdisciplinariedad que se encuentra presente en la construcción de las asignaturas no logra destacar ante la fuerza que tiene el poder estudiar en un horario y lugar variables.

En otro momento del cuestionario se pone bajo la consideración de los estudiantes la elección de la principal razón para haber llegado al borde de obtener su certificado de bachillerato en el BADI y, de forma por demás notable, se encontró que para estos 11 estudiantes sus “ganas de salir adelante” fue el principal motor para llegar hasta el final de su estancia en el BADI. Esta notoriedad de las “ganas de salir adelante” resulta incluso

doble si se toma como referencia que en el capítulo 2, cuando se hizo esta misma pregunta a los estudiantes de EMSAD, la respuesta mayoritaria fue la misma. Parece haber poco lugar a dudar que la motivación personal, el establecimiento de metas propias, el contar con un plan de vida, entre otras posibles maneras de dar contenido a esta expresión que dominó entre los estudiantes de uno y otro bachillerato, resultan en los andamios que pueden sostener el paso de los estudiantes por el bachillerato.

Luego de esta notoriedad de la respuesta anterior, los estudiantes eligieron “la flexibilidad en los estudios” y el “apoyo de los profesores” como las otras dos condiciones que más los impulsaron para cursar su bachillerato, esta elección refrenda la relevancia de la flexibilidad como parte fundamental del BADI y como justificación principal para optar por la inscripción en el mismo; por otro lado, aparece en este momento un reconocimiento al personal docente del BADI y su trabajo en tanto facilitadores del paso de los estudiantes a lo largo de las asignaturas y del plan de estudios, lo cual puede ser interpretado como que en lo general los tutores-asesores del BADI llevan a cabo tanto el trabajo disciplinar que les corresponde como la labor de motivar y orientar al estudiante. Finalmente, la oferta de becas o el apoyo familiar ocuparon un lugar marginal dentro de la elección de los estudiantes.

Sobre el lugar elegido por los estudiantes para realizar sus estudios, se replica la situación observada en el grupo de primer año, pues 9 de ellos ocupa su propio equipo de cómputo y conexión a internet y sólo 2 estudiantes aprovechan los recursos de su lugar de trabajo. Este otro dato refuerza la idea de que entre quienes acceden a este servicio educativo hay un acceso y disponibilidad mínimamente necesario a las tecnologías necesarias para participar de un programa de educación en línea. De manera complementaria a lo anterior, el conjunto de este grupo de estudiantes convino en que el uso de tecnologías modernas es importante tanto para la escuela como para las actividades de la vida cotidiana.

Dado que este grupo de estudiantes ya tenían una perspectiva casi completa de lo que significa estar en el BADI, se les pidió tocar el tema de lo que más y menos les ha gustado de éste. En el caso de lo primero, la opción “haber aprendido a estudiar de una forma diferente” fue la más seleccionada por los estudiantes, esta decisión de los estudiantes llama la atención pues es un indicio de que hubo una interpelación o

identificación exitosa, entre aquello que prometió el BADI cuando estos estudiantes ingresaron y lo que efectivamente experimentaron a lo largo de su trayectoria. El acento de esta afirmación está dado justamente por el hecho de que los estudiantes pudieron incorporarse a la propuesta de la educación a distancia, la cual implica realizar actividades sin la supervisión docente, establecer comunicación con el docente tanto de forma síncrona como asíncrona, utilizar distintas tecnologías para el aprendizaje, entre otras posibles. En otras palabras, las herramientas, prácticas y materiales de aprendizaje que proveyó el BADI a los estudiantes, fueron percibidas por ellos como parte de una manera distinta y, probablemente, hasta entonces desconocida de aprender.

Las otras dos opciones que tuvieron una mayor frecuencia de selección fueron “Organizar por mí mismo el horario de estudio” y “Haber aprendido a sacar un mejor provecho de la computadora”⁴⁷. Con respecto a estas dos opciones, la primera de ellas apunta a una dimensión de lo que se conoce como autorregulación, es decir, esta capacidad de generar pensamientos y acciones dirigidas a lograr metas y donde es el propio individuo quien planea, controla y evalúa su actuar, de tal suerte que conforme a lo que aquí interesa, los estudiantes del segundo año del BADI percibían que había mejorado su capacidad para planear y controlar su tiempo para el estudio, lo cual tiene implicaciones en los resultados de sus actividades evaluables. Por otro lado, hay que considerar que los estudiantes ingresan al BADI con distintos grados de dominio de las tecnologías y no necesariamente habiéndolas utilizado en contextos de aprendizaje escolarizado, de ahí que los estudiantes que participan de un programa a distancia primeramente deben familiarizarse con los elementos y estructura del aula virtual y, eventualmente, incorporar a su práctica el

⁴⁷ En este punto y considerando el cruzamiento entre la relevancia que demuestra tener la flexibilidad ofrecida por el BADI, el tiempo del que disponen los estudiantes para realizar sus actividades y las tecnologías de las que echa mano el BADI, Hurtado, Torres y Ramírez llegan a una conclusión muy interesante respecto al perfil académico de los estudiantes y que da pie a reflexionar acerca de los retos académicos y administrativos que enfrenta este tipo de oferta educativa: “El uso mayoritario (52%) de la Lectura (40%) y el Subrayado (12%) (*sic*) como las principales técnicas de estudio de las y los estudiantes del B@Di CDMX, pudiera expresar la falta de tiempo y/o desconocimiento y/o insuficiencias en el manejo de éstas. El hecho de que el 33% utilice el resumen como técnica de estudio, pudiera mostrar que este grupo si tiene el tiempo requerido para leer y procesar la información y mejorar su trabajo de aprendizaje, y una minoría (14%), que además emplea técnicas y procedimientos como la Síntesis (5%), el Mapa Mental (5%), Cuadro sinóptico (3%), Esquema y Otras (1%) como el Repaso, Impresiones y lectura; Apuntes y lectura y Fichas de estudio, pudiera indicar la presencia de tres segmentos diferenciados por técnica de estudio empleada, en donde estos dos últimos grupos pudieran contar con más tiempo para estudiar (de 2 a 4 horas diarias) y mejores condiciones laborales, de ingresos y antecedentes y condiciones formativas en el terreno educativo, cultural y digital.” (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017: 184).

conjunto de posibles tecnologías que pueden utilizarse dentro y fuera de las aulas virtuales. El mejor conocimiento, ventajas y desventajas del uso de la computadora, el internet y de otros muchos recursos que se pueden recuperar en la educación a distancia en su opción virtual, aparecen como una ganancia para un sector de los estudiantes consultados. Por último, el acceso a becas o al uso de las sedes delegacionales, ocupó un lugar marginal dentro de las preferencias de los estudiantes.

En el sentido opuesto a lo dicho en el punto anterior, los estudiantes seleccionaron aquello que les había gustado menos durante su estancia en el BADI. En este punto el elemento más señalado fue “algunos materiales de estudio”. No hubo las condiciones para saber de forma amplia en qué consisten las inconformidades de los estudiantes respecto a los materiales de estudio, sin embargo, el que la mitad de ellos haya elegido ese mismo elemento, es una buena invitación a indagar de forma más amplia qué posibles insuficiencias ocurren con los materiales para los estudiantes. Por ejemplo, se desconoce si los materiales a disposición de los estudiantes son desarrollados por el propio personal del BADI o hay una proporción importante de ellos que son recuperados de otros autores y sirven para los propósitos del BADI, sin embargo, no se puede perder de vista que los materiales para el estudiante tienen un peso en la dimensión cognitiva del aprendizaje y de ahí que este llamado de atención sea relevante.

El resto de las opciones propuestas a los estudiantes tuvieron una selección mínima por parte de éstos: el trabajo de los tutores-asesores, las sedes delegacionales, la ausencia de un horario regular de actividades, entre otras; así pues, desde la perspectiva de estos 11 estudiantes, el punto donde el personal del BADI debe poner atención son los materiales didácticos que se ofrece a los estudiantes.

En la parte final del cuestionario se solicitó a los estudiantes indicar si recomendarían a un familiar o amigo cursar su bachillerato en el BADI y la respuesta fue de forma unánime a favor de hacerlo, las razones dadas por cada uno de los 11 estudiantes en su mayoría comulgaron en un significante: flexibilidad. Esta coincidencia entre los estudiantes brinda otra oportunidad de observar la identificación exitosa que ha tenido lugar en torno al conjunto de condiciones que implica un modelo educativo flexible y que toma la fuerza necesaria para que los propios estudiantes lo recuperen para invitar a otros que buscan obtener su certificado de bachillerato bajo condiciones similares a las que ellos

han enfrentado. No se debe perder de vista que la población que recurre a este servicio educativo en su mayoría es población que debe cubrir una jornada laboral diaria, por lo que la administración del tiempo es uno de sus retos principales dada la cantidad de horas que deben destinar a cada una de sus responsabilidades.

Cabe agregar que para la totalidad de ellos no se descarta la posibilidad de continuar sus estudios en un programa de educación superior con características semejantes al BADI, es decir, continuar la ruta de la escolarización en la educación a distancia. La imposibilidad de asistir en un horario regular a la escuela tiene un peso definitivo en la aspiración de asistir a la universidad, lo mismo que tener que ser muy cuidadoso en la administración de su tiempo disponible para poder cumplir con las obligaciones escolares sin desatender lo laboral, lo familiar y cualquier otro compromiso asumido.

Para finalizar este apartado dirigido a aportar los primeros elementos para saber quiénes son los estudiantes del BADI, quiero terminar con un último fragmento derivado de la investigación de Hurtado, Torres y Ramírez, donde quedan a la vista las problemáticas que enfrentan los estudiantes, docentes y personal administrativo de las instituciones de educación a distancia para poder llegar a buen puerto en sus objetivos:

Las obligaciones familiares, laborales, ingresos económicos insuficientes y los prolongados trayectos en el transporte de las y los estudiantes del b@di Ciudad de México, disminuyen su tiempo de trabajo de estudio, por lo que para un sector estudiar un día antes del examen es casi la única alternativa y estrategia para aspirar a aprobarlo (Hurtado, Torres y Ramírez, 2017: 184).

3.4 Ser estudiante de educación media superior a distancia, una aproximación desde el Bachillerato Digital de la Ciudad de México: llegada, permanencia y egreso

En este último tramo del capítulo, se trabajará con la información relevante obtenida a partir del ejercicio de entrevista realizado con cuatro estudiantes del BADI, en este caso, dos de ellos cursaban el primer año de bachillerato y dos más del segundo año del BADI. Tal como se hizo en el capítulo relativo a EMSAD, los testimonios de los estudiantes

estarán acompañados de las aportaciones obtenidas de la entrevista con una docente del BADI.

a) Flexibilidad: el significante que convoca y posibilita la permanencia en el BADI

Como se decía en la introducción de este documento, el lugar desde donde se mira al sujeto tiene que ver un posicionamiento donde éste se encuentra en condición de una falta permanente, o bien pudiera decirse, sufre la ausencia de una esencia que le permita definirse de una vez y para siempre. En este sentido, la identidad de los sujetos no está cerrada, sino que está sujeta a ser llenada con diversos contenidos (Lacan, 1990; Stavrakakis, 1999).

Los estudiantes que participaron de este ejercicio de investigación son personas que en el momento de ubicarse en la edad típica para cursar sus estudios de bachillerato no pudieron ingresar o permanecer en el tipo de estudios del nivel medio superior deseado, de ahí que, desde el punto de vista de sus trayectorias escolares, su relación con el bachillerato no está cerrada.

La búsqueda por llegar a ser bachilleres requiere de posibilidades donde resolver esta aspiración y es en este punto donde puede resultar de utilidad rescatar la noción de lo simbólico para entender el camino seguido por aquellos que ingresan al BADI. La búsqueda de una plenitud identitaria es aquello que impulsa a los estudiantes a buscar posibilidades de identificación en el orden de lo simbólico, es decir, asirse de alguno de los significantes que existen disponibles para ello. Este momento puede apreciarse en el siguiente extracto.

Como Lacan lo plantea en su seminario no publicado sobre Identificación (1961-1962) el significante determina al sujeto, el sujeto asume una estructura a partir de aquel (seminario del 30 de mayo de 1962). En *The Four Fundamental Concepts of Psychoanalysis*, esta tesis es reiterada con claridad: “el sujeto es el sujeto del significante –determinado por este” (XI:67). El sujeto deviene en ser en tanto accede a ser representado por el significante: “es el orden simbólico el que es constitutivo para el sujeto” (II: 29) (Stavrakakys, 1999: 333-334).

El significante, el orden simbólico, está expresado en los posibles modelos de bachillerato a los que los estudiantes tienen acceso, los revisan y comparan para hacerse de una idea

de lo que éstos ofrecen para poder llegar a ser bachilleres. Los contenidos propuestos por los bachilleratos a distancia o de cualquier otro tipo a los que los estudiantes hayan tenido acceso funcionan a la manera de un horizonte de plenitud, un lugar a donde se puede llegar y obtener lo que se desea: obtener la escolaridad del nivel medio superior.

Cada uno de estos bachilleratos y su oferta educativa representan una forma de ser bachiller, representan lo que pudiera denominarse un mandato simbólico sobre el “ser bachiller”, se trata pues de imágenes de hechura sociopolítica del bachillerato con las que los individuos pueden o no encontrar la forma de llenar la falta de la que son objeto y dar paso a la identificación, entendida como “el proceso psicológico donde el sujeto asimila un aspecto, propiedad o atributo del otro y es transformado, total o parcialmente, hacia el modelo que el otro proporciona” (Laplanche and Pontalis, 1988: 205, en Stavrakakys, 1999: 350).

Los individuos entrevistados contaban con la posibilidad de poder cursar el bachillerato en una institución de tipo presencial, en un bachillerato en sistema abierto, obtener su certificado de bachillerato mediante la presentación de un examen global de conocimiento, o bien, poder cursar un bachillerato a distancia. Evidentemente, fue este último el que ofreció una imagen y una serie de condiciones que estuvieron más cercanas a sus posibilidades. Cabe precisar que es en el caso del BADI donde puede apreciarse un mayor acercamiento entre los estudiantes y el contenido del modelo educativo, acercamiento que se produce, según lo dicho por los estudiantes, a través del testimonio de familiares y amigos que describen lo que es el BADI y con alguna ayuda del propio sitio de internet del BADI, un tanto a diferencia de lo que ocurre en el caso de EMSAD donde la toma de decisión parece estar menos vinculada a una propuesta formativa y más con situaciones de contexto que influyen en el acceso al Centro EMSAD.

Sin embargo, el proceso identificatorio sufrido por los estudiantes entrevistados no se basa únicamente en el proceso de elección del tipo de bachillerato al que se va a ingresar, sino que implica también un esfuerzo sostenido por parte de la institución para mantener involucrados a los estudiantes y evitar que la abandonen, y para ello se requiere, un trabajo que permita visualizar que aquello que fue prometido por la institución al momento del ingreso, en efecto tiene lugar una vez que se encuentran dentro de ella.

Como se vio en los resultados del cuestionario, uno de los puntos que fueron destacados por los estudiantes, es la relevancia del significante “flexibilidad” como uno de los factores que convocaron fuertemente para el ingreso y que, al mismo tiempo, fue vivido como una de las condiciones que hizo posible su permanencia durante todo el programa formativo y, en su caso, les permitió el egreso. Se presentan a continuación algunos extractos en los que se puede observar la forma en que los estudiantes entrevistados abordan el tema de la flexibilidad.

Olga: Para mí fue fabuloso que me dijeran que necesitaba dar cuatro horas de mi tiempo cuando yo quisiera, pero diario, yo aquí entro a las 9 de la mañana y salgo a las 8 de la noche, entonces, sí es difícil a veces la escolaridad.

Esta cuestión de la flexibilidad es fabulosa, porque igual las tareas, me dejaban una tarea por semana, entonces, entre semana a la hora que yo quisiera podía investigar lo de mi tarea, iba armando, el sábado se lo dedico por completo a la familia, lavar, planchar, ir aquí, allá, ir al super, hay que hacer lo que haya que hacer, 20 000 cosas; y el domingo, desayunamos, termino mi quehacer, me siento a las dos de la tarde y ¡olvídense! En ese momento ya no estoy. Todo lo que ya hice en la semana lo armo y ya lo subo a la plataforma, pero ya lo hice.

Vanesa: Y ella me explicó “Todo lo haces en la computadora, lo único presencial son los exámenes, hay asesorías presenciales”. Ella me dijo, “Tú vas a estudiar a tu ritmo, tú vas a poner tu horario para estudiar”. Y la verdad es que sí es cierto, se me hace muy sencillo. Muy cómodo porque, aunque yo tenga mil cosas que hacer, me doy mi espacio y digo “De tal hora a tal hora tengo estas cosas que hacer”, o lo dejo un rato y hago lo que tenga que hacer de otras cuestiones y regreso, retomo los temas en los que esté y la verdad es que se me ha hecho muy fácil.

Néstor: Y aquí me llamó mucho la atención el formato que manejan, de hecho yo lo he estado recomendando con mis familiares y amigos que se encuentran así de: -Yo quiero seguirle -¡Aaahhh, miren yo estoy así y así. Lo que más les he dicho que me agradó de este sistema, a parte de los horarios flexibles, tú eres el que elige cómo, cuándo y dónde hacerlo.

Pues algo que nos llamaría la atención a cualquiera en estos momentos es lo que se había hablado de la flexibilidad de horario: “¿Tienes un horario poco flexible? Esta es una opción”, aquí tienes al BADI que se amolda a ti, no tanto tú a los sistemas anteriores, al sistema presencial que tienes que estar o incluso al abierto que a veces también tienes que estar. El BADI es la opción para... ¿no?

Lo que pasa es que BADI abarca mucho, te digo, son horarios flexibles, maestros en cierta forma disponibles en cualquier hora, cuando lo están; la oficina central que tiene un horario amplísimo para ser una de gobierno, el horario que manejan es muy amplio, igual llamas al 10 para las 8 y todavía te llegan a contestar y sí es muy flexible, muy amplio el horario que te manejan y yo recalcaría mucho ese énfasis de que ellos se amoldan a ti: “Si quieres salir adelante, el BADI es tu opción”.

Llegado este punto, puede ser útil recuperar la noción de “interpelación” para poder aportar argumentos que ayuden a la comprensión de esta condición. Esta noción fue puesta en escena para el análisis de lo social, mediante los trabajos de L. Althusser (2008) a fin de explicar las relaciones entre la ideología y los individuos como sujetos; la interpelación será entendida como ese acto constante de llamar o convocar a un individuo para que se inserte o se mantenga dentro de un cierto entramado social y, por tanto, entramado de orden simbólico. La interpelación puede tener un resultado positivo si el individuo se reconoce y se integra al orden simbólico, pero, la interpelación también puede tener un resultado negativo si el individuo no se reconoce, no responde al llamado, y termina por no hacerse del mandato simbólico que se le presenta.

En función de los extractos que antes se han presentado, se estima que en los tres testimonios se puede reconocer una interpelación institucional que ha sido exitosa, que ha posibilitado que los estudiantes se apropien del significante “flexibilidad” como una característica destacada del modelo educativo del BADI, y como una condición que experimentan en su paso a lo largo del plan de estudios. La flexibilidad del BADI tiene su expresión en las horas y el lugar desde donde pueden estudiar todos los días, la forma en que administran sus horas para realizar sus actividades académicas, la disponibilidad de la asistencia docente y la disponibilidad de la asistencia técnica y administrativa. Así pues, la flexibilidad del modelo educativo del BADI parece tener la fuerza suficiente para

constituirse en uno de los factores más atractivos para motivar a la población a acercarse y permanecer en el BADI.

A decir de Lorenzo García (2001), la educación a distancia tiene una diversidad de ventajas que pueden ser explotadas por las instituciones que deseen impulsar programas formativos bajo dicha modalidad. La flexibilidad es una de estas características que puede desarrollar la educación a distancia y, a decir de dicho autor, está dada en contra sentido a la exigencia de presencialidad de la educación convencional, cuyos horarios y lugar establecidos resultan inviables para un cierto sector de la población.

Dada sus características de metodología flexible, permite a los estudiantes seguir sus estudios sin los rígidos requisitos de espacio (¿dónde estudias?), asistencia y tiempo (¿cuándo estudiar?) y ritmo (¿a qué velocidad aprender?), propios de la formación tradicional. Las posibilidades de jugar con el tiempo, el espacio y el ritmo de aprender, confieren un alto grado de flexibilidad a esta modalidad de aprendizaje. Téngase en cuenta que se trata de adultos que requieren de autonomía suficiente para programar su ritmo y forma de aprender. Garantiza la permanencia del estudiante en su propio entorno laboral y familiar. (García, 2001: 82-83).

Sin embargo, la flexibilidad puede ser entendida de una forma que la institución no desea y eso es justo lo que queda a la vista en la entrevista con una docente del BADI. La profesora Rosalba conoce el BADI desde su momento fundacional y puede abordar el sentido de cada uno de los elementos que se buscó que confluyeran en éste.

Rosalba: Creo que ese término ha generado confusiones, muchos estudiantes entran pensando en que como es flexible “me puedo ausentar una semana”, como es flexible “yo puedo hacer todo al final del ciclo”. Creo que debemos tener más precisión de lo que es la flexibilidad, la idea desde el Bachillerato Digital es porque durante los periodos de tiempo establecidos los estudiantes pueden estudiar en cualquier lugar, en cualquier momento, a cualquier hora sin necesidad de desplazarse a un lugar en específico, eso da la flexibilidad, pero no es un sistema abierto en donde yo entro en cualquier momento, no es abierto, eso ha generado confusión en los estudiantes. Hay reclamos por supuesto, “¡No que es muy flexible! Y ya no puedo subir mi actividad”, pues a ese tipo de flexibilidad no nos referimos porque sí tienen que seguir periodos de tiempo, porque no es abierto, es

solamente a distancia, es escolarizado, porque seguimos fechas y periodos establecidos que debemos cumplir

Entonces tienen la mala idea de que están en un bachillerato abierto, flexible, “Termina tu bachillerato en menos tiempo” “¡Fácil!” Y cuando entran dicen “¡Oops! Tengo que leer y leer bastante, tengo que analizar, comprender, identificar, reconocer, ¡qué fastidio!”.

El testimonio de la docente da cuenta de un debate que ronda a las opciones educativas no convencionales y que tiene que ver con el uso indistinto de ciertos significantes. Para este caso, educación abierta y flexibilidad educativa son significantes que aparecen imbricados en la perspectiva de los estudiantes, sin embargo, desde el punto de vista de la docente y del saber experto del que es poseedora, existe diferenciación entre uno y otro término, cuyo desconocimiento por parte de los estudiantes motiva problemáticas entre el proceder del estudiante y las características del BADI.

La docente señala con claridad que el BADI aun siendo un bachillerato a distancia no desarrolla una relación necesaria con la educación abierta, es decir, donde el estudiante puede ingresar, realizar sus actividades de aprendizaje y egresa en el momento en que lo desea; por el contrario, deja en claro que el BADI es un bachillerato a distancia de tipo escolarizado, lo que implica que los estudiantes deben ingresar, realizar sus actividades de aprendizaje y egresar de acuerdo a tiempos específicos señalados por la institución. La flexibilidad que el BADI ofrece al estudiante se acota a que el estudiante pueda elegir el lugar y la hora en que accede a los contenidos educativos, resolver sus actividades y contactar al docente.

Desde este punto de vista, el BADI parece requerir de una mayor claridad y énfasis en la manera en que comunica a la población lo que se está ofreciendo como flexibilidad, ya que, si se trata de individuos que deberán combinar sus actividades familiares y laborales con las de tipo académico, la posibilidad de ajustar su horario disponible a los requerimientos escolares jugará a favor de la elección y permanencia escolar.

Para finalizar con este punto, vale la pena agregar que la existencia del significante flexibilidad pone también sobre la mesa y como lo ha reconocido la propia RIEMS, que no es posible afirmar que hay un “único” y “universal” uso del tiempo para aprender. En su trabajo sobre el disciplinamiento, Foucault (2000) advierte con notoria claridad la

importancia del control sobre el espacio y tiempo ocupado por los cuerpos. La secularización de viejas técnicas heredadas de las comunidades monásticas tuvo un impacto definitivo en la definición de los ritmos y actividades que acompañaron la emergencia de la escuela durante la modernidad. La escuela tal y como la hemos concebido durante un largo tiempo, la escuela presencial, no puede entenderse sin la delimitación de un calendario escolar, un horario escolar y la definición de secuencias de aprendizaje dispuestas por el profesor. El tiempo escolar se ha sedimentado y es concebido en función de lo que ocurre al interior de la escuela y bajo la tutela del profesor.

Sin embargo, la propia intensión de la escuela por dar cabida a individuos con necesidades distintas ha llevado a explorar otras formas de manejar el tiempo escolar. La RIEMS cayó en cuenta que construir un Sistema Nacional de Bachillerato implica reconocer que hay oportunidad de aprender más allá de la educación presencial, y reconoció la existencia de varias opciones para cursar el bachillerato, lo cual implicó que hay más de una forma de caracterizar el tiempo escolar.

Por ejemplo, Margarita Mata (2013) realizó una investigación con estudiantes del Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que muestra que, pese a que éstos dedican tiempo a su aprendizaje, declararon enfáticamente “no tener tiempo” para el estudio. La explicación a esta situación radica en el hecho de que el tiempo de estos estudiantes no coincide con lo que se ha legitimado como tiempo escolar; de ahí la importancia de reconocer que no hay una única forma de dedicar y organizar el tiempo de aprendizaje.

La introducción de la noción de flexibilidad en el escenario educativo abre la oportunidad de que se reconozca que el tiempo dedicado al aprendizaje puede quedar a elección del estudiante, sobre todo, si como lo señala Mata, el tiempo de estudio queda ligado a los contextos de existencia de los sujetos, en donde muchas veces, el trabajo y la familia juegan un papel definitivo, lo cual es particularmente notorio en el caso de quienes asisten al BADI, según los datos que se pudieron observar en el apartado anterior.

b) La aproximación de los estudiantes del BADI sobre lo abierto, presencial y a distancia en educación

Tal como se señaló en el inicio del capítulo, la Ciudad de México cuenta con una amplia diversidad de posibilidades para obtener el certificado de bachillerato, situación que hace posible que sus habitantes tengan contacto directo o indirecto con diversas maneras de cursar el bachillerato y de ahí que cuando se les ha pedido a los estudiantes entrevistados que expresen el significado que asignan a los significantes educación abierta, presencial y a distancia, se tenga posibilidad de observar la recuperación de múltiples elementos y experiencias que se han ido aglutinando en torno a estos significantes. De manera inicial, se presentan a continuación la forma en que los estudiantes se aproximan a la educación abierta.

Elvira: Sería lo del INEA, porque como que no tienes un plazo para entregar las cosas, avanzas a tu propio ritmo, si te tardas mucho en entregar las cosas pues ya es tu problema, ya no es cuestión de que te pusieron así las fechas. Para mí esa sería la abierta.

Vanesa: Abierta se refiere a que puede trabajar... desde casa igual con los libros y tomar asesorías y tomar exámenes presenciales. Yo creo que en todas las formas que podamos estudiar, todas las formas lo que manejan presencial son los exámenes finales de las asignaturas. Y el abierto, por ejemplo... el bachillerato, hay instituciones que lo manejan con libros, le dan a uno los libros y uno los estudia en casa y nada más se presenta a hacer el examen. Uno se autoprepara para elaborar, para cursar el nivel, tanto nivel primaria, secundaria y preparatoria, bueno, son los que yo sé que existen.

En la definición propuesta por Elvira se puede notar un acercamiento muy particular con lo que podría denominarse como una definición de la educación abierta dada desde un saber experto y disciplinar, en este caso, recordar la propuesta de Serrano y López (1999) cuando precisan que la educación abierta se puede caracterizar como aquella donde los modelos educativos poseen estructuras, normas, requisitos y metodologías que se caracterizan por ser elásticos, y el tiempo para cumplir con el plan de estudios es libre. Además, el estudiante puede seleccionar el horario y número de créditos acordes con sus propias necesidades y ritmo de estudio. Elvira distingue al Instituto Nacional para la

Educación de los Adultos, INEA, como una opción educativa que se mueve en el marco de la educación abierta y, en su intento por delimitar este significante, se destaca el lugar del estudiante como actor que toma la iniciativa para decidir su avance a lo largo del plan de estudios.

Por otro lado, Vanessa caracteriza a la educación abierta a partir de los materiales didácticos con lo que tradicionalmente se ha desarrollado, en este caso, el uso de impresos: cuadernillos, libros, antologías, entre otros posibles. Además, lo otro que desde el punto de vista de esta estudiante destaca en un contexto de educación abierta, es lo que pudiera denominar una dimensión del estudio independiente, es decir, esta actividad del estudiante que se desarrolla sin la supervisión presencial y síncrona de un docente y que está sustentada en la definición de las metas que se desea cumplir y del tiempo en que se busca hacerlo. Vanesa hace notar que la presentación de exámenes en algunas opciones educativas que impulsan el estudio independiente y la flexibilidad, se ha vuelto un momento presencial de la actividad del estudiante, respecto a lo cual cabe agregar que esta preferencia por la realización de exámenes presenciales, seguramente está sustentada en el objetivo de reducir al mínimo posible los casos de deshonestidad académica, ubicando al estudiante en un ambiente controlado para la realización de sus actividades de evaluación final.

Ahora bien, cuando se pidió a los estudiantes abordar el significante educación a distancia, se obtuvieron respuestas como las que ahora se presentan.

Néstor: Es como la correlación de yo estoy aquí y la persona con la que voy a adquirir eso, está en otra parte y no necesariamente tenemos que estar en el mismo lugar, o inclusive en el mismo tiempo para que se pueda dar esa relación. Yo lo siento así, como de yo mando una duda, mando algo, y me lo resuelven tal vez no en el periodo de tiempo que yo quisiera, pero hay una retroalimentación. Yo eso lo veo así, como lo que hacemos aquí en el BADI.

Vanessa: A distancia... pues yo creo que es exactamente lo que hago, estudiar a distancia es estudiar por tu cuenta, en un equipo moderno, tú solo, de igual manera, prácticamente es tú solo. Que cuentas con el apoyo de un profesor al cual no ves, ni conoces, únicamente sabes que existe porque te contesta ¿no? Que está ahí y que está al igual que uno, en determinado tiempo, en determinado momento del

día, él igual entra a revisar cuáles son tus dudas, en qué te va a ayudar. Entonces, pues yo creo que ese sería el punto de a distancia.

Olga: Lo escuché... no comprendía como podía funcionar a distancia, no me imaginaba cómo me iban a explicar, pero... este programa que armaron, yo siento que lo armaron bien porque me supieron explicar y si yo me atoraba, me podía regresar un poquito y en ese momento mandarle un mensaje al maestro y me contestaba, a lo mejor no hoy, porque nos dicen que por tantos alumnos en 24 horas nos contestan, pero ya sé que mañana me va a contestar y no me voy a tardar más tiempo. Y a distancia es eso, yo puedo estudiar aquí y los maestros pueden estar en China, Japón, pero se rompe una barrera en la que se puede retroalimentar la educación.

Al leer los aportes de estos tres estudiantes, lo primero que vale la pena resaltar es que dos de ellos apuntan con toda claridad que el BADI es una propuesta educativa a distancia, lo cual sugiere que hay una distinción de esta experiencia educativa que están teniendo en el bachillerato, respecto a lo que han vivido en otros momentos, y que tienen los elementos necesarios para poder afirmar que se encuentran estudiando en educación a distancia.

Dicho lo anterior, otro aspecto que es muy marcado por los estudiantes es la dimensión asíncrona de la educación a distancia, es decir, para estos tres entrevistados es claro que la educación a distancia se caracteriza porque hay escasa o nula coincidencia espacio temporal entre estudiante y docente, en este sentido, puede no resultar equivocado proponer que superar o adaptarse a esta falta de coincidencia entre docente y estudiante es un paso fundamental para permanecer en un programa educativo a distancia, ya que los estudiantes se sienten seguros de que tendrán una respuesta a sus inquietudes de forma inmediata.

Para redondear el punto anterior, hay que considerar que esta confianza que se genera entre los estudiantes de la educación a distancia respecto al apoyo y asesoría brindados por el docente, es posible debido a las herramientas comunicativas con que se cuenta para que haya interacción asíncrona entre estos actores, como lo dice Vanesa, se trata de un “equipo moderno”, o mejor dicho, de un conjunto de herramientas comunicativas que aprovechando las posibilidades del internet pueden acelerar la

comunicación entre los participantes de la educación a distancia pese a su lejanía espacial y temporal.

Por último, se preguntó a los estudiantes sobre el significado educación presencial, dos de ellos la caracterizan como a continuación se indica.

Olga: Es la educación escolarizada, la que me dicen entras a las siete de la mañana y sales a la una de la tarde, tienes estas materias, son por cuatrimestre, está el maestro dando la clase, le entendí, pregunto, me contesta, no me contesta, dependiendo del maestro que se tenga, ¿no? El maestro que diga: “Expliqué, el que entendió bien y el que no también”. O el maestro que diga: “Cualquier duda me la preguntan”. Esa es la presencial, la escolarizada.

Nstor: Es estar ahí en un aula, en un medio controlado, con un tutor que te imparta los conocimientos, pero yo no lo practicaría ahorita.

La propuesta de Olga resulta interesante en la medida en que parte de definir a la educación presencial considerando una condición administrativa: ser escolarizada; con ello se quiere decir que hay un horario fijo de actividades durante la semana, hay una seriación de asignaturas o unidades de aprendizaje y una serie de periodos administrativos que marcan el avance del estudiante, así como los tiempos estimados para su ingreso y egreso. Sin embargo, la forma en que Olga remata al descripción de la educación presencial puede resultar tanto o más interesante que su recuperación de la noción de “escolarizada”, ya que construye de forma sintética un par de escenas de aula donde el foco de atención es la forma de actuar del docente y la existencia de relaciones dicotómicas en el aula presencial: el maestro que contesta-el maestro que no contesta y el maestro que está interesado en que el estudiante entienda- el maestro no interesado en que el estudiante entienda. Esta apreciación de Olga sobre el acontecer y la cotidianidad del aula presencial seguramente está apoyada en su propia experiencia escolar previa y muy posiblemente, en la escenas y experiencias que otros le han transmitido. Cabe preguntarse si este tipo de escenas no se presentan o tienen una mínima frecuencia en la educación a distancia, evidentemente, no por ser relaciones mediadas por recursos tecnológicos dejan de ser relaciones humanas donde se juegan actitudes y valores, es un tema que deja abierta la interrogante.

Por otro lado, Néstor comparte una delimitación muy precisa donde lo que se enfatiza es, por un lado, la sincronidad espacial y temporal de la relación docente-estudiantes, es decir, un “medio controlado” y, en un segundo momento, se ubica al docente como la fuente principal del contenido a trabajar, ello quizás en contraposición a la educación a distancia donde los recursos de aprendizaje que se proporcionan al estudiante cobran la mayor relevancia en contraposición a la voz del docente en el aula presencial. Todos estos materiales para el estudiante son elegidos o elaborados por un profesor experto en contenido, por lo tanto, es un docente quien está detrás de estos materiales además de tener la responsabilidad de contestar a las dudas que presente el estudiante.

Una vez que los estudiantes del BADI habían hecho sus respectivos intentos por elaborar una posible definición de lo que es la educación abierta, presencial y a distancia; hubo oportunidad de que expresaran si consideraban que alguna de estas formas de educación era mejor que las otras. Los siguientes cuatro fragmentos ofrecen la perspectiva de los cuatro estudiantes al respecto.

Néstor: Que tenga sus ventajas y desventajas esa sería otra cosa, ventajas como educación a distancia, ahorita tiene más horarios abiertos, más libertades, en ese aspecto sí pudieran unas ser superiores a otras, pero yo siento que todas son válidas y todas tienen su mérito, por eso están ahí.

Olga: A mí, ésta de a distancia me pareció fabulosa, ahora que terminé digo ¡qué buen programa! Y a la vez la presencial me parece que podría ser la mejor cuando los maestros nos pueden ayudar, cuando los maestros están capacitados para darnos una clase, porque a lo mejor el maestro se puso a estudiar un día antes lo que va a dar y lo escribe en el pizarrón y no existe una retroalimentación, pero la presencial en matemáticas es buena porque en ese momento “¡A ver maestra, no le entiendo! ¡Regrésese! ¡Ahí no le entendí!” Y la duda se resuelve en el momento. Esta está muy bien, pero ya para la gente adulta.

Elvira: Yo creo que depende de lo que buscas, por ejemplo, en el caso mío quería sacar el bachillerato más rápido, entonces, se me hace más fácil a distancia. Si hay otros que trabajan y no les urge tanto, serviría una presencial o una abierta,

entonces, en las tres te dan muy buena información, yo siento que una no es mejor que otras, sino que están iguales.

Vanesa: Pues no porque el objetivo es el mismo, el objetivo es estudiar, el objetivo es prepararte y tienen la misma función. Es lo mismo que si estudio en un salón de clases, o sea, estoy viendo el tema, no lo entendí, pregunto. De igual manera, no tengo al maestro en frente, pero él resuelve mis dudas y puedo resolver mis ejercicios. Igual... tengo una tarea, tengo una actividad, tengo una evaluación, tengo quien resuelva mis dudas, prácticamente es lo mismo. Y voy a aprender lo mismo, yo siempre le he dicho a mi hijo que estudia el que quiere, no el que puede ni el que tiene, porque finalmente si uno no quiere, vaya uno a la escuela, lo haga presencial, lo haga a distancia o de la forma que sea, si uno no quiere aprender pues no va a aprender.

Como se puede observar, ante los ojos de los cuatro estudiantes no hay un tipo de educación que en sí misma posea ventajas que permitan afirmar que es universalmente preferible frente a las otras opciones. En segundo lugar, parece haber también un acuerdo respecto al hecho de que la mayor probabilidad de éxito de un estudiante en un programa educativo, cualquiera que éste sea, no recae tanto en si éste es abierto, presencial o a distancia, es decir, no se trata tanto de las condiciones administrativas que atraviesan el actuar del estudiante y del docente. En todo caso, el elemento decisorio para el ingreso, permanencia y egreso de un programa educativo recae en que el estudiante tenga “gananas”, o dicho en términos psicopedagógicos: tenga motivación, fije objetivos y metas, planee sus acciones, solicite ayuda cuando la requiera, sepa utilizar técnicas de tratamiento de la información, entre otras posibles acciones.

De forma adicional, puede decirse que en la decisión de ingreso a un tipo de bachillerato u otro, sin duda pesa un elemento contextual, es decir, las condiciones inmediatas de vida que enfrenta cada individuo, de ahí que en las respuestas de Nestor, Olga y Elvira sea palpable esta condición de elección del BADI a partir de las necesidades y demandas que su vida les impone y que, como ya se apuntó en el subapartado anterior, movilizan a encontrar en la flexibilidad un significante que logra enganchar a la población e impulsar la identificación con la educación a distancia.

Por lo que toca a la participación de la profesora Rosalba en esta temática sobre las diferentes expresiones educativas que existen en la educación media superior y, en general en el sistema educativo, la profesora caracterizó a la educación abierta, presencial y a distancia según lo dicho a continuación.

Rosalba: De manera general, la presencial es la que se ciñe a tiempos, a espacios, fijos, determinados por la institución, en donde el estudiante cursa según los tiempos establecidos, de manera presencial, válgase la... tienen un aula, con varios compañeros, frente a un profesor.

En el abierto, puede ser presencial, por ejemplo, en el Colegio de Bachilleres, unos modelos de educación abierta de la UNAM, o sea, sí estamos frente a un tutor y abierto porque no hay tiempos establecidos, los estudiantes deciden el tiempo en el que quieren ir aprendiendo o avanzado en sus diferentes asignaturas. La ventaja del abierto es que no hay límite, a menos que la institución te limite: “Si pasas de los 10 años... ya no hay chance”, en lo general no hay límite, cada quien va avanzado según sus tiempos, según sus intereses... de tal forma que puede hacer un bachillerato en diez años, o en dos o en uno, dependiendo la velocidad del estudiante.

Y virtual o a distancia... bueno, es que el abierto también puede ser virtual, no necesariamente cara a cara con el tutor, con mediación de tecnología, ya no se dan los cursos... no sé si los escuchaste alguna vez, por vía postal, bueno, esos son los inicios, mediado por el papel, pero es a distancia, pero también puede ser mediado por una computadora, con las herramientas de la computadora y el internet. Y lo virtual puede ser abierto, sin límite de tiempo para cursar una asignatura, o escolarizado, así le decimos en el BADI porque se ciñe a tiempos, tiempos establecidos por la institución para terminarlo.

En el caso de la profesora Rosalba se puede notar su formación en el área educativa así como su experiencia docente tanto en educación presencial como a distancia, ya que recupera una diversidad de elementos para caracterizar a cada uno de los tres significantes en cuestión, sin embargo, más que reiterar esta lista de elementos que ya se han puesto sobre la mesa, me parece que vale la pena detenerse en el hecho de que la profesora da pie a observar las diversas combinaciones que pueden darse entre las expresiones del sistema

educativo, por ejemplo, un bachillerato abierto, es decir, que no pone límites para la permanencia del estudiante, donde los estudiantes pueden realizar sus actividades con el apoyo de material impreso o electrónico, sin la supervisión docente, pero, también puede recurrir presencialmente a éste. Por otro lado, hay cabida para un bachillerato a distancia, donde el estudiante tiene acceso a una serie de materiales de apoyo que le permiten realizar sus actividades de aprendizaje, sosteniendo una comunicación mayormente asíncrona con el docente y donde la institución ha optado por establecer límites para la permanencia del estudiante. No puede olvidarse, que, con el desarrollo y ventajas de las opciones educativas apoyadas por el internet, se ha puesto sobre la mesa por diferentes actores, la posibilidad de que en un mismo programa educativo coexistan tanto la expresión presencial como a distancia se desarrollen de forma simultánea⁴⁸ y sea una decisión de cada estudiante, el tomar algunas asignaturas en una u otra modalidad, es decir, se trata de programas híbridos⁴⁹.

En la conversación sostenida con la profesora del BADI, de la misma manera que con los estudiantes, hubo un espacio dedicado a que expusiera su posición acerca de las posibles ventajas que tuviera algún tipo educativo respecto a los otros; en este caso, la respuesta de la profesora apostó por un ejercicio de tono comparativo donde quedan a la vista condiciones particulares importante de la educación presencial, abierta o a distancia.

Rosalba: Las ventajas de lo presencial están en lo social, poder interactuar cara a cara con los otros, da una posibilidad muy importante en términos sociales, porque el conocimiento se construye así, ¿no? El otro es el interlocutor de mi aprendizaje. Entonces, para mí esa parte es muy valiosa y es difícil de seguir por los otros sistemas. Aunque hay avances significativos en esto de generar aprendizaje

⁴⁸ Para acercarse a los debates y rumbo que está tomando la educación híbrida en la actualidad, puede resultar conveniente revisar el texto *Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia*, de Lorenzo García (2018); en el cual se revisan los orígenes y aproximaciones que han dado lugar a la convergencia entre educación presencial y educación a distancia, hasta llegar a una de sus expresiones más actuales, como pudiera ser la propuesta de *flipped-classroom* o aula invertida.

⁴⁹ La profesora Rosalba, apela a esta figura de la expresión híbrida en los programas educativos en los siguientes términos: “Al menos en bachillerato, licenciatura, posgrado, está tendiendo mucho auge (*hace referencia a la educación virtual*) y eso dice mucho. Ahora, habría que ver cómo podemos mediar unos con otros, por ejemplo, en bachillerato presencial cómo mediar algunas asignaturas que se den virtuales, mediadas por la computadora y otras con profesor frente a grupo, se pueden optimizar recursos, porque la SEP ha dicho que no tiene mucho dinero para infraestructura, empecemos a trabajar en lo virtual y quien quiera estar en virtual, ¡que se le facilite!, y empezar a hacer mezclas podría ser útil, no necesariamente tendría que ser una sola modalidad (Rosalba).

colaborativo, o hacer foros... pero no es igual, los resultados no son los mismos. Esa es una ventaja importante.

Una desventaja es el lugar, hay estudios o escuelas que son muy interesantes y que les quedan alejados a los estudiantes, no es tan fácil acudir, en la ciudad no es tan fácil acudir, la movilidad, el transporte, eso es complicado en términos de tiempo-hombre en el transporte, le dedican cuatro horas al día a moverse.

Ahora, los abiertos la facilidad es que yo lo puedo hacer en cualquier lugar, en mis tiempos, no importa que me enferme, me pase algo, quiera hacer pausas, tengo todo mi tiempo. La desventaja es que se requiere de mucha autorregulación y motivación para avanzar, porque está generalmente uno sólo y la única motivación es uno, enfrentarse con el contenido, y eso lo hace bastante difícil. El nivel de éxito con estos sistemas no es tan alto en el nivel de egresados, como en los que tienen periodos de tiempo establecidos, entonces, eso no ayuda mucho.

El virtual tiene muchas ventajas, se optimizan tiempos, recursos, materiales, no tienen que estar comprando tantos libros los estudiantes. La gratuidad, eso es valioso; que no se tengan que trasladar. La desventaja es lo social, ahí la falta de interacción cara a cara, de confrontarse, de compartir conocimiento, esa es una debilidad importante. Por ejemplo, me han tocado estudiantes, no sé si tenga que ver, pero lo artículo, me han tocado estudiantes que son hermanos o pareja y estudian, y les toca en el mismo grupo y mandan la misma actividad, piensan que a lo mejor no nos damos cuenta, pero sí nos damos cuenta. Hablen del contenido, discutan, pero, cuando hagan su actividad, cada quien por su lado. Entonces, la ventaja que tienen de estar con un interlocutor, se vuelve desventaja cuando quieren hacerlo fácil.

Como lo mencionaba previamente, la profesora desarrolla una exposición en tono comparativo, en la que a diferencia de lo que se encontró con los estudiantes donde todo el peso caía en el estudiante y su iniciativa para salir adelante independiente de la opción educativa elegida, aquí aparecen o se hacen visibles una serie de elementos que pesan e inciden en la naturaleza del programa educativo y en lo que el estudiante encontrará en el mismo, apuntando a que la decisión del estudiante por participar de un tipo educativo o de otro tiene consecuencias u obliga a asumir ventajas y desventajas.

No pasa desapercibido el hecho de que para la profesora la socialización es una dimensión que le preocupa y que puede considerarse, desde su punto de vista, como una carencia tanto en la educación abierta como en la educación a distancia, el proceso de aprendizaje en estas dos opciones educativas bien podría ser descrito como un proceso solitario, en términos del acompañamiento e interacciones estudiante-estudiante, ya que es justamente en ese punto donde, como señala la profesora, no se contaría con las actividades ni con las herramientas de comunicación que den paso a una interacción estudiante-estudiante, como la que ocurre en la educación presencial.

Así como la profesora apunta a la actividad predominantemente individual y solitaria de la educación abierta y a distancia como su principal debilidad, también se puede notar que, en contrapeso a ello, estas dos poseen una ventaja frente a la presencial: la administración del tiempo por parte del estudiante, lo cual nos devuelve al tema de la flexibilidad. La administración del tiempo para el estudiante tiene que ver, en este caso, tanto con el tiempo que desea emplear para obtener el certificado de bachillerato (el número de años en que cursará el bachillerato), como con el tiempo que elige para realizar sus actividades de aprendizaje (mañana, tarde o noche, así como los días de la semana en que estudiará). Este factor de la actividad del estudiante, probablemente se vuelve más crítico conforme quienes ingresan a las instituciones educativas tienen una mayor edad, pues como se observó con los datos estadísticos de la población estudiantil del BADI, los adultos deben ceder o encontrar tiempo para la escuela, “sin afectar” su tiempo para el trabajo, la familia, la transportación, los compromisos sociales, etc.

En suma, la socialización y la administración del tiempo que implica todo estudio independiente, serían, desde la mirada de la profesora Rosalba, dos factores donde hay que poner atención a fin de comprender lo que se gana y lo que se pierde a la hora de elegir inscribirse en un bachillerato presencial, abierto o a distancia.

c) Trabajo colaborativo en educación a distancia: el aprendizaje pendiente

El trabajo colaborativo en educación a distancia es un tema que de poco en poco ha venido ganando fuerza, y en el que el cambio en las tecnologías disponibles para ello ha jugado un papel fundamental pues ha pasado de ser una posibilidad limitada desde los días de la educación por correspondencia a ser una acción posible y que detona múltiples reflexiones

en el contexto de la educación en línea. Para evidenciar lo antes dicho, se encuentran dos capítulos del *Handbook of Distance Education* en los que, por un lado, Anderson (2003) focaliza su atención en los modos de interacción en la educación a distancia y, por otro, Carabajal, LaPointe y Gunawardena (2003) se ocupan del desarrollo de grupos en comunidades de aprendizaje en línea. De forma más reciente, Zheng, Huang y Yu, (2014) elaboran un estado del arte donde a partir de la revisión de artículos provenientes de prestigiosas revistas científicas, permite mapear los tópicos, metodologías, fuentes y muestras que han sido tomadas en el periodo 2003-2012, a fin de investigar el aprendizaje colaborativo mediado por computadora. En un tono similar, Jung, Kudo y Choi (2015) realizan una revisión de la literatura en la que se documenta los retos cognitivos y psicológicos que enfrentan los estudiantes ante el aprendizaje en contextos de colaboración en línea, lo anterior en ánimo de sugerir estrategias que impacten en la disminución de la carga cognitiva y el estrés que se genera en los estudiantes ante dichas actividades.

Cabe destacar que en México se han realizado investigaciones sobre otras formas de aprovechamiento de las tecnologías tanto en educación presencial como en otras expresiones de la educación a distancia, a manera de ejemplo se puede señalar el caso de Víctor Gálvez (2012, 2013) quien a partir del proyecto “Técnicas de aprendizaje colaborativo con tecnologías de información y comunicación en ciencias”, señala la importancia de contar con recursos de interacción virtual inmediata, realizar una planeación cuidadosa y no descuidar la dimensión social de las interacciones mediadas y su papel en el logro de aprendizajes significativos.

El trabajo colaborativo en el bachillerato mexicano se encuentra ubicado dentro del conjunto de competencias genéricas del MCC propuesto por la RIEMS, es decir, trabajar de forma colaborativa es una competencia que todo individuo con escolaridad de bachillerato debe poseer, independientemente de la modalidad y opción a través de la cual haya obtenido su certificado de bachillerato. El trabajo colaborativo, como lo denomina la RIEMS, es por tanto una práctica que se desarrolla a lo largo de la vida y permea el amplio espectro de las experiencias de un estudiante: en lo académico, en lo laboral, en la vida ciudadana. La presencia del trabajo colaborativo es independiente del contexto en que se vive, pues como ser que habita en sociedad, se requiere de participar e interactuar

con los otros para resolver una serie de problemáticas que se presentan continuamente. En el marco del Acuerdo 444, el trabajo colaborativo queda definido en los siguientes términos:

Trabaja en forma colaborativa

8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.

Atributos:

- Propone maneras de solucionar un problema o desarrollar un proyecto en equipo, definiendo un curso de acción con pasos específicos.
- Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva.
- Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo (SEP, 2008: s/p).

El trabajo colaborativo implica un conjunto de retos entre los que puede encontrarse la definición de las situaciones problemáticas que inviten y motiven a los estudiantes a construir soluciones posibles. Lo anterior supone también que se cuenta con los recursos (metodologías, estrategias, herramientas, etc.) para mostrar a los estudiantes cuáles pueden ser esas rutas o pasos que seguir para plantear una solución a un problema, de tal suerte que el estudiante pueda ordenar y encausar tanto su pensar como su actuar. Los atributos de esta competencia, evidentemente, no sólo apelan a la dimensión teórica y procedimental que requiere la resolución de un problema o el desarrollo de una propuesta, sino que también hacen notar que hay una dimensión actitudinal que se hace notar en el momento en que el individuo debe confrontar sus ideas, preferencias, gustos y valoraciones ante los de otros.

En la intervención que se rescató de la profesora Rosalba al cierre del subapartado anterior, la profesora indicaba con mucha claridad que desde su punto de vista la dimensión social que existe en todo aprendizaje es uno de los puntos débiles de la educación a distancia, este gesto de la profesora resulta por demás interesante considerando su papel no sólo frente a grupo sino como parte del equipo fundacional del BADI que tuvo ocasión de incidir en su diseño curricular, situación que le da una perspectiva especial sobre los alcances y debilidades de este bachillerato a distancia. El trabajo colaborativo fue uno de los puntos que se trataron tanto en las entrevistas con los

estudiantes como con la profesora en ánimo de saber hasta dónde había sido posible que se incorporara a las prácticas de la educación a distancia. Como siempre, los estudiantes serán los primeros en señalar su posición respecto a este punto.

Vanesa: Pues ahí sí no he trabajado en equipo, en realidad no lo he hecho, sólo en una materia se nos solicitó trabajar en equipo, fue muy difícil porque pues los... chicos que estaban en mi grupo, en mi equipo, nunca se contactaban, entonces, por más que se mandaban mensajes y demás, yo me vi en la necesidad de comunicarme con mi tutor y pedirle que si me daba la opción de hacer mi trabajo yo sola porque mi equipo nunca se contactó, si no lo hubo vía internet, pues menos físico. Ahí sí yo lo veo más difícil porque ni todos tenemos el tiempo y a lo mejor ni la intención de trabajar en equipo, por lo mismo, no nos vemos, no nos conocemos, no sabemos quiénes somos, entonces, pues en esa parte yo creo que sí habría que hacer algo, ¿no? Porque sí es difícil trabajar en equipo, al menos en ese programa sí. Solamente una materia nos ha pedido eso y no se hizo, no se logró el objetivo del tutor.

Este testimonio describe un intento no exitoso por realizar un trabajo colaborativo. En el contexto descrito por la entrevistada hay un problema central: ausencia de comunicación, no existió contacto síncrono ni asíncrono entre los estudiantes ya sea con mediación tecnológica o con encuentros presenciales. En este punto, las explicaciones elaboradas por Vanesa para entender este intento fallido apuntan a dos posibles causas: una mala administración del tiempo para cumplir con las actividades y/o falta de interés por el propio trabajo colaborativo. Respecto a la primera hipótesis de Vanesa, cabe recordar que el perfil de los estudiantes del BADI corresponde en su mayoría a jóvenes adultos en edad laboral y con responsabilidades como padres de familia, situaciones que en buena medida sostienen el que esta población educativa cuente con “poco tiempo” para el estudio y ello limite sus posibilidades para poder coordinarse con sus compañeros para la elaboración de un producto conjunto. Sin que resulte excluyente de la explicación anterior, Vanesa también pone sobre la mesa el que más allá de que exista un problema de administración del tiempo para el estudio, para los “chicos” que debieron colaborar con ella no había interés alguno en participar de un trabajo en equipo, es decir, pareciera que de forma consciente eligen no interactuar con sus compañeros en la actividad colaborativa ya sea

que estén considerando dar por perdida esa actividad, o bien, opten por solicitar la presentación de un trabajo individual.

Resulta por demás notorio que Vanesa define al aprendizaje a distancia como un acto solitario: “no nos vemos, no nos conocemos, no sabemos quiénes somos”, lo cual implica que el acompañamiento e interacciones que sostienen los estudiantes son las provistas por el docente, pero las interacciones estudiante-estudiante en el BADI son escasas y difusas.

Un segundo testimonio proviene de una estudiante del cuarto y último semestre del BADI, ella se refirió a este mismo tema a partir del trabajo realizado en un foro y lo expuso en los siguientes términos:

Olga: No trabajé en equipo, no hicimos trabajo en equipo. Había trabajo en foro, podíamos dar opinión en foro. La verdad no me gusta mucho participar en los foros, trabajar en equipo sí me gusta... y aquí en los foros era estar alimentando nuestros puntos de vista, pero en uno de los foros... no me acuerdo bien de qué materia... era algo de Ciencias naturales y yo hice el comentario de algo así de la basura, o sea me puse a leer las opiniones y yo di mi comentario diferente al que habían dado y al otro día que volví a abrir el foro, uno de los compañeros había contestado, no fue directo, pero el comentario que casi casi me dijo que “era muy tonto mi comentario”, que a él le habían parecido excelentes los de las compañeras fulana y perengana. Al compañero como que no le pareció mi comentario y me contestó así, hizo una alusión de ese tipo y yo me puse a pensar “¡este menso copió y pegó lo que encontró!””, porque revisando en internet dije ¡ay, esto yo lo he visto! Copió y pegó así del sitio ¡ppaacc! Lo transcribió tal cual, hasta con un error de ortografía que tenía ahí. Dije, bueno, ya no le alego y si copió y pegó es su problema, pero no voy a entrar en ese tipo de cuestiones.

Entonces, yo participaba en los foros y el chico que dio esta opinión era como de 17, 18 años, yo no dije nada; participaba en los foros, daba mi opinión, a veces me decían que opinara de los demás trabajos y la verdad no lo hacía, no porque no quisiera hacerlo sino porque a mí no me había parecido mucho el otro comentario. Digo, cada quien tiene sus razones, cada quien lo ve diferente, pero trabajar en equipo, no trabajé en equipo.

Este otro relato también describe una experiencia no exitosa de colaboración entre estudiantes, pero, en esta ocasión el foco de atención son las interacciones en un foro. El foro es una herramienta de comunicación que permite que un conjunto de personas pueda participar de un tema de debate de forma asíncrona, se plantea un tema o pregunta(s) generadora(s) a partir de la(s) cual(es) los participantes deben asumir una postura e intercambiar ideas con el resto de los participantes del foro (García, 2001). El foro justamente da la oportunidad de que, como lo señalan los atributos del trabajo colaborativo según la RIEMS, los estudiantes puedan aportar puntos de vista sustentados y considerar los de otras personas asumiendo una postura reflexiva. El trabajo del docente, en este tipo de espacios de diálogo, es mediar en los intercambios que se dan entre los estudiantes, promover la profundización en los aportes de los estudiantes y cuidar que se guarden las normas de buen comportamiento en espacios virtuales.

En el caso de Olga, se puede notar de forma inmediata que se manifiesta a favor del trabajo colaborativo, sin embargo, debido al desencanto producido por la experiencia en un foro, excluye a éstos de la posibilidad de ser un espacio de colaboración y la explicación para ello se ubica en dos situaciones: una respuesta “descortés” emitida por un compañero y, en segundo lugar, la identificación de un acto de deshonestidad académica. Esta problemática pone el acento en las formas de interacción entre los estudiantes (la expresión de acuerdos y desacuerdos, opiniones a favor y en contra: las normas que rigen la interacción) y, al igual que en un aula presencial, moviliza a preguntarse sobre las mejores formas en que un profesor puede incidir en tales acciones así como sobre los procedimientos y cuidados que se habrían de tener ante la deshonestidad académica; sin perder de vista que Olga decide no señalarla y su relato no precisa que el docente a cargo la haya detectado. El trabajo docente es un elemento decisivo en el caso de Olga, pues las omisiones de éste dan lugar y justifican la decisión de Olga de hacer lo mínimo necesario en un foro de debate y rehuir a la interacción con sus compañeros, al mismo tiempo que deja abierta la posibilidad a que una actuación distinta por parte del personal docente, pueda ser la llave para que se recupere la confianza en que es posible dialogar, reflexionar, interactuar y llegar a conclusiones valiosas en una situación de mediación tecnológica. Olga cree en el trabajo colaborativo presencial, pero no en aquel que implica una mediación tecnológica y asume la forma de un foro.

Ahora toca el turno de los estudiantes que cursaban el primer año del BADI al momento de ser entrevistados. En primer lugar, se recuperará el aporte de Néstor sobre las posibilidades del trabajo colaborativo en un ambiente virtual.

Néstor: Ya nos tocó una actividad de ese tipo, sí falta un poco de coordinación, e igual es comprensible por el mismo manejo de horarios. Sí se dificulta un poco, porque sí nos tocó hacer actividades en equipo donde teníamos que subir información y al final teníamos que recopilar lo del equipo y exponerlo, ¿no?, y algunos no lo exponían, otros lo hacían demasiado tarde. Tienen una modalidad de revisar las actividades antes del jueves, te la revisan sin mayor problema, si estás mal te corrigen y tienes oportunidad de tener una mejor evaluación. Si lo hacen tarde, ¿pues tú que haces? Nadie es dueño del tiempo de nadie y de ahí viene el amplio criterio del BADI de que te dan bastante tiempo para esto y pues igual te sientas el domingo y dices “ahorita realizo mis actividades y las subo”. Peleado no, pero sí hace como mayor coordinación porque en otra materia se hizo un foro, perdón, un chat en vivo y sí había participación, se avisó con tiempo: “el viernes de cada semana se va a hacer un chat en vivo de tal hora a tal hora, los que gusten los invitamos”, y sí hubo participación y todo. Más que nada es un poquito de coordinación y también disponibilidad de uno como estudiante.

La posición que asume Néstor ante el trabajo colaborativo es más mesurada que en los casos de Vanesa y Olga, pues si bien reconoce la complejidad del trabajo colaborativo mediado por tecnología, concede que éste es posible siempre que los involucrados cumplan y realicen lo que a cada uno corresponde. El testimonio describe dificultades organizativas entre los estudiantes (“falta un poco de coordinación”), lo cual tiene su razón en una débil sincronidad entre las posibilidades comunicativas de quienes deben colaborar (“manejo de horarios”), finalmente, las acciones poco coordinadas de los estudiantes devienen en resultados dispares en el producto a elaborar (“algunos no lo exponían, otros lo hacían demasiado tarde”). Este estudiante da muestra de no cerrarse a nuevos intentos de trabajo colaborativo, pero señala la necesidad de implementar acciones para incidir en la “coordinación” de los estudiantes, lo cual puede implicar un mayor trabajo de diseño de las actividades, así como mayor cuidado por parte del docente en la

dirección del trabajo colaborativo y, de forma semejante al testimonio de Vanesa, se toca un punto intrínseco a los estudiantes: “tener disponibilidad”.

Este último señalamiento de Néstor pone el acento en la decisión de los estudiantes respecto a participar o no en un trabajo colaborativo, además, de la forma en que dicha participación puede tener lugar. La “disponibilidad” lleva las reflexiones en torno al trabajo colaborativo al terreno de las actitudes de los estudiantes, es decir, la manera en que ellos mismos valoran y dan sentido al trabajo colaborativo, de su participación para llegar a una construcción conjunta, de implementar las acciones necesarias en la administración de su tiempo para dar cabida a la colaboración con sus compañeros y, evidentemente, a querer exponerse ante el otro, es decir, estar dispuesto a decir lo que se piensa o se propone y, sobre todo, a negociar y dialogar con el otro.

El cuarto y último extracto corresponde a Elvira, al igual que Néstor estudiante del segundo semestre, y que al ser interrogada sobre los momentos en que se requería sostener algún tipo de colaboración con sus compañeros de generación, refiere la siguiente experiencia:

Elvira: Es más individual, te digo que nada más en esa materia fue un trabajo que hicimos en equipo y no me gustó porque yo trataba de tener mi trabajo, no sé, el miércoles y los demás entregaban su parte el sábado, domingo y pues a más tardar tienes que entregar tu trabajo el jueves para que puedas corregir. Ya si lo entregas después, no se puede.

Yo creo que depende del estudiante porque veía en otros equipos que sí estaban muy bien organizados y ya antes del jueves mandaban su actividad, y entonces, con el equipo que me tocó trataba de organizarlos, pero no se podían organizar. Por ejemplo, yo les puse una fecha límite para mandar su información el día jueves, y te digo, muchos no cumplían. Entonces, yo creo que sí depende la actitud de cada persona.

Una vez más se describe una experiencia no exitosa en el trabajo colaborativo mediado por la tecnología y, de forma por demás interesante, Elvira coincide con Néstor en que si bien reconoce lo fallido de la única experiencia de este tipo en el BADI, deja entrever que no todo el trabajo colaborativo mediado por tecnología es fallido por el mero hecho de la mediación tecnológica y la poca o nula sincronidad espacio-temporal entre los

estudiantes, pues Elvira tuvo oportunidad de observar que hay posibilidad de concretar un producto si hay colaboración mediada por herramientas de comunicación, y tras ésta, interés y participación entre los involucrados.

La conclusión de esta última estudiante coincide respecto a lo dicho por otros de los entrevistados en el acento que coloca en la actitud de los estudiantes para participar de un trabajo colaborativo, es decir, pasado el hecho de que haya claridad en la parte instruccional de las actividades y que los estudiantes identifiquen lo que cada uno y el conjunto debe realizar, un par de elementos clave de todo trabajo colaborativo mediado por tecnología son el factor actitudinal y la administración del tiempo de cada estudiante.

Ahora bien, aun cuando es poca la información que se tiene sobre el acontecer de los bachilleratos virtuales, algunos textos publicados en la Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia dan cuenta de intentos por documentar lo que sucede en relación al trabajo colaborativo y se pueden encontrar algunos paralelismos importantes en otros espacios educativos, por ejemplo, el texto *El trabajo colaborativo en la educación virtual: estrategias aplicadas en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato*, señala que entre las dificultades detectadas se encuentran situaciones como:

- Un solo integrante del equipo es quien realiza la mayor parte del trabajo colaborativo.
- En ocasiones los compañeros responden tarde los mensajes de sus compañeros de equipo o no lo hacen en absoluto.
- Algunos alumnos creen que el trabajo colaborativo sólo puede llevarse a cabo de manera sincronizada.
- Los alumnos utilizan pocas herramientas para comunicarse. (Martínez, Anguiano y López, 2013, p. 53)

En respuesta a estas situaciones, algunas estrategias que se han puesto en marcha para resolver el problema enfatizan en el trabajo de tutores y asesores para formar y corregir las conductas de los estudiantes respecto al trabajo colaborativo, lo cual ha implicado que desde el ingreso al bachillerato, los estudiantes reciban información sobre qué son las actividades colaborativas y orientación sobre las mejores maneras de trabajar en equipo, guías para el trabajo en foros así como un diseño más detallado del espacio dedicado

dentro del aula virtual para que los estudiantes puedan realizar el trabajo colaborativo (Martínez, Anguiano y López, 2013).

Antes de dar la palabra a la profesora Rosalba sobre el tema del trabajo colaborativo en el BADI y tomando como referencia lo dicho por los estudiantes de éste, así como lo planteado en el caso de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato, quizás valga la pena precisar que la oportunidad de que los estudiantes puedan socializar en un espacio ajeno a la propia aula virtual y creen ciertos lazos entre ellos mismos y con respecto a la institución, es decir, que se perciban como un grupo y no sólo como individuos que se ven obligados a interactuar por estar matriculados en un mismo grupo escolar, puede ser un detonante favorable para el trabajo colaborativo en educación a distancia. Dicho en otras palabras, se trataría de contrarrestar la percepción de que el aprendizaje a distancia es un proceso solitario donde sólo caben las interacciones estudiante-docente.

La profesora Rosalba también fue cuestionada acerca del lugar que puede ocupar el trabajo colaborativo en un bachillerato a distancia, la postura que asume la profesora ante este tema puede calificarse como una posición crítica de esta dimensión del aprendizaje, pero que no sólo toca a la educación a distancia, sino que también puede incluir a la propia educación presencial.

Rosalba: Yo lo veo difícil, en educación hay muchos textos de la importancia del trabajo colaborativo, hay textos muy interesantes, que de hecho se le pone interés por su particular importancia en el aprendizaje, todas las bondades, lo cierto, para mí, es que es pura retórica porque en la realidad no es tan sencillo. A mí me parece complicado trabajar colaborativamente en cualquier lugar, trabajar colaborativamente, que no es trabajo en equipo, que no es trabajo en grupo. No tenemos los mexicanos una educación basada en trabajo colaborativo y eso lo hace complicado. Justamente hoy me escribió una alumna que tiene problemas con su otra asignatura y qué le recomiendo hacer porque se hicieron equipos, no le tocó ninguno, tuvo que presentar su actividad sola y no se la calificó el asesor, yo qué le digo ¿no?, yo no le puedo decir nada porque soy la tutora de la otra asignatura, pero entiendo la inquietud y yo la canalizo. Creo que han habido intentos interesantes de hacer trabajo en equipo, todos juntos algo, y que quien entra el

lunes va a tener más posibilidades de hacerlo a quien entre el sábado, eso lo vuelve complicado porque no todos los estudiantes siguen un mismo ritmo, aunque tienen una semana, se complica para quienes sólo el fin de semana le dedican todo el día, sábado y domingo, cómo le haces con el que entró el lunes, cómo le haces, están en desventaja, yo no lo sé todavía, no tengo respuestas, necesitaríamos cambiar la dinámica escolar para que pueda entrar una actividad colaborativa. Entonces, se queda en una actividad hecha en grupo donde quien entró el lunes tiene más posibilidades y al final ponen el nombre de quienes son buena onda y quienes no... dejan afuera a ese alguien, alguien que se involucró el sábado que es el único día que puede, verá cómo le hace para afinar la estructura o ponerle algo ahí.

La profesora cuestiona el trabajo colaborativo a partir del reconocimiento de que es imposible una relación isomórfica entre los desarrollos teóricos del trabajo colaborativo y las condiciones de implementación para éste; las condiciones efectivas en que el trabajo colaborativo se pone en marcha, en cada contexto particular, siempre supondrían retos que no pueden ser anticipados de forma total por los desarrollos teóricos en torno a éste. Ahora bien, la experiencia profesional de la profesora tanto en educación presencial como en educación a distancia le alcanza para asentar que el trabajo colaborativo no cuenta con un espacio de expresión natural en algún tipo de educación, sino que su implementación problemática aplica tanto a condiciones presenciales como a distancia.

En el terreno particular de la educación a distancia, la profesora Rosalba un tanto a diferencia de lo que se observó con los estudiantes, para quienes el factor actitudinal tiene un lugar privilegiado para entender la problemática del trabajo colaborativo, pone el acento en la dispersión y variación que existe en materia de administración del tiempo y que se refleja en los distintos ritmos con que los estudiantes ingresan al aula virtual para realizar sus actividades escolares. Desde este punto de vista, el mayor reto a superar sería cómo lograr la convergencia entre individuos que realizan sus actividades académicas con ritmos distintos.

En la intervención ya presentada, la profesora Rosalba elabora su posición acerca del trabajo colaborativo que implica la concreción de un producto, sin embargo, en un segundo momento, la profesora va un poco más allá y cuestiona también aquella otra

posibilidad de trabajo colaborativo donde los integrantes de un grupo intercambian ideas sobre un tema o pregunta generadora: los foros.

Rosalba: Me sigue moviendo este asunto del trabajo llamado colaborativo, yo tengo mis dudas si es eso; cómo trabajar la interacción con el otro en un espacio virtual, me mueve a mí mucho, cómo hacerle, porque los foros para mí no funcionan y te voy a ser franca, para trabajar bien los foros, necesita un tutor dedicarle mucho tiempo y no te da tiempo, o sea, sí es un trabajo serio, no nada más es lanzar la pregunta y que suban ahí una actividad, no, implica leer a todos y responder a todos y meter más preguntas, y cuestionarlos... esa actividad de ir y venir y de propiciar, requiere de habilidades por parte del tutor, obviamente, fortalecer a los estudiantes, pero muchas horas frente a computadora y no pagan, también es interesante lo del pago, por eso se trabaja más. En presencial yo voy a dar clases, pido mi día económico y no voy, tengo mis vacaciones, y en virtual no, en virtual es todos los días, a menos que uno tenga una situación especial, dices, bueno, los domingos a lo mejor nada más un ratito en la noche, pero es diferente. Si metemos este tipo de actividades, qué tipo de implicaciones laborales tengo, ¿no?, claro que me interesa, quiero que mis estudiantes interactúen, por supuesto, pero eso implica que me tenga que meter dos horas más a la plataforma si lo quiero hacer bien, tengo un grupo de 50 estudiantes, ¿cómo moderas un grupo de 50 estudiantes en un foro?, pero bien, no cómo lo hacen la mayoría, no tengo mucha experiencia en eso, sí he tenido cursos virtuales en CREFAL, en la UNAM, en Colegio de Bachilleres, no tengo un ejemplo de foro que yo diga “este fue ideal”, ni uno tengo. Si me dices debe haber más trabajo colaborativo, por supuesto, y hay que pensarlo, plantearlo... ¿me van a pagar más? Dicen algunos, sólo es una actividad a la semana y es el foro, pero, ¿sabes lo que es coordinar un foro donde los estudiantes se meten a partir del miércoles y trabajar miércoles, jueves, viernes, sábado, domingo?, y trabajar cinco días en un foro con 50 estudiantes, es muy pesado.

Los foros representan para la profesora Rosalba un espacio problemático de la educación a distancia en la medida en que, de no contar con una intervención adecuada por parte del docente, muy seguramente se convierten una lista de entradas inconexas, o bien, en

pequeños grupos de diálogos poco o medianamente relacionados y donde puede no ser tan fácil llegar a una conclusión general del foro. Los retos para superar, en términos del trabajo en un foro virtual, tendrían que ver tanto con la pericia del docente para poder cumplir con la función de moderar y motivar el diálogo y, quizás lo que más preocupa a la profesora, contar con el tiempo y la disponibilidad necesaria para que su intervención tenga un efecto grupal y no sólo en el diálogo uno a uno con los estudiantes.

No menos interesante, resulta la afirmación de la profesora en relación con que este problema con los foros no es un asunto exclusivo del BADI y sus docentes, sino que pudiera ser un inconveniente que se presenta en más de una propuesta de educación a distancia, según lo indica su propia experiencia como estudiante a distancia a lo largo de programas diseñados por instituciones distintas. Esta afirmación bien puede ser motivo para indagar de forma detallada el lugar de los foros en la educación virtual no sólo desde las recomendaciones dadas por la literatura especializada, sino mediante lo que observan y sugieren profesores y estudiantes. Por ejemplo, Montero en un estudio dirigido al análisis de las interacciones, producciones y significados que producen los estudiantes y docentes de un curso universitario en línea, arriba a una conclusión donde puede vislumbrarse el cruce entre el significante flexibilidad y el trabajo colaborativo, en los siguientes términos:

La flexibilidad es una construcción colectiva en la cual median factores como la interacción de los estudiantes con los demás compañeros, la frecuencia de participaciones en el foro, el envío de contribuciones para el trabajo grupal, las ideas y expectativas de los alumnos en torno a lo que significa desarrollar tareas en equipo, las rutinas laborales, personales y familiares de cada estudiante, y la disponibilidad de tiempo para estudiar.

Con base en estos hallazgos, hablar de lo flexible como característica general de la educación en línea puede resultar complejo en términos de la diversidad de elementos que integra, y apresurado si se desconoce que no todos los estudiantes tienen la misma disponibilidad de equipos, tiempo, conectividad, conocimientos sobre el manejo de la plataforma, ni disposición para el trabajo en grupo (Montero, 2018: 175-176).

Finalmente, la preocupación de la profesora sobre el trabajo colaborativo (muy en específico en el caso de los foros) está ligada a la cantidad de trabajo que debe desarrollar y la correspondencia de ello con el pago que las instituciones pueden ofrecer por esta labor. El trabajo docente en educación a distancia llega a tomar tintes muy personalizados y el caso de los foros es un buen ejemplo de este trabajo uno a uno y que a la vez debe estar dirigido para todos, pues como lo dice la profesora: “implica leer a todos y responder a todos, y meter más preguntas, y cuestionarlos... esa actividad de ir y venir”. La cantidad de horas que un docente de educación a distancia debe pasar dentro del aula virtual puede estimarse, pero, muy probablemente no pueda darse una cifra exacta acerca de las horas que necesita para realizar todas y cada una de las actividades que se incluyen en el curso del que es responsable, dicho de esta manera, parece imposible que el sueldo del profesor de educación a distancia se corresponda en relación uno a uno con la cantidad de horas que debe pasar en el aula virtual, y a causa de ello, el cálculo aproximado de horas de trabajo parece lo más plausible, aun cuando a los ojos de los docentes parezca insuficiente, si como expresa la profesora Rosalba, hacen “bien” su trabajo.

La integración del trabajo colaborativo en la construcción del proyecto educativo del BADI parece tener situaciones por revisar y por reflexionar, para los estudiantes no resulta sencillo poder afirmar que esta práctica ocupa un lugar en su construcción como estudiantes a distancia y de ahí que parezca necesario profundizar en el conocimiento de esta dimensión del BADI.

d) Sobre becas, motivación y simulación entre los estudiantes del BADI

No cabe duda de que el tema de las becas en la educación media superior es un asunto que da pie a una cantidad importante de reflexiones y preguntas, iniciando por el hecho mismo de pensar sobre el lugar de las carencias económicas de los estudiantes como factor para abandonar la escuela. En este plano, el Acuerdo 442 (SEP, 2008) y el amplio anexo que lo acompaña ofrecen un dato elaborado con base en el Censo de Población del año 2000, en el que se indica que las dos principales causas de abandono escolar entre la población de 15 a 19 años son “No quiso o no le gustó estudiar” y “Falta de dinero o tenía que trabajar”. El dato aportado por el Censo es claro con relación al peso que puede tener la ausencia de recursos económicos para el cumplimiento del ciclo de bachillerato y de ahí

puede desprenderse la conclusión de que implementar amplios sistemas de becas en el bachillerato debería ser una política indispensable y de alto empuje

Sin embargo, pasada esta “certeza”, hay matices y situaciones que conviene tomar en cuenta a fin de comprender hasta donde sea posible el sentido de las becas en el bachillerato. Ya en el caso del Centro EMSAD “Tlayacapan” se tuvo la oportunidad de observar a un grupo de jóvenes estudiantes de bachillerato indicar que la presencia de una o dos becas no es un factor decisivo para llegar al término del bachillerato, sino que lo más relevante es tener “ganas de salir adelante”.

Con este marco, resulta oportuno iniciar por precisar que en la Ciudad de México existe el Fideicomiso Educación Garantiza del Distrito Federal, entre cuyas funciones se encuentra la operación del Programa de Estímulos para el Bachillerato Universal “Prepa Sí”, puesto en marcha en 2007 por instrucciones de Marcelo Ebrard con el propósito de implantar un sistema de estímulos económicos para asegurar que toda la población estudiantil de la Ciudad de México que cursa el bachillerato en escuelas públicas, pudiera hacerlo con éxito y no lo abandonara a causa de falta de recursos económicos. Además, en noviembre de 2008, se hizo extensivo por un año más el otorgamiento del estímulo económico a los alumnos beneficiarios del Programa que se inscribieran en el primer año en Instituciones de Educación Superior Públicas de la Ciudad de México (Fideicomiso Educación Garantizada, 2017). Una de las características más notorias del Programa “Prepa Sí” se presenta en el siguiente párrafo:

El sistema de estímulos económicos comprende a todas y todos los estudiantes que tengan promedios aprobatorios del 6.00 a 10.00 de calificación, lo que es muy innovador en comparación con los apoyos tradicionales que se otorgan a los alumnos y alumnas con mejores promedios. De este modo, el Programa acompaña a las y los estudiantes durante sus estudios de Nivel Medio Superior y el primer año de Nivel Superior, considerando a las y los alumnos con promedios más bajos que corren generalmente mayor riesgo de abandonar sus estudios, además de incentivarlos a mejorar sus calificaciones con el esquema basado en a mayor promedio mayor estímulo (Fideicomiso Educación Garantizada, 2017).

Otra forma de enfocar este tipo de programas de estímulo económico a los estudiantes tiene que ver con sólo ofrecer becas a aquellos que posean altos promedios en sus

resultados escolares y provengan de familias con hasta ciertos ingresos económicos, o bien, apostar por ayudar a aquellos que se encuentran en las peores condiciones económicas a fin de que cuenten con apoyos extraordinarios que les permitan mantenerse en la escuela. Prepa Sí opta por una vía distinta de ofrecimiento de las becas al señalar como su población objetivo a todo aquel que curse el nivel medio superior, sin distingo de su promedio escolar o ingreso familiar, y que solicite el acceso al programa. Lo segundo que da un toque de particularidad a Prepa Sí es que en lugar de ofrecer un mismo monto de beca a todos los estudiantes, considera un estímulo distinto para los estudiantes en función del promedio escolar que obtienen al final de cada año escolar, es decir, si su promedio incrementa o decrece, lo mismo sucede con su beca al momento de volver a solicitarla.

Al ser el BADI un programa de bachillerato de carácter público y administrado por la propia autoridad de la Ciudad de México, sus estudiantes pueden participar de la convocatoria anual para ingresar a Prepa Sí. Con base en las cuatro entrevistas realizadas a estudiantes, se puede adelantar que, en el caso de éstos, el acceso a la beca apunta a ser un dato poco relevante dentro del conjunto a favor del ingreso en el BADI y de la propia decisión de cursar el bachillerato. Vanesa, estudiante del segundo año, manifestó su posición sobre este tema de la siguiente manera.

Yo insisto: estudia el que quiere, no el que puede ni el que tiene, ¿no? Muchas veces hay quien tiene los conocimientos, pero su flojera puede más que su inteligencia, entonces, no les sirve. Y el que tengamos o no los medios es lo mismo: a veces tenemos los medios, pero si no queremos, aunque los tengamos... no siento que sea un gran obstáculo (Vanesa).

A decir de los datos obtenidos por Hurtado, Torres y Ramírez (2017), aproximadamente el 70% de la población estudiantil del BADI realiza alguna actividad laboral y aproximadamente tres cuartas partes de ellos, ganan entre 1 y 3 salarios mínimos por la actividad laboral que realizan. Se puede notar que la población estudiantil de este bachillerato es en buena media población económicamente activa pero no población económicamente favorecida, por lo que la gratuidad que ofrece el BADI importa en la formulación de los planes de continuar la ruta de la escolarización, pues implica no realizar pagos en materia de inscripción, transporte, libros o algún otro apoyo didáctico propio de

la educación presencial, pero sí tener en cuenta que se requiere de un equipo de cómputo y, en su caso, un servicio de internet en casa.

Aun cuando la población del BADI no puede considerarse como económicamente privilegiada, no pasa desapercibido el hecho de que Vanesa vuelve a poner el acento en que cursar el bachillerato no depende tanto del acceso a una beca como de las ganas de querer hacerlo, es decir, motivación e inteligencia pueden terminar por ser más valiosos para un estudiante, que contar con recursos económicos propios o ajenos.

En la conversación con Olga, se pudo identificar dos situaciones con relación a las becas, la primera de ellas tiene que ver con lo que podría denominarse como actos de simulación por parte de los estudiantes, donde el beneficio económico de la beca es lo que prima y queda de lado el aprendizaje y la formación que se puede obtener al cursar el nivel medio superior. Las observaciones hechas por Olga, en este tenor, se exponen en los siguientes dos fragmentos.

Me estuve dando cuenta, por ejemplo, cuando íbamos a lo de Prepa Sí, que había gente que se inscribía por una beca, no avanzaba en las materias y se salía y duraba cobrado la beca y al siguiente año se volvía a inscribir (Olga).

El año pasado fui a recoger la constancia para inscribirme en el Prepa Sí otra vez, había una señora que estaba formada enfrente de mí y ya le dije –¿En qué semestre vas? Y me comentó – No, yo estoy en receso y me vengo a inscribir, es que tuve por ahí un problemita, es que yo no me preocupo porque un amigo de mi hijo estaba en el programa y yo nada más le mando correo electrónico y ya me manda la tarea hecha y ya la pego y la mando. Y yo me quedé pensando: ¿qué aprendiste? Eso es un juego de hacernos tontos a nosotros mismos, no le vamos a tomar el pelo a los maestros, ni a los compañeros, sino simplemente pues no aprendió. Y si la señora quiere seguir estudiando va a reprobar el examen porque el amigo del hijo no lo va a ir a resolver, ¿no? (Olga).

A lo largo de esta líneas, lo que Olga presenta es justamente el actuar de algunos estudiantes que llevan a cabo acciones de simulación para beneficiarse de Prepa Sí, en este caso, inscribirse y participar de los cursos del BADI lo necesario para obtener la beca, luego abandonar y, quizás, posteriormente regresar tras alguna baja temporal; por otro lado, describe a una estudiante del BADI que confiesa no realizar sus tareas y actividades

por sí misma, sino que depende de un tercero que las elabora; teniendo como uno de los beneficios de esta acción, el acceso a la beca ofrecida por Prepa Sí.

Además de poner sobre la mesa estas acciones que a los ojos de Olga dejan mucho qué desear respecto al comportamiento ético de algunos de los estudiantes, también expresa la manera en que se puede sacar provecho del acceso a la beca.

Es una muy buena opción, porque aparte de todo eso, pude entrar también en el programa de Prepa Sí. Entré en el programa de Prepa Sí, yo aquí, por ejemplo, soy trabajadora de nivel 10, es de los niveles bajos de aquí y decía: a ver, cuando abrí el programa para investigar, honestamente yo no tenía una computadora, yo le había comprado a mi hija la computadora para la escuela, pero mi hija ya no vive conmigo, entonces le dije –Oye, ¿me prestas tu computadora –Sí. Pero ella la ocupaba –Sí, te la presto, con tal de que empieces a estudiar. Le pedí la computadora, el internet sí lo tenía, le pedí la computadora y ahí empecé a trabajar y con la ayuda que tuve de la chunche ésta de Prepa Sí, fui, pedí un crédito y era lo que pagaba, como \$680 de la mensualidad de la Laptop. Digamos, yo no desembolsé para pagarla, la misma beca me ayudó para pagarla (Olga).

La descripción hecha por Olga ofrece una mirada a una situación que seguramente no es exclusiva de su caso: tener que utilizar una computadora que es compartida por varios miembros de la familia, o bien, recurrir al equipo de cómputo de alguien ajeno a la familia; la decisión que toma Olga respecto al uso de la beca es la adquisición de un equipo de cómputo es una acción orientada a lograr independencia y autosuficiencia respecto al acceso a esta herramienta a fin de poder realizar sus actividades académicas con un mayor control de su tiempo sin depender de un tercero. Evidentemente, en el caso de Olga y de algún sector estudiantil del BADI, el uso de la beca no estará dirigida a la compra de cuadernos, lápices, pasajes, libros o algunos recursos, pero la canalización de la beca hacia la satisfacción del acceso a un equipo de cómputo o conexión a internet, bien puede ser una necesidad de primer orden para realizar sus estudios bajo mejores condiciones.

Finalmente, al tocar este punto con Néstor, estudiante del primer año en el BADI, se puede encontrar que el acceso a Prepa Sí es un dato que puede pasar inadvertido para algunos estudiantes, pues al ingresar al sitio de internet del BADI y dar lectura a las características de este, se indica de forma clara que los estudiantes de este bachillerato

tienen acceso al programa de becas, sin embargo, para Néstor fue un dato no relevante o respecto del cual no hubo el detenimiento necesario. Por otro lado, para Néstor el acceso a la beca tiene un efecto directo en la dimensión motivacional del aprendizaje, por lo tanto, la permanencia en el BADI, pudiera apuntar a un reconocimiento de su labor como estudiante que se encuentra fuera de la edad típica para cursar el bachillerato.

Qué crees que yo de entrada cuando vi lo de Prepa Sí, perdón, cuando vi lo de BADI ni enterado estaba que entraba en lo de Prepa Sí, de hecho, yo hice todo mi trámite y entré y ya después nos dijeron que íbamos a entrar al programa y es un plus porque como te comenté, me compré una *lap* que me facilitó seguir con esta modalidad. Como te digo, si tienes ganas tienes que buscar cómo salir adelante. Sí es motivacional porque en esta época en que todo se basa en el dinero y si aparte de hacer algo que me gusta y que quiero, me van a dar un apoyo, pues perfecto, ¿no? (Néstor).

Para cerrar con el tema de las becas, la profesora Rosalba también tuvo oportunidad de externar su punto de vista acerca del sentido de éstas:

A todos los estudiantes les dan la beca de Prepa Sí, bueno, a todos los que cumplan con los requisitos que piden, meter tus papeles nada más, y eso es un plus. No sólo es gratis sino además les pagan. Ahora, si esto afecta o no el rendimiento, creo que no, es un plus y muchos lo aprovechan, lo aprovechan y terminan con éxito; los que no, no creo que sea porque no les costó, no comulgo mucho con esa tesis de que lo que no te cuesta... no comulgo mucho con ella, puede a ver casos...

La postura de la profesora apunta a que más que poner atención en el tema de las becas, donde debe darse el énfasis es en la gratuidad de la educación, es decir, en el hecho de que los estudiantes no deban pagar un solo peso por el ingreso, estancia o cualquier asunto que deban atender dentro de la institución escolar. Por tanto, el aseguramiento de la gratuidad de la educación debería ser una preocupación irrenunciable para la educación pública.

Por su parte, la profesora considera que el acceso a la beca por sí mismo puede no ser un factor que afecte de forma decisiva la permanencia y aprovechamiento del estudiante a lo largo del plan de estudios; desde este punto de vista, habría necesidad de voltear a ver hacia otros lugares tales como la propia motivación de los estudiantes (las razones por las que desean estudiar), las habilidades para el aprendizaje, el trabajo

docente, entre otras posibles, para poder argumentar las razones por las que un estudiante puede resultar exitoso.

En este escenario, no se trata de restar importancia a las becas, pues como se observó en el caso de Olga y Néstor, recibir este apoyo implica la posibilidad de hacerse de herramientas que posibilitan el aprendizaje, así como puede tener un impacto positivo en la motivación del estudiante, de ahí que quizás sea posible encontrar un punto de contacto respecto a lo observado en el caso de Tlayacapan, en el sentido de que la beca por sí misma no “hace mejores estudiantes”, pero puede ser de gran ayuda cuando acompaña a un grupo de condiciones favorables para el aprendizaje.

e) ¿Cómo diferenciar a un estudiante del BADI?

Este último subapartado del capítulo inicia de manera inversa a lo hecho en los anteriores pues toma como punto de partida una pregunta hecha a la profesora Rosalba y que tiene que ver con un intento por tratar de saber qué tendrían de particular los estudiantes del BADI respecto a otros estudiantes, considerando que la profesora Rosalba si bien no es docente de bachillerato presencial pero conoce de manera cercana el trabajo del Colegio de Bachilleres, la respuesta que elaboró la profesora encontró una posible salida afirmativa en los siguientes términos.

Si le presentarán a varios estudiantes del BADI y del Colegio de Bachilleres, ¿usted podría diferenciar a los suyos? (Irving)

Creo que no, a lo mejor por edad, pero si quitamos la edad va a ser difícil. Tal vez tendría que hacer alguna actividad de intervención para poder saber... a lo mejor sí, poniéndolos a hacer algo, investigando en internet, por ejemplo, dándoles un tema. Sí, ahorita que lo pienso a lo mejor sí, dándoles un tema a investigar con ciertas características creo que los del BADI tienen o tendrían herramientas interesantes para resolver, el uso del recurso también, de la computadora, sería bueno hacerlo (Rosalba).

Este punto de la conversación con la profesora resulta relevante en la medida en que permite encontrar una posible manera de responder a la pregunta sobre qué es aquello que puede dar un matiz de particularidad a los estudiantes de educación a distancia y si bien de forma inicial resulta complicado para la profesora encontrar un elemento para resolver

la interrogante, en breve encuentra una posible salida que apunta a las habilidades para identificar información relevante y para el uso de las herramientas que posibilitan tal fin. De manera tal que un elemento identitario particular de los estudiantes de educación a distancia en opción virtual, pudiera ser una práctica más refinada de la investigación en medios electrónicos. Tomando como punto de partida esta sospecha de la profesora, queda recorrer el camino sobre los testimonios de los estudiantes a fin de identificar si este mismo elemento tiene alguna relevancia en la experiencia de éstos. De manera inicial, Olga construye su experiencia en torno al lugar de la investigación en su actividad estudiantil utilizando como punto de partida sus antecedentes previos en la educación presencial, a la cual ella denomina escolarizada.

Sí aprendí a investigar. En la escuela investigaba, pero era un procedimiento diferente, cuando era escolarizada, para investigar pedía un libro y pedía otro libro y otro libro, la biblioteca no me los prestaba, me podía prestar a lo mejor uno para llevarme, pero no me podía prestar más y si necesitaba material tenía que pagar copias por el material. Aquí dan la opción de buscar libros, pero ahora con el internet ya se pueden ver libros por internet, ya se pueden checar los libros por internet. Entonces, yo soy medio tontita para eso de las redes sociales, no se me da, pero ahí aprendí a estar buscando, investigando, creo que lo afiné más, aprendí a usar los recursos que se pueden tener en línea porque no sólo era nada más “ve, búscalo, cópialo y pégalo”. No, es: “ve, búscalo, léelo, entiéndelo, escribe lo que tú entendiste, lo que tú investigaste, no nada más pégalo”. Pero sí, sí afiné porque la mayoría es de investigación, si afiné mucho eso, me ayudó (Olga).

Sí, yo creo que sí. Si nada más nos dan los textos, así como de “ve y apréndetelo”, a mí se me haría monótono a lo mejor ¿no? Pero como tengo que investigar, decía ¡chin, no he investigado, tengo un chorro de trabajo! ¡Ahora tengo que hacer esto, ahora lo otro! Y cuando ya me metía a hacer el trabajo y a buscar, ya se me olvidaba, y al ser autodidacta se vuelve uno como más responsable de lo que se está haciendo y se obtienen más habilidades porque a lo mejor ahora no vamos a investigar como los niños: “vamos al cerro a ver qué animales nos encontramos”, ¿no? Los voy a ver en línea, pero me voy a tomar la molestia de ver cómo son, de dónde son, que sea tan activa la educación y que uno aprende cómo buscar (Olga).

La percepción de Olga en torno al lugar de la investigación en su experiencia estudiantil resulta distinguible entre sus días en la educación presencial y su participación en la educación a distancia: los matices que Olga puede discernir entre una y otra experiencia tienen que ver inicialmente con el acceso a los materiales de apoyo para la investigación: libros físicos ubicados en la biblioteca con respecto a libros y otros recursos digitales, el posible universo de materiales que Olga podía consultar en sus días de estudiante presencial tenía que ver con los materiales disponibles en la biblioteca de su escuela, probablemente alguna biblioteca de barrio y, en su caso, algún material en casa, además de ello, la disposición del material debía hacerse en el lugar, o bien, a través del fotocopiado. Por otro lado, su paso por un bachillerato a distancia y la existencia del internet, enfrentan a Olga a un nuevo escenario donde si bien el material impreso no ha quedado de lado, lo cierto es que la cantidad de materiales que se pueden consultar a través del internet alcanzan números importantes y descansa en el estudiante la responsabilidad de saber qué busca y qué tantos materiales ha de consultar.

Quizás más allá de la cantidad de materiales que Olga puede consultar y de la facilidad para hacerlo, lo otro que resalta en la experiencia de Olga es la diferencia entre: “ve, búscalo, cópialo y pégalo”, con respecto de: “ve, búscalo, léelo, entiéndelo, escribe lo que tú entendiste, lo que tú investigaste”. La diferencia entre una y otra forma de trabajo podría ser explicada a partir de la propia forma en que se dirige el trabajo de los estudiantes, es decir, qué se espera que logren los estudiantes y qué tipo de productos han de elaborar para tal fin. No puede descartarse que esta diferencia entre las investigaciones y exigencias de un momento y otro se explique no sólo por la mera presencia de una herramienta de búsqueda sino por el diseño y aspiraciones pedagógicas de la propuesta que la institución educativa ha formulado.

Néstor, señala también el lugar de la investigación dentro de su paso por la educación a distancia y remite específicamente a los primeros momentos en el BADI como un punto donde específicamente se trata la práctica de la investigación y su vinculación con el aprendizaje.

Te ayuda muchísimo porque inclusive en las primeras materias que te dan, es eso, te explican el cómo aprender porque no nada más es chutarte veinte páginas de un contenido que muchas veces no aporta mucho. Es aprender a identificar todo eso

y sí, claro que sí me va a ayudar muchísimo para saber sitios confiables, qué información sí, saber buscar lo que realmente quieres, en internet hay muchas cosas que luego ni siquiera te sirven y pierdes tiempo, en base a esto ya te vas ayudando y te vas orientando (Néstor).

Las primeras asignaturas del BADI buscan realizar la función de nivelación respecto a las habilidades básicas que todo estudiante debe poseer para ser exitoso, en ese ánimo, uno de los contenidos que se tocan en estas primeras asignaturas es justamente la localización, selección, organización, decodificación, etc., de la información, en ánimo de que el estudiante comprenda cómo es que aprende. Néstor parece tener claridad suficiente acerca de este momento formativo y que los alcances de lo aprendido no van sólo respecto a su quehacer en la escuela, sino que pueden ser aplicables a la resolución de otras varias necesidades de su vida diaria.

Finalmente, en el caso de Elvira también hay un reconocimiento del contenido dirigido a la práctica de la investigación y de manera similar a lo que se observó en el caso de Olga, Elvira reconoce un antes y un después tras la revisión de dichos contenidos.

Tuvimos una materia sobre eso: cómo investigar, nos enseñaron que si las fuentes, si eran confiables o no, y ahora ya tuvimos una materia donde ya investigamos un tema y siguiendo los métodos que nos habían dicho y aquí lo recalcan. Yo no sabía investigar, bueno sí, pero no como para hacer un texto formal. Ya con esto sé cuáles eran mis errores y ahorita ya aprendí (Elvira).

Elvira reconoce que poseía un cierto conocimiento acerca de cómo realizar una investigación, el cual fue adquiriendo a lo largo de su paso por la educación básica, sin embargo, tras el trabajo realizado en el BADI, elabora una autocrítica que le permite señalar que sus conocimientos sobre investigación no eran suficientes o adecuados a diferencia de los que posee ahora que ha cursado las primeras asignaturas del BADI, y que le permiten afirmar que tras la realización de una investigación ya se encuentra en condiciones de elaborar un producto que informe los resultados de ella. El cierre de su intervención es claro respecto a la seguridad con que puede conducirse sobre una investigación: “ahorita ya aprendí”.

Estos breves relatos encuentran su punto de anclaje en una asignatura del segundo semestre: “Investigar y reportar hallazgos”. Al revisar la presentación de la asignatura se pudo encontrar lo siguiente:

Se pretende que los alumnos adquieran habilidades para investigar, particularmente en Internet, que adquieran habilidades para recuperar información confiable sobre un tema específico, y que la presenten en diferentes tipos de escritos académicos como reportes de investigación, monografía, comentarios, etcétera. Además, se realiza un especial énfasis en el adecuado manejo de la presentación del aparato crítico: manejo de citas, concepto de plagio y normas generales de presentación (Subdirección del Bachillerato a Distancia, 2015).

La primera unidad de la asignatura está orientada justamente a la búsqueda de información sobre un tema de interés del estudiante, pero, aplicando criterios académicos para localizar fuentes confiables. Los testimonios de los estudiantes que participaron en las entrevistas indican que ellos perciben una diferencia cualitativa entre su comprensión y práctica de la investigación antes y después de haber estado en el BADI.⁵⁰ Esta percepción de los entrevistados está en centro del interés de mi investigación, como puede observarse en las preguntas que la orientan.

Las tres participaciones de los estudiantes apuntan a que puede haber elementos para respaldar la sospecha de la profesora Rosalba en términos de señalar a la práctica de la investigación como un elemento con la solidez suficiente para poder ser parte de aquello que da identidad a un estudiante del BADI, respecto a lo que sucede en otros espacios formativos del nivel medio superior: en los testimonios que aquí se han rescatado los propios estudiantes reconocen que hubo un momento en que se les formó respecto a la práctica de la investigación, señalan también que ese momento formativo marca un antes y un después sobre la forma de llevar a cabo una investigación y, finalmente, se expresa que la investigación es un acto constante de su quehacer estudiantil.

⁵⁰ El trabajo realizado para mi investigación no contempló la revisión de las actividades propuestas a los estudiantes en el aula virtual. En todo caso, reconozco que también es un tema interesante, queda abierta la posibilidad de revisar las estrategias y recursos que el BADI proporciona a los estudiantes respecto a la investigación e identificar la manera en que docente y estudiantes recrean y se apropian de dichos contenidos.

Reflexiones capitulares. Ser estudiante de BADI: de la flexibilidad y uso de TIC a la soledad y autonomía en el estudio.

La Ciudad de México si bien cuenta con una amplia oferta educativa presencial en el nivel medio superior, también es cierto que dicha oferta no ha podido hacerse cargo de todos aquellos que han buscado incorporarse al bachillerato año con año al término de la secundaria: derivado de la situación anterior, es que también existe un sector poblacional en condiciones de rezago educativo para quien ha sido necesario ubicar una oferta educativa que le permita acceder al certificado de bachillerato. Esta constante necesidad de responder a una población con características y necesidades educativas distintas ha dado lugar a que la actual legislación educativa reconozca la existencia de siete opciones a través de las cuales es posible obtener el certificado de bachillerato (SEP, 2008). Con esta breve mirada panorámica de la situación del bachillerato en la Ciudad de México, es que puede anticiparse que la población de ésta cuenta con una amplia variedad de opciones para acercarse al bachillerato ya sea en el momento en que egresa de la secundaria, o bien, si ha interrumpido sus estudios y desea retomar el camino.

La Ciudad de México ofrece escenarios muy interesantes para poder observar las condiciones que hacen posible y la forma en que se implementan políticas educativas para el nivel medio superior. Antes de avanzar y recapitular las políticas que se recuperaron en el primer apartado del capítulo, vale la pena señalar que así como en el caso de Tlayacapan emergió el tema de la desigualdad social y educativa como parte de los elementos que permiten explicar las condiciones en que opera EMSAD, la Ciudad de México y sus bachilleratos no han podido ser ajenos a la presencia de esta problemática que con distintos énfasis se hace notar como condición a combatir con la implementación de cada política, sobre todo en el momento actual en que todo estudiante que egresa de la educación básica debería contar con un espacio en el bachillerato.

La política de ampliación de la oferta educativa de bachillerato en la Ciudad de México, de la década de los setenta, apostó por colocar como su objetivo poblacional a aquellos que bajo la denominación de “clases populares” se situaban en un lugar de desventaja respecto a otros solicitantes de acceso a la media educación superior. Se trataba pues, de un grupo de actores sociales provenientes de posiciones no favorecidas, que no estaban teniendo acceso al sistema educativo debido al estancamiento del crecimiento de

los planteles de bachillerato público existentes, cuya falta de escolarización los volvía objeto de riesgo social al no poder participar y aportar a la sociedad mexicana lo que en aquel contexto se estimaba necesario.

A mediados de la década de los noventa y ya con una amplia variedad de opciones de educación media superior en la Ciudad de México, la presencia de la desigualdad de oportunidades en el acceso al bachillerato no se había podido minimizar en razón de que la diversidad de opciones educativas se traducían en una diversidad de convocatorias para el ingreso y, por lo tanto, en que en función de los intereses vocacionales y capacidad económica de cada estudiante, se pudieran dar la participación en las convocatorias de ingreso que cada familia pudiera solventar. Además, aquellos que tuvieran las posibilidades de participar en más de una convocatoria de ingreso, también podían tener más de un resultado favorable, y con ello, restar posibilidades de ingreso a otros que no pudiesen participar en varios procesos de ingreso. En suma, a finales del siglo xx la desigualdad de oportunidades en el acceso al bachillerato se expresaba en al menos las siguientes dimensiones: diversidad de convocatorias de ingreso al bachillerato, aprovechamiento inadecuado de los lugares disponibles debido a la duplicidad de solicitudes de ingreso de algunos estudiantes y la disparidad entre los lugares disponibles y la demanda real de ingreso.

Como se señaló, este escenario problemático encontró una posible salida con la conformación de la COMIPEMS y la puesta en práctica de una política de coordinación interinstitucional que da lugar a la celebración de un único examen para el ingreso a la oferta educativa de nueve instituciones federales, estatales y autónomas. Esta política se justificó en el hecho de buscar hacer un mejor uso de la capacidad instalada de las instituciones, reducir el gasto realizado por las familias con motivo del ingreso a la EMS y, por último, dar igualdad de oportunidades a todos aspirantes al ingreso mediante el uso de un único examen y que sea la propia competencia entre aspirantes lo que marque la distribución de los estudiantes entre las instituciones y los lugares disponibles.

Dicho en otros términos, el ingreso a la EMS en la Ciudad de México podría ser comprendido como un espacio social (o discursivo) desarticulado, es decir, un espacio en donde operaban diversidad de reglas y ordenamientos que generaban malestar social e institucional; por su lado, la creación de COMIPEMS y la puesta en práctica de un proceso

unificado para el ingreso al bachillerato, puede ser comprendido como un proceso de articulación donde el significante que aglutina los esfuerzos instituciones podría ser “igualdad de oportunidades” (aun cuando no se le señale explícitamente). Sin embargo, la promesa de plenitud (o pudiera decirse de igualdad) ofrecida por la COMIPEMS no fue suficiente para poder estabilizar el espacio social de la educación media superior y persistió la sospecha de desigualdad de oportunidades.

Para complejizar un poco más el escenario, la capital del país tiene la particularidad de que hasta finales del siglo xx tuvo oportunidad de elegir sus propios gobernantes y, derivado de ello, tener un pronunciamiento claro respecto a las políticas educativas para la ciudad. Las autoridades de la ciudad han mantenido una posición crítica respecto del acontecer en la EMS y sus señalamientos han tenido como base que la celebración del concurso de ingreso convocado por la COMIPEMS refuerza las condiciones de desigualdad que ya de por sí afectan a los habitantes de la ciudad.

En este marco, y teniendo como punto de partida las propias demandas de educación de la población, el Gobierno de la Ciudad de México se convirtió en un actor que no sólo opina sobre la EMS sino que implementa sus propias políticas, en el momento en que a inicios de la primera década de este siglo creó el IEMS, al cual dotó como mecanismo de ingreso la celebración de un sorteo, pues éste implica que todos los participantes tengan las mismas oportunidades y, sería por tanto, un mecanismo igualitario.

Además de la creación del IEMS, el gobierno de la ciudad apostó por una política de Universalización de la Educación Media Superior a partir de la cual se incluyó a la educación a distancia como parte de su oferta educativa mediante el Bachillerato a Distancia de la UNAM. Con esta acción, el gobierno de la ciudad ampliaba su ámbito de acción al atender ya no sólo a los egresados de secundaria sino también a aquellos en condición de rezago.

Resulta sumamente interesante el debate entre examen o sorteo de ingreso y cuál de ellos es más democrático, lo cierto es que en estricto sentido parece imposible no echar mano de algún mecanismo de ingreso a las instituciones que presente algún grado de exclusión, pues en cualquiera de ellos hay alguien que queda en una posición de desventaja, ya sea por obtener pocos aciertos, por no tener “suerte” en el sorteo, o incluso,

por no haber llegado temprano a formarse si se tratara sólo de recibir a un número de estudiantes en un día y hora en particular. La exclusión justificada en alguna causa parece ineludible. En el último de los casos, tampoco puede descartarse que haya quien participe del examen de COMIPEMS y al mismo tiempo se someta al sorteo del IEMS, pensando en decidir con cuál opción quedarse si es que en los dos resulta favorecido.

En este escenario de desencuentro entre autoridades educativas, la aparición del BADI resulta de una irrupción notable toda vez que es un bachillerato creado y administrado por el Gobierno de la Ciudad de México, que reconoce la pertinencia de la propuesta de la RIEMS y la toma como pieza fundamental de su propuesta formativa. No puede ignorarse que la construcción del BADI aprovechó la experiencia del personal de la Secretaría de Educación de la ciudad en la operación del convenio con la UNAM para poder echar a andar su propio bachillerato a distancia.

El BADI se suma a las características observadas en otros bachilleratos a distancia en términos de ofrecer un bachillerato que brinda al estudiante la posibilidad de realizar sus actividades desde el lugar y espacio que mejor le convengan, pero sin ofrecer al estudiante tomar todo el tiempo que quiera para cursar su bachillerato, por el contrario, el BADI tiene un calendario escolar y el estudiante debe apegar a él para egresar en tiempo y forma del bachillerato. El BADI es un bachillerato escolarizado y a distancia.

En el plano particular de los estudiantes que concurren en el BADI, se puede afirmar que esta oferta educativa tiene una fuerte presencia de la población de jóvenes adultos de la Ciudad de México, es decir, aquellos que se encuentran entre los 20 y 40 años, que son económicamente activos, que pueden tener antecedentes de bachillerato trunco y que, por tanto, llegan a tener un número variable de años sin acercarse a las prácticas escolares. Se trata de individuos que presentan condiciones muy particulares en lo que refiere a la administración de su tiempo y las horas que pueden dedicar a la escuela, de ahí que buscan espacios escolares que no requieran de una asistencia en horario regular.

Al tratar de identificar las posibles maneras en que la población de la Ciudad de México puede ser interpelada por el BADI a fin de que ésta considere realizar sus estudios de bachillerato en una opción virtual, cabe precisar que, con base en la información obtenida, resulta difícil señalar a la propaganda oficial del BADI como un elemento central que invite a sumarse al proyecto educativo del mismo. En todo caso, resultaría más

afortunado decir que la propaganda echa de boca en boca resulta mucho más venturosa para sentar las bases de la identificación que hagan posible que el individuo tome la decisión de incorporarse a ese proyecto formativo y no a otro.

Al formular la sospecha anterior, se está partiendo de la consideración hecha por el psicoanálisis en la que el sujeto se encuentra en un permanente proceso de identificación pues no hay contenido que pueda cerrar y estabilizar de una vez por todas su identidad (Stavrakakys, 1999); esta constante búsqueda de completud encuentra sus respuestas parciales y temporales en contenidos que son creados en sociedad. Con esto en mente, se puede proponer que la vía primaria para que estos contenidos que buscan satisfacer en los individuos la necesidad de ser bachilleres lleguen con la mediación de la experiencia de otro individuo que ha logrado permanecer y crear una identificación con los contenidos institucionales.

Dentro de este conjunto de contenidos que viajan a través de los testimonios de los estudiantes y que parecen tener la capacidad de convocatoria suficiente para invitar a otros individuos a sumarse al proyecto del BADI, la flexibilidad educativa aparece como uno de esos contenidos centrales desde los que el BADI convoca a la población para identificarse con la educación a distancia.

El testimonio de los estudiantes del BADI señala que la flexibilidad es una condición vivida durante los estudios y que las personas que desean combinar sus responsabilidades laborales y familiares con las académicas efectivamente cuentan con una opción escolar que así se los permite. La flexibilidad institucional está acompañada por una serie de disposiciones que deben desarrollarse o cumplirse en el estudiante para que efectivamente pueda ser exitosa e incorporarse en la identidad del estudiante a distancia: la disciplina y autorregulación son fundamentales.

Aun cuando los testimonios de los estudiantes dejan ver que hay experiencias exitosas en torno al ofrecimiento de flexibilidad en un bachillerato a distancia, abordar este mismo significante desde la perspectiva del docente de educación a distancia deja ver que no todo se resuelve de forma tersa y que la noción de flexibilidad puede ser porosa a significaciones ajenas a lo que la institución desea. El “equivoco” en la forma de entender la flexibilidad por parte de los estudiantes está correlacionado con la ausencia de un intento de definición de diversos vocablos vinculados con las opciones educativas no

presenciales, y que tiene consecuencia en el uso indistinto de ciertos términos, en este caso, flexibilidad educativa y educación abierta.

Al abordar el tema de la flexibilidad, resulta complicado no hacer alguna referencia a la categoría de tiempo, la cual resulta fundamental para la escuela. La sedimentación del tiempo escolar que ubica al estudiante dentro de la escuela y bajo la supervisión del docente como “lo ideal y lo mejor” para el aprendizaje, hace sentir su fuerza cuando empiezan a configurarse otras posibles formas de organizar el tiempo de aprender. El caso de los estudiantes de educación virtual es una muestra de esta situación toda vez que su aprendizaje se da en un tiempo enclavado en su cotidianidad: las horas del trabajo, el fin de semana, las horas de sueño de la familia, las vacaciones... se trata pues, de reconocer y legitimar que el aprendizaje no requiere de un tiempo lineal; la presencia de la noción de flexibilidad en la regulación propuesta por la RIEMS apunta justamente en esta dirección, provocando el estallamiento de la noción tradicional y “universal” de un tiempo escolar y un único tiempo para el aprendizaje.

En un tono de contraparte a lo visto en el caso de la flexibilidad, se encuentra el trabajo colaborativo. Ser estudiante de bachillerato a distancia supone que existan las condiciones que favorezcan la coordinación de una serie de acciones entre diversos individuos que han de valerse de la mediación tecnológica para organizarse y tomar decisiones, circular información, exponer y resolver dudas, construir avances parciales y generar un producto final, así como interactuar con el docente.

Si bien el trabajo colaborativo está señalado como una competencia genérica del MCC de la RIEMS y de la propuesta educativa del BADI, los cuatro testimonios de los estudiantes dejan ver que decretar su presencia no es suficiente para que tenga un lugar en la identidad de los estudiantes de bachillerato a distancia. Se requiere de prácticas exitosas en torno al trabajo colaborativo a fin de propiciar su apropiación y resignificación en un entorno mediado por tecnología.

Aquí se hizo notar la importancia que cobra el que entre los estudiantes exista la percepción de que forman parte de una comunidad estudiantil y que no son estudiantes aislados que se ven obligados a contactarse con otros estudiantes, es decir, se trata de enfatizar la relevancia de formar algún tipo de vínculo entre éstos, más allá de saberse matriculados en un determinado grupo. Estos vínculos pueden detonar interacciones

donde negociar, compartir, construir e intercambiar significados, sean acciones atravesadas por el ánimo de dar y recibir algo del otro. La comunicación y la interacción entre estudiantes resultan en elementos de suma relevancia, toda vez que una de las carencias más reiteradas entre los entrevistados es la ausencia de respuestas, interacción y cumplimiento de acuerdos. Algo fundamental es que los estudiantes señalan que en ellos mismos se encuentran elementos definitivos para una buena colaboración y que han nombrado como: interés, buena administración del tiempo, disponibilidad, actitud positiva ante la colaboración. La soledad en el aprendizaje y el desinterés se encuentran en el extremo opuesto al listado anterior.

En este punto de la investigación, la profesora Rosalba, así como lo hizo en el caso de la flexibilidad, ofrece un punto de vista crítico acerca del quehacer institucional al referir la manera en que se concibe y pone en práctica el trabajo colaborativo en el BADI. La perspectiva que sostienen la profesora, indicaría que la forma en que se realiza el trabajo colaborativo tiene pocas oportunidades para ser efectivo por dos razones, la primera de ellas, tiene que ver con una característica propia de esta población, una compleja administración de su tiempo que se expresa en la dificultad de los propios estudiantes para poder coordinar sus esfuerzos y coincidir (síncrona o asíncronamente), y en segundo lugar, se señala lo que tiene que ver con la propia pericia del docente para coordinar un trabajo colaborativo mediado por tecnologías y cuyo ejemplo claro sería la participación en foro.

El trabajo colaborativo figura como un elemento problemático del aprendizaje a distancia, pues tanto desde la perspectiva de los estudiantes como del personal docente hay sospechas de que ésta es una dimensión poco exitosa del hacerse estudiante a distancia, es decir, es un elemento que luce poco o nada articulado dentro del conjunto que puede dar sentido a la identidad de un estudiante a distancia.

Ahora bien, a la pregunta expresa sobre cómo se podría distinguir a un estudiante del BADI respecto de otros estudiantes de EMS, se recibió una muy interesante respuesta de la profesora que sitúa como elemento singular del estudiante a distancia la investigación a través de medios electrónicos. La revisión de las entrevistas de los estudiantes a fin de identificar si este elemento tiene algún lugar dentro de sus reflexiones arrojó un saldo positivo sobre la presencia de este significativo como parte de los

contenidos de aprendizaje del BADI y como parte de las prácticas que los estudiantes reconocen realizar con un nivel de mejoría tras haber trabajado la temática en el arranque de su estancia en el BADI. Debe decirse que la necesidad de llevar a cabo investigaciones, no sólo tiene que ver con aquellas que de forma explícita se solicita a los estudiantes, sino que esta práctica parece presentarse de forma regular e “implícita” justamente como parte de la relación asíncrona que hay entre estudiantes y profesor, donde la resolución de una duda puede avanzarse si los estudiantes toman la iniciativa y realizan búsquedas de información mientras obtienen la orientación necesaria por parte del docente.

Por lo que toca a la manera en que los estudiantes se acercan al propio significativo educación a distancia, las entrevistas y la información recogida por medio de los cuestionarios dejaron ver que quienes asisten al BADI tienen una historia escolar de encuentros y desencuentros con distintas expresiones del sistema educativo, de ahí que muchos de ellos han ido acumulando experiencias que les permiten tanto ofrecer definiciones tentativas como valorar ventajas y desventajas de cada expresión del sistema educativo.

El diálogo con los estudiantes dejó al descubierto que en lo general pueden elaborar aproximaciones certeras de lo que implica la educación presencial, la educación abierta y la educación a distancia, además de expresar con seguridad que la forma en que están cursando su bachillerato responde a una opción educativa a distancia. Vale la pena recalcar que para los estudiantes resulta muy claro que un proceso de educación a distancia implica la no convergencia espacio-temporal del estudiante y el docente, y que, superar esta asincronía es un momento importante para el estudiante pues le hace saber que cuenta con apoyo y asistencia del profesor.

Aun cuando para los estudiantes no existe una diferencia relevante que haga sobresalir a una opción de aprendizaje sobre las otras pues apuestan por “las ganas de salir adelante” como el factor decisivo, resultó revelador que la profesora Rosalba hiciera notar que la socialización es un elemento que puede considerarse como una debilidad de la educación a distancia, afirmación que si se vincula con la problemática del trabajo colaborativo e incluso con comentarios muy puntuales de los estudiantes sobre el aprendizaje a distancia y la soledad o la interacción “única” con los docentes, pareciera tener razones para sostenerse.

Para empezar a cerrar este espacio, el tema de las becas en EMS parece tener muchas reflexiones que ofrecer pues una vez más y con una población estudiantil que es adulta y que trabaja, se encontró que las becas parecen no tener un papel definitivo en la decisión de continuar el paso a través del sistema educativo. Para los estudiantes del BADI la decisión de ingresar no parte de recibir el apoyo económico de la beca, pero sí se vincula al goce de la gratuidad del servicio además de la flexibilidad educativa que atraviesa el modelo del BADI.

Reflexiones finales.

Al revisar las políticas educativas de las últimas décadas en materia de educación a distancia, se puede observar de manera reiterada que los programas de gobierno llaman a la educación a distancia a resolver grandes problemas del sistema educativo, por ejemplo: ofrecer un lugar a un número creciente de estudiantes de los niveles superiores, mantener actualizada a la población trabajadora y familiarizar a la población con el uso de modernas tecnologías y metodologías para el aprendizaje. Este reiterado llamado a llevar la mirada hacia la educación a distancia no se da en el vacío sino que viene acompañado de una serie de afirmaciones sobre el sistema educativo en las que se señalan diversas problemáticas que afectan el adecuado desempeño de distintos componentes de éste o que prevén escenarios sociales deseables; en este plano, es posible plantear que el significativo educación a distancia se intenta que recorra un camino semejante al de otros significantes tales como calidad o equidad que a lo largo de los últimos años se han instalado como mitos que buscan movilizar las identidades de las instituciones y de los actores educativos hacia un nuevo horizonte.

A lo largo de las páginas precedentes se ha buscado explorar la identidad de los estudiantes de bachillerato a distancia tanto desde la perspectiva de aquellos que cursan sus estudios en una propuesta educativa de tipo multimedia como de aquellos que están participando de una opción de tipo virtual, en cada uno de los capítulos que integran los contenidos de la investigación se han adelantado algunos puntos para dar cuenta de los elementos que permitan resolver las inquietudes que dieron pie a la realización de este trabajo. La estructura de este último apartado inicia por la consideración de algunos planteamientos que constituyen una base para leer las respuestas a las cuatro preguntas de investigación que se han planteado además de que adelantan algunas formas de integración de los tres componentes básicos (referente teórico, referente empírico y preguntas de investigación) en juego durante la conformación de mi objeto de estudio. Así mismo, se presentan los hallazgos de la investigación a través de las respuestas a cada una de las cuatro preguntas de investigación. Finalmente, se encontrarán algunas notas sobre los temas pendientes en la investigación sobre educación media superior a distancia y sus estudiantes.

Pensar la educación media superior a distancia desde las herramientas teóricas del Análisis Político de Discurso

Si bien es conveniente hacer una síntesis de los elementos teóricos que resultaron centrales en esta investigación (interpelación, identificación, discurso, principalmente) y se enmarcan en la propuesta y posibilidades que ofrece el Análisis Político de Discurso (APD), reiteraré que esta perspectiva articula diversas disciplinas (filosofía, teoría política, psicoanálisis y semiología) y estrategias analíticas (genealogía y deconstrucción, entre otras) que convergen en señalar la ausencia de una finalidad o curso *a priori* de lo social. En otras palabras, se trata del posicionamiento ontológico que afirma que, si bien la sociedad se encuentra organizada por diversas estructuras, éstas no son totales o positivas (no obedecen a un fundamento esencial) pues se encuentran permanentemente abiertas a ser reestructuradas por la irrupción de nuevos elementos que rearticulan el orden social (estos elementos constituyen el exterior que impide la totalidad de las estructuras sociales).

Ubicarse en la mirada del APD es reconocer la dimensión político-discursiva en el objeto de investigación de mi interés. En consecuencia, parto de que las estructuras o instituciones sociales, incluidas las educativas, son de carácter histórico y se encuentran sujetas a la lucha entre diversas fuerzas que pretenden asentar el flujo de lo social (Laclau y Mouffe, 1987; Buenfil y Navarrete, 2011). Reconozco las disputas por la significación del objeto educación media superior a distancia: qué significados de educación a distancia se recuperan, qué objetivos institucionales se le asignan, cómo se selecciona a sus destinatarios, cómo se interpretan sus resultados, cuáles son sus prácticas, toda una configuración significativa de slogans, materiales educativos, financiamientos, edificios, metas y programas que constituyen la educación media superior a distancia, que dan lugar a las estructuras y culturas que se entrelaza con los individuos que las habitan, dando lugar a la constitución de las identidades institucionales, en este caso, la de los estudiantes de bachillerato a distancia.

La particularidad de los años más recientes en torno a esta disputa es que por primera vez se les puede leer en el marco de una disputa aún más amplia y que toca a la propia identidad de la educación media superior. El juego que marca la borrosa frontera entre lo que se incluye y excluye como parte de la identidad del bachillerato se juega en

un doble movimiento o nivel: qué es la educación media superior y, en concordancia con ello, qué es la educación media superior a distancia⁵¹.

Las herramientas de intelección que provee el APD abordan también el debate sobre el sujeto, y en el caso de éste se aleja de argumentaciones que buscan sostener que se posee una esencia o identidad que se desenvuelve de forma predeterminada o que se poseen características inmutables. Por el contrario, se parte y se busca sostener que el sujeto no es pleno ni completo, que la identidad y completud del sujeto son imposibles, no hay un contenido definitivo que fije y suture su identidad, por lo tanto, el sujeto está siempre en posibilidad de intentar “llenar” su falta de esencia con diferentes contenidos que le son provistos por la sociedad (Lacan, 1990; Stavrakakis, 1999). De ahí que en APD, más que hablar de identidad, se apela al término de identificación (Hall, 2000) a fin de acercarse a una perspectiva histórica que permita exaltar lo precario e inestable de todo modelo de identificación.

Para ejemplificar esta explicación en torno al APD, tómesese como referencia el trabajo de Itzel López (2009) con el significante calidad. López realiza un seguimiento de la significación de la calidad en el plano de distintos organismos internacionales, así como en el de los documentos de política educativa nacional de la educación básica. Señala como parte de su estudio la existencia de un supuesto agotamiento de la meta de la cobertura educativa y la exacerbación de la búsqueda no sólo de la permanencia en la escuela sino de garantizar el aprendizaje durante el paso por la misma. Esta dislocación o desestructuración del escenario educativo y en torno al cual se construyeron las identidades de las instituciones educativas y de los individuos que las habitan, da paso al establecimiento de un nuevo espacio mítico centrado en el significante calidad, a partir del cual las instituciones y los distintos actores sociales y educativos encuentren un nuevo espacio de representación y sentido de su quehacer en el sistema educativo. Si se toma como referencia que:

El espacio mítico se presenta como alternativa frente a la forma lógica del discurso estructural dominante. El espacio mítico no puede funcionar como alternativa crítica frente a otro espacio, si este otro es un espacio plenamente constituido. Es

⁵¹ Cfr. En breve... la educación media superior a distancia a finales del siglo xx.
1.1.2 Reforma Integral de la Educación Media Superior y Educación Media

sólo si uno de los espacios es dislocado que el otro puede presentarse como imagen invertida del primero (Laclau, 1993: 78).

Hay posibilidad de considerar que, en el marco significativo de las políticas educativas para el sistema educativo mexicano, la educación a distancia sería potencialmente un mito capaz de rearticular los elementos del sistema educativo⁵². El sistema educativo y sus diferentes actores se han venido organizando en torno al significante educación presencial como “objetividad estructural dominante”, es decir, la presencialidad como ordenador del tiempo y del espacio escolar, del ser estudiante, del ser docente, del ser administrador escolar, de la infraestructura educativa, etc.; de forma creciente y conforme nos adentramos en el siglo xxi, las políticas educativas han empezado a plantear que la estructura educativa sustentada en la educación presencial no resulta suficiente para el nuevo siglo y las necesidades educativas de la población que en el habitará, de tal suerte que se insinúa el agotamiento y desestructuración del sistema educativo sostenido por la educación presencial y se apunta hacia un sistema educativo con un fuerte componente de tecnologías digitales en el que lo natural es el aprendizaje a distancia.

Laclau señala también que “la eficacia del mito es esencialmente hegemónica: consiste en construir una nueva objetividad a través de la rearticulación de los elementos dislocados” (1993: 77); siguiendo el caso del significante educación a distancia habría que tener claridad que la presencialidad sigue siendo hegemónica en la constitución identitaria del sistema educativo por lo que no sería posible afirmar que la educación a distancia posee en este momento la capacidad para realizar una nueva articulación del espacio de representación social y educativo, sin embargo, los programas educativos sexenales más recientes no han cesado en su aspiración de lograr que la sociedad acepte a la educación a distancia como una opción educativa de la misma o mejor calidad que la educación presencial. En el nivel medio superior, el que la RIEMS haya apostado por la definición de las opciones educativas para la EMS puede tomarse como una acción que apunta a dar

⁵² En el apartado 2.4. Ser estudiante de educación media superior a distancia en un Centro EMSAD: llegada, permanencia y egreso, b) Tensiones y entrecruzamientos identificatorios: entre el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y el Centro de Educación Media Superior a Distancia; se puede encontrar otro ejemplo de la productividad de la categoría mito para comprender el objeto de estudio de esta investigación, al observar el uso del significante educación a distancia para estructurar y dar sentido a un espacio social carente de servicios educativos de nivel medio superior y que es susceptible de ser insertado en un marco discursivo social.

contenido a la expectativa de calidad que ha de haber en cada una de las posibles maneras en que se puede obtener el certificado de bachillerato, en tanto que con ello se pretende dar certeza al reconocimiento oficial y características básicas con que deben contar las distintas ofertas educativas, incluyendo las apoyadas en la televisión y los recursos impresos así como aquella que apuesta por el uso del internet, es decir, las distintas expresiones de la educación a distancia en el bachillerato. Este gesto de la RIEMS permitiría a los distintos actores institucionales desarrollar sus propuestas educativas al tiempo que estabilizan o sedimentan el campo de la educación a distancia al tener un punto de referencia los contenidos de la reforma. Aun cuando el trabajo de la RIEMS permitiría que haya una baja en el flujo de sentidos en la educación a distancia del nivel medio superior, no detendría ni hegemonizaría por completo las significaciones en torno a ésta, pues espacios institucionales de relevancia como el bachillerato a distancia de la UNAM o del IPN permanecen ajenos a sumarse a esta propuesta identitaria.

Ahora bien, el potencial de la educación a distancia para convertirse en el nuevo mito articulador del sistema educativo puede descansar en dos contenidos: el primero de ellos tiene que ver con “llevar educación a cualquier lugar”, el cual supone que con la implementación de los diversos modelos de educación a distancia se puede hacer llegar la escuela a cualquier lugar, lo cual supone resolver el reto de hacer llegar una opción educativa a lugares cuyas condiciones particulares no se corresponden con las “exigencias” de la educación presencial. La maleabilidad presente en los modelos o propuestas de la educación a distancia pareciera destinarla a convertirse en la opción para llevar la escuela a cualquier lugar de México.

En segundo lugar, la educación a distancia, sobre todo en los años más recientes, se ha visto fuertemente asociada al desarrollo de habilidades digitales, las cuales han sido calificadas como una condición necesaria para poder hacer frente a las condiciones de vida propias del siglo xxi. El uso de tecnologías digitales no es ya un tema exclusivo de la educación a distancia, sino que de poco en poco se han ido integrando en la educación presencial y también han llegado a la educación abierta, sin embargo, la educación a distancia (particularmente la que hace uso del internet) es susceptible de ser apreciada como un espacio propicio para el desarrollo y fortalecimiento de dichas habilidades.

Así pues, resulta complicado externar un pronóstico sobre el momento en que la educación a distancia tomará su lugar como un nuevo mito fundante del sistema educativo mexicano o tan sólo si llegará a serlo o no. En todo caso, lo que puede valer la pena es enfatizar que la educación a distancia tendrá posibilidad de gozar de un mayor reconocimiento social en la medida en que se evite que se convierta en la moda de un sexenio y la propuesta educativa en el olvido de otro. Lo anterior muy probablemente dependerá inicialmente de que los programas de educación a distancia cuenten con los recursos económicos necesarios para su correcto funcionamiento y, no menos importante, que puedan hacerse del personal administrativo y docente apropiado.

Educación media superior a distancia como respuesta a la desigualdad social y educativa

En otro orden de ideas, no puede pasarse por alto que el tema de la desigualdad social y educativa cobró relevancia en la investigación conforme ésta avanzó. Ya como parte del trabajo documental que se ha realizado sobre EMSAD se había identificado que la puesta en marcha de esta vertiente de la oferta educativa de bachillerato (considerada junto a los distintos Telebachilleratos estatales de finales del siglo xx) ha tenido que ver con la búsqueda de llevar acceso al nivel medio superior a poblaciones alejadas de los grandes centros urbanos, es decir, ofrecer educación de nivel medio superior a poblaciones que pueden ser consideradas como desfavorecidas.

El marco discursivo que arroja el arranque de esta generación de bachilleratos que apostaron por el uso combinado de lo impreso, la televisión educativa y, en su momento, incorporaron el uso de computadoras e internet, está notoriamente vinculado a las políticas educativas de tipo compensatorio. Se trataba, por tanto, de hacer llegar una oferta educativa con características tecnológicas y pedagógicas innovadoras para aquellos que no podían ser atendidos por las instituciones de bachillerato con grandes planteles, de este modo es como EMSAD de poco en poco se extendió a lo largo de todo el país sin ocupar un lugar destacado dentro de las grandes estrategias para ampliar la presencia del bachillerato y sin destacar sus resultados, pues la oferta no escolarizada regularmente ocupa un lugar reducido dentro de los informes de actividades de la SEP, situación que refuerza la poca visibilidad social de la educación a distancia y, pese a las enunciaciones

del gobierno federal, no abona a hacer de la educación a distancia el nuevo mito fundacional del sistema educativo.

Los tropiezos y los beneficios de esta oferta educativa permanecieron en una posición periférica de la investigación educativa y del conocimiento del sistema educativo hasta que en los años más recientes el interés por conocer los alcances de la RIEMS y del Telebachillerato comunitario permitió que se vuelva la mirada hacia estos otros bachilleratos. Los resultados de estos primeros estudios exploratorios (Weiss, 2017; Guzmán, 2018) apuntan a la existencia de una serie de problemas organizacionales y materiales que impactan negativamente en la realización de la tarea de estos bachilleratos: lograr que los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados y reducir las desventajas educativas de quienes acceden a estos servicios educativos.

Los datos y descubrimientos aportados por las investigaciones que se empiezan a realizar sobre esta vertiente de los bachilleratos a distancia apuntan a considerar que los bachilleratos que han pretendido compensar las condiciones sociales y educativas de aquellos que viven lejos de las zonas urbanas han quedado lejos de poder hacerlo, pues las innovaciones que se ha pretendido anudar en sus modelos educativos se han visto limitadas por las condiciones materiales en que operan las escuelas así como por las propias reglas que las distintas autoridades educativas han dispuesto para el ingreso y estancia del personal académico-administrativo. Así pues, pareciera que los bachilleratos con elementos de educación a distancia que han pretendido nivelar o igualar las condiciones educativas de quienes enfrentan condiciones de mayor desigualdad, han enfrentado a su vez condiciones de desigualdad operativa y administrativa que complican la consecución de su objetivo, en este caso, el trato diferenciado que reciben los estudiantes y docentes de EMSAD respecto de sus pares adscritos a los planteles del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

Por su lado, la existencia de los bachilleratos a distancia sustentados en el uso de internet además de explicarse por la propia presencia de la tecnología necesaria para ello tiene que ver con que a lo largo de las décadas un número importante de personas no han podido ingresar o culminar con sus estudios de nivel medio superior. Las razones que explican estas problemáticas han tenido que ver con que las familias cuenten con los recursos necesarios para garantizar que sus hijos puedan seguir asistiendo a la escuela, la

existencia de capacidades diferentes, como con que en su momento la escuela ofrezca condiciones que motiven al estudiante para permanecer en ella. Sin embargo, no puede descartarse que en algún momento de su vida adulta estos individuos no estén interesados en volver a la escuela y para ellos se necesita de una oferta educativa distinta a la presencial.

Es en este punto donde aparece en escena la educación a distancia en su versión en línea como opción educativa que puede dar cabida a ese importante grupo de adultos con necesidad de acceder al nivel medio superior, pero no por la ruta de la educación presencial. Para la Ciudad de México, el tema de la desigualdad social no resulta ajeno y sin duda ha tenido peso en el número de habitantes que no han cursado su educación media superior, pues existen zonas de la ciudad donde es particularmente notorio el rezago educativo en conjunto con otras varias problemáticas sociales que permiten identificar las zonas con mayor desigualdad de la Ciudad de México. Por lo anterior, es que no resulta extraño que sea en este estado que en su momento aportó un mayor número de estudiantes al Bachillerato a Distancia de la UNAM ofrecido en convenio con el Gobierno de la Ciudad de México, o bien, que sea el segundo estado con mayor matrícula dentro del programa Prepa en Línea creado por el gobierno peñista.

La educación a distancia en el nivel medio superior puede ser pensada en su relación con la desigualdad social y educativa de nuestro país, tanto por su acercamiento con los adolescentes de las poblaciones alejadas de zonas urbanas en donde la implementación de los respectivos modelos educativos no ha gozado de las mejores condiciones, como por la oferta de bachillerato en modalidad virtual que si bien no renuncia a su aspiración de ser una opción atractiva para los adolescentes recién egresados de secundaria, se ha convertido en una opción para los adultos que en su momento no pudieron cursar el bachillerato y que por razones distintas buscan obtener el certificado correspondiente⁵³. Dicho de esta manera, la presencia de la educación a distancia en el bachillerato resulta en una respuesta a la desigualdad educativa del país, en sus diferentes escenarios y, lo poco que se sabe de ella, insinúa que requiere de un mayor apoyo para atender de forma apropiada el problema de la desigualdad y quizás con ello avanzar un

⁵³ Cfr. 1.2.1 Educación Media Superior a Distancia en el Programa Sectorial de Educación.
3.1 Educación media superior en la Ciudad de México: oferta, demanda, rezago y exclusión.

paso en la ruta de asumir un lugar preponderante en la construcción de un nuevo mito fundante del sistema educativo.

En la ruta de esta argumentación, cabe recordar lo planteado por Lorenza Villa su texto de 2007 cuando alertaba que los programas de bachillerato en opción a distancia podrían convertirse en un elemento de inequidad dirigido a la población más pobre, es decir, una opción educativa con pocas posibilidades de dar una educación de calidad; este llamado de atención cobra relevancia nuevamente a decir de datos recabados por Rosalba Ramírez y Eduardo Remedi (2015) a propósito de una serie de reflexiones sobre la calidad del bachillerato, donde recuperan datos del Exani-II Admisión a la educación superior, en su edición 2014, aplicado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Según los datos derivados de la aplicación de este examen, los egresados de Preparatoria abierta y de bachillerato a distancia obtienen los resultados más bajos en lo que tiene que ver con Estructura de la lengua, Comprensión lectora Pensamiento matemático y Pensamiento analítico. Como señalan Ramírez y Remedi, esta información abre la panorámica sobre la necesidad de reflexión y análisis de lo que sucede entre subsistemas y opciones de estudio, pues las condiciones en que cada uno de ellos opera tiene implicaciones para pensar la calidad educativa e igualdad de oportunidades a las que tienen acceso distintas poblaciones.

Adicionalmente, vale la pena sumarse a los cuestionamiento de Inés Dussel (2008) sobre el lugar de la escuela en la producción y reproducción de la desigualdad en un marco histórico donde nuevos actores sociales se han venido sumando a la escuela (piénsese en los adolescentes provenientes de poblaciones alejadas de centros urbanos así como en adultos en rezago escolar), y es posible preguntarse por los supuestos que poseen los actores institucionales respecto de su labor educativa y cómo es que ésta puede influir en las expectativas de cambio social de estos nuevos actores, en su mayoría venidos de los grupos sociales desfavorecidos. Se trata de reconocer que si bien puede haber condiciones materiales, operativas y administrativas que colocan obstáculos en la realización de la tarea de las opciones educativas dirigidas a revertir la desigualdad social y educativa, los actores institucionales de la escuela bien pueden tener implicaciones en los matices de cumplimiento de dicha expectativa que pueden ir desde la certeza de que no se puede

contrarrestar la desigualdad hasta apostar totalmente por la realización de un trabajo formativo dirigido a revertir el aparente “origen es destino”.

Preguntas y hallazgos de investigación

Indagar sobre la identidad de los estudiantes de educación media superior a distancia implica ubicar a éstos en el entramado de una red discursiva donde tienen cabida una serie de relaciones, objetos, significados, actos que en su conjunto buscan formar o construir una identidad: el estudiante de educación media superior a distancia. Así pues, entender la propuesta formativa de los bachilleratos a distancia como un discurso brinda la posibilidad de contar con elementos analíticos que permitan argumentar cómo es que los individuos se están formando como sujetos de la educación a distancia y la manera en que responden al llamado de cada uno de los elementos presentes en la red discursiva del bachillerato en que han ingresado.

Para el desarrollo de esta investigación resultó pertinente la recuperación de la noción de interpelación entendida como ese llamado, o invitación, que se le hace al individuo para constituirse en parte de un proyecto, programa, identificarse como integrante de una institución o acción, es decir, como sujeto de un discurso, en el caso de esta investigación, el de una modalidad específica de educación media, conformado de metas, estrategias, programas, personas, plataformas, nombre institucional, etcétera, y formar parte de él⁵⁴. Se trata pues de poder abundar en cuáles de los contenidos con que los bachilleratos Educación Media Superior a Distancia y Bachillerato Digital de la Ciudad de México interpelan a la población son aquellos con los que han podido identificarse los estudiantes participantes de la investigación.

En este plano y en el contexto de esta investigación, la interpelación resulta inicialmente exitosa en el momento en que los individuos deciden adscribirse a la red discursiva de alguno de los bachilleratos que se eligieron para el estudio, sin embargo, para fines analíticos conviene llevar este acto de interpelación más allá de este momento de éxito inicial pues: 1) al tratarse de programas escolares que marcan un momento de

⁵⁴ Cfr. 2.4 Ser estudiante de educación media superior a distancia en un Centro EMSAD: llegada, permanencia y egreso. a) ¿Qué hace un bachillerato a distancia para convocar a los estudiantes a ingresar en la institución? Elementos y estrategias de interpelación.

ingreso y de egreso, hay oportunidad de indagar si esta interpelación pudo sostenerse a lo largo del tiempo, permitiéndole “acercarse” a la promesa de plenitud que la construcción discursiva o de significación del bachillerato planteó, y 2) lo exitoso de la interpelación aparece en formas parciales y distintas en las dos instituciones estudiadas.

Con base en lo anterior, la primera pregunta de investigación a contestar sería ¿Qué estrategias utilizan las instituciones de bachillerato a distancia para convocar a los estudiantes a ingresar y permanecer en su institución? La pregunta por las estrategias de interpelación de los bachilleratos a distancia hacia la población resulta pertinente en la medida en que interroga por la manera en que la institución escolar busca hacer atractivos los contenidos que la constituyen y que conforman un horizonte de plenitud que busca atraer a los estudiantes para su incorporación a la institución.

En el Centro EMSAD de Tlayacapan se pudo observar que hay una escasa o nula recuperación del significante educación a distancia como un contenido que pueda marcar una serie de condiciones a las que los estudiantes puedan aspirar como parte de su ruta formativa, situación que resulta explicable a partir del progresivo alejamiento o exclusión del significante como nodo o factor aglutinante del modelo EMSAD. Una manera de apoyar la afirmación anterior radica en observar que a pesar de que los estudiantes de Tlayacapan están inscritos en un bachillerato cuyo nombre implica la expresión “educación a distancia”, presentan considerables dificultades para dar contenido a este significante.

Estas dificultades empiezan por el hecho mismo de que no hay prácticas distintas que hagan saber a los estudiantes que han dejado la forma de enseñar y aprender de la educación presencial para ubicarse en una nueva red de prácticas que respondan a los principios de la educación a distancia: la asistencia a la escuela sigue siendo de lunes a viernes en horario definido, las actividades se desarrollan bajo supervisión docente, existe una trayectoria curricular definida y el Centro EMSAD es el lugar de estudio fijo, en otras palabras, la educación presencial subyace al quehacer cotidiano del aula y de la institución escolar en conjunto.

Por medio de la entrevista con una docente del Centro EMSAD, se pudo saber que los docentes del Centro EMSAD “Tlayacapan” se dan a la tarea de visitar escuelas secundarias y de esta manera difundir la presencia de su centro escolar. En el marco de

estas visitas, queda a la vista que el contexto en que ubica el Centro EMSAD tiene un peso definitivo en la elección de los elementos que los docentes seleccionan como aquellos que pueden resultar más atractivos a la población, donde se puede reconocer que existe una combinación entre el opacamiento del significativo educación a distancia dentro del modelo EMSAD y las condiciones socioeconómicas que privan entre la población que habita en la región, dando por resultado que los contenidos que los docentes eligen como aquellos que pueden convocar o interpelar con mayor éxito a los próximos egresados de secundaria, sean aquellos que tienen que ver con condiciones económicas y materiales que rodean el ser estudiante del Centro EMSAD “Tlayacapan”: la inscripción tiene un costo menor al de todas las preparatorias, existe transporte público todo el día, mantener el acceso a la beca Oportunidades (Prospera), así como a la Beca Salario. No se trata de reprobar el actuar de los profesores, pues finalmente el costo de la educación de los hijos es un tema que legítimamente puede interesar a los padres y ser un factor que incida en la elección de una escuela u otra, en todo caso, cabe reconocer que en el contexto de la población que rodea al Centro EMSAD “Tlayacapan”, hay una aspiración a continuar la ruta de la escolarización e ingresar al bachillerato, aun cuando el paso por este nivel educativo no obedezca precisamente a una preferencia vocacional, sino a una situación práctica como es el caso de ejercer un gasto moderado por concepto de inscripción y contar con transporte seguro y continuo en la ida y vuelta de la escuela.

A través de los testimonios recabados en el caso del Centro EMSAD “Tlayacapan” se pudo dar cuenta de la existencia de un significativo que, si bien proviene del momento fundacional de EMSAD, en la cotidianidad del Centro EMSAD “Tlayacapan” aparece ligado a un contexto de significación distinto del provisto por las consideraciones administrativas y pedagógicas que lo sitúan en el momento fundante. En específico, se trata del reconocimiento que los propios estudiantes hacen al trabajo docente con relación a las “facilidades” que les son otorgadas para la realización de sus actividades de aprendizaje. Este reconocimiento tiene su contraparte en la aceptación de los profesores sobre el hecho de que retener a los estudiantes en la escuela es una tarea que se logra con mayor éxito si son “flexibles”, es decir, si otorgan oportunidades adicionales a los estudiantes para poder cumplir con las actividades solicitadas. Se trata de entender a la flexibilidad ya no tanto como una condición administrativa y pedagógica que caracteriza

a EMSAD y que coincide con las aspiraciones de la educación a distancia, sino como una estrategia de supervivencia escolar que favorece la permanencia escolar en un contexto donde la escuela puede ser dejada de lado por situaciones laborales, familiares, de género, entre otras posibles. No puede omitirse que esta “flexibilidad” también se encuentra enganchada a la presencia de la obligatoriedad de cursar el nivel medio superior y lo que podría señalarse como una mayor presión institucional por retener y egresar estudiantes de los planteles.

En suma, desde la perspectiva del Centro EMSAD “Tlayacapan” las estrategias de interpelación o identificación tanto a los potenciales estudiantes como a los estudiantes que ya se encuentran inscritos en el Centro, están atravesadas por las condiciones socioeconómicas que enfrenta la población de la zona, por el opacamiento de la educación a distancia como núcleo de EMSAD y su sustitución por la educación presencial, así como por las condiciones y mandatos institucionales recientes que marcados por la obligatoriedad del bachillerato acentúan la exigencia de permanencia y egreso de estudiantes.

En el caso del BADI lo que se observó es que la difusión o propaganda institucional no se realiza a gran escala y, por tanto, su vinculación con la población no parte precisamente de la entrega de grandes cantidades de volantes o spots televisivos, sino que para poder acceder a la información necesaria para poder conocer las características del BADI, se debe recurrir al sitio de internet del BADI, a los Centros de Servicio, o en su caso, la labor de difusión que hacen los estudiantes inscritos al invitar a amigos, conocidos, familiares a conocer la propuesta del BADI y aprovecharla para cursar su bachillerato, todas ellas vías por las que circulan los contenidos con los que el BADI busca interpelar a los potenciales estudiantes.

Dado que los potenciales estudiantes del BADI no se encuentran, en su mayoría, a punto de egresar de la secundaria, pues se trata de población adulta que en su momento no pudo cursar el bachillerato, se identificó que la promesa de flexibilidad⁵⁵ para el estudio tiene un gran impacto en los potenciales estudiantes al tomar la decisión de inscribirse en

⁵⁵ Esto se desarrolló en 3.4 Ser estudiante de educación media superior a distancia, una aproximación desde el Bachillerato Digital de la Ciudad de México: llegada, permanencia y egreso. a) Flexibilidad: el significativo que convoca y posibilita la permanencia en el BADI.

el BADI. En este caso, es importante partir del hecho de que la población que encuentra en el BADI la mejor posibilidad para continuar la ruta de la escolaridad son en buena medida aquellos adultos que nunca ingresaron al bachillerato o cuentan con experiencias de bachillerato trunco, que refieren tener alguna actividad laboral, poseen alguna responsabilidad familiar además de otras posibles actividades que se encuentran insertas en su cotidianidad y que les implican una cantidad regular de tiempo para ser atendidas. Así pues, las horas que esta población puede dedicar al estudio podrán ser aquellas que inserte entre las otras múltiples actividades que ocupan su cotidianidad y, según se observó en el capítulo correspondiente, son horas que la mayoría de los estudiantes definen entre miércoles y viernes pues de esa manera pueden llegar al fin de semana con sus actividades entregables elaboradas y en disponibilidad de atender los cuestionarios automatizados con fines de evaluación.

Considerando que la oferta educativa del BADI se ubica en aulas virtuales accesibles mediante una conexión a internet, la proposición que cumple la función de enganchar a los potenciales estudiantes tiene que ver con la posibilidad de realizar sus estudios desde cualquier lugar con conexión a internet y en el momento que el estudiante lo desee, en este sentido, se apela a una condición de libertad y dominio del espacio-tiempo por parte del estudiante para el logro de su aprendizaje. La flexibilidad se constituye en un elemento identitario del BADI que dadas las necesidades particulares de un cierto tipo de población que con “poco” tiempo para el estudio, parece contener las condiciones necesarias para dar paso a una interpelación exitosa para el ingreso a un bachillerato a distancia y, una vez inscritos en él, logra crear entre los estudiantes la percepción de que han encontrado un bachillerato que se ajusta a sus necesidades pues pueden estudiar sin un horario estricto.

Otro significativo que apunta a reunir las condiciones necesarias para establecer una interpelación exitosa con los potenciales estudiantes es la gratuidad. Para argumentar esta situación, puede tomarse como punto de partida que aproximadamente una tercera parte de quienes asisten al BADI tienen su domicilio en alguna de las alcaldías con mayores índices de marginalidad, por lo que encontrar una oferta educativa para cursar el

bachillerato que les implique la menor cantidad de egresos posible, puede convertirse en otro detonante para tomar la decisión a favor del BADI⁵⁶.

El BADI ofrece a sus estudiantes no tener que desembolsar un peso por concepto de inscripción ni por ningún otro trámite administrativo que deban realizar a lo largo de sus estudios. Por otra parte, en función de la información que se pudo recabar, prácticamente la totalidad de los estudiantes cuentan con un equipo de cómputo y una conexión a internet en su domicilio particular, lo cual implica que el ingreso al BADI, no tiene por consecuencia que el grueso de los estudiantes deba adquirir un servicio de conexión internet e incluso hacerse de un equipo de cómputo.

El BADI y sus estudiantes comparten un cierto paralelismo con los estudiantes de Tlayacapan en términos de dar un lugar privilegiado al factor económico dentro de la decisión del tipo de bachillerato por cual optarán. EMSAD no ofrece gratuidad en los estudios, pero sí explota como un elemento atractivo el ser la opción educativa que menos gasto representa por concepto de ingreso, inscripción, reinscripción y algún otro trámite administrativo; el BADI que está directamente administrado por el gobierno de la Ciudad de México, se creó incluyendo el significativo gratuidad como parte de su identidad y en ánimo de impulsar la universalización del bachillerato en la Ciudad. En ambas situaciones se pudo observar el peso que cobran la desigualdad social y económica tanto como factor que incide en la elección de un tipo de bachillerato, como al ponderar el gasto que supone cursar el bachillerato y opera como factor que impulsa la decisión de apostar por la educación como una posible ruta para la movilidad social.

La segunda pregunta de investigación que se planteó es la siguiente: ¿Qué significa ser estudiante de bachillerato a distancia? Esta investigación se acercó a dos bachilleratos que se originan en momentos distintos del desarrollo de la educación a distancia: EMSAD a finales de la década de los noventa con la combinación de distintas tecnologías y BADI ubicado en la segunda década del siglo xxi aprovechando el acceso a internet y la existencia de aulas virtuales. Pese a la distancia temporal que existe entre un modelo de bachillerato y otro y de las distintas tecnologías a las que han apostado para lograr su

⁵⁶ Cfr.3.4 Ser estudiante de educación media superior a distancia, una aproximación desde el Bachillerato Digital de la Ciudad de México: llegada, permanencia y egreso. d) Sobre becas, motivación y simulación entre los estudiantes del BADI.

objetivo, algo que se puede tomar como punto común entre ambos bachilleratos es que al estar orientados por las bases de la educación a distancia, han partido del supuesto que el estudiante deberá realizar una parte o el conjunto de sus actividades sin la presencia del docente, lo cual implica formar a un estudiante disciplinado y capaz de poner en marcha las estrategias necesarias para dar paso al aprendizaje.

Pese a este punto de partida en común, la historia de uno y otro bachillerato ha tenido impacto sobre el sostenimiento del tipo de estudiante que se desea formar y cómo es que éste puede aproximarse e identificarse con la educación a distancia. Bajo esta consideración, la aproximación al caso de Tlayacapan permite observar que el paulatino opacamiento del significante educación a distancia dentro de la red discursiva-identitaria de EMSAD en conjunto con la ausencia de condiciones materiales para poder emprender un proyecto formativo bajo los principios de la educación a distancia, llevan a que los estudiantes presenten serias dificultades para reconocer qué es la educación a distancia y, en consecuencia, para lograr una identificación con ésta.

En función de la información obtenida a través de los testimonios de los estudiantes y una docente del Centro EMSAD “Tlayacapan”, la identidad que se crea al adscribirse a dicho espacio educativo está marcada por la desigualdad social y escolar, es decir, ser estudiante EMSAD implica reconocerse parte de comunidades alejadas, reconocerse por asistir a un centro escolar que no tiene el estatus de plantel, reconocerse por asistir a un centro escolar con una plantilla docente mínima, reconocerse por contar con un aula de informática con equipamiento necesitado de mantenimiento o reemplazo, e incluso, según lo expresado por la profesora, reconocer que los profesores que ahí laboran se ubican en una categoría inferior a los que trabajan en un centro escolar con el estatus de plantel del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos⁵⁷. La posible identidad que se asumen como estudiante de EMSAD está débil o nulamente asociada a condiciones de tipo pedagógico tales como el impulso al estudio independiente, como sí a la existencia de una serie de condiciones poco favorecedoras que los sitúan en una posición diferencial respecto a otros estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos.

⁵⁷ Cfr. 2.4 Ser estudiante de educación media superior a distancia en un Centro EMSAD: llegada, permanencia y egreso. b) Tensiones y entrecruzamientos identificatorios entre el Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos y el Centro de Educación Media Superior a Distancia. c) Aproximaciones a las nociones de educación presencial, educación abierta y educación a distancia.

Por lo que toca a quienes asisten al BADI, se encuentra una situación distinta a la de EMSAD. En este caso lo que pudo observarse es que inicialmente existe una ruta de acceso distinta a la comunicación con el docente, así como al acceso a los materiales de estudio, pues para poder llegar a ambos se requiere necesariamente del internet, de un equipo de cómputo y de los permisos (nombre de usuario y contraseña) para poder acceder a un aula virtual. Este escenario implica que los estudiantes del BADI deberán de hacerse de una serie hábitos y habilidades distintos a los que poseen y les han permitido desempeñarse en la educación presencial⁵⁸.

No resulta extraño que en consideración al tiempo que ha transcurrido entre la última actividad escolar de la mayoría de los potenciales estudiantes del BADI y su ingreso a éste así como considerando los retos de adaptación a un nuevo entorno para el aprendizaje (la forma de relacionarse con el contenido y la interacción con el docente, entre otras posibles situaciones), el diseño del BADI considere como un primer momento formativo, una asignatura de nombre “Reconociendo mis habilidades para el estudio”, cuya intención es precisamente sentar las bases para que el estudiante con base en el conocimiento de la plataforma educativa pueda utilizar estrategias de aprendizaje, herramientas virtuales y organizar sus estrategias de estudio.

Se trata pues de un espacio formativo que cumple una función propedéutica o de inducción, considerando que en los nuevos estudiantes existen escasos o nulos conocimientos previos sobre la educación a distancia en un contexto virtual. La existencia de un espacio curricular de tal naturaleza puede leerse como un mensaje institucional que hace saber a los nuevos estudiantes del BADI que las habilidades y hábitos estudiantiles que poseen no son los requeridos para la educación a distancia, por tanto, requieren de los medios para llegar a ser estudiantes a distancia, en este caso, el conocimiento y dominio de la plataforma educativa, el conocimiento y manejo de herramientas virtuales, métodos de estudio. Los primeros pasos de los estudiantes en el BADI, no sólo se interesan en fortalecer o nivelar al estudiante en términos de sus habilidades comunicativas y

⁵⁸ Cfr. 3.4 Ser estudiante de educación media superior a distancia, una aproximación desde el Bachillerato Digital de la Ciudad de México: llegada, permanencia y egreso. b) La aproximación de los estudiantes del BADI sobre lo abierto, presencial y a distancia en educación.

matemáticas, sino que se trata también de empezar a formar en ellos a un estudiante a distancia.

Ahora bien, derivado del tema de la flexibilidad que ya se exploró en la pregunta previa, se puede adelantar que aquellos que permanecen en el BADI y logran una trayectoria exitosa en el mismo, son justamente aquellos individuos que pueden hacerse cargo de forma satisfactoria de la flexibilidad de tiempo para el estudio, es decir, en el caso de los estudiantes a los que se entrevistó se pudo notar que pese a que todos ellos trabajan y tres de ellos son padres de familia, sus propios espacios laborales ofrecen tiempos que son aprovechados para la realización de las actividades del BADI, así como asignan tiempo con fines escolares de entre aquel que en otras circunstancias estaría dedicado a la familia o al descanso. El tiempo de estudio de los estudiantes del BADI muy probablemente pueda ser calificado como un tiempo discontinuo pues se ajusta a las necesidades y posibilidades que brindan otras actividades, sin embargo, la firme intención de obtener el certificado de bachillerato moviliza a “encontrar” esos tiempos que permitan resolver las demandas académicas. Desde esta perspectiva, ser estudiante de educación a distancia puede leerse como “no tener tiempo para el estudio”, pero aun así encontrar esos intersticios con potencial de convertirse en tiempo escolar.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes del BADI, que se caracterizan por ser de mayor edad y por haber estado en mayor contacto con diversas expresiones del sistema educativo debido a su trayectoria escolar que puede incluir experiencias trunca de bachillerato, se encontró que afirman estar cursando su bachillerato en una opción educativa a distancia, lo cual se sustenta en una característica muy particular: la falta de coincidencia espacio-temporal entre estudiantes y docentes. Esto quiere decir que ser estudiante de educación a distancia implica reconocer que una buena proporción de las actividades se llevarán a cabo sin la supervisión inmediata del docente y, quizás más importante aún, que las dudas que puedan surgir, en lo general no serán resueltas de manera inmediata por el docente, sino que habrá que esperar algunas horas para poder tener respuesta. Para un estudiante que ingresa por primera vez a un entorno educativo a distancia hay un reto en el hecho mismo de adaptarse a la falta de coincidencia espacio-temporal con el profesor, el cual requiere ser superado justamente en ánimo de lograr la permanencia del estudiante y que la “frustración” de no contar con explicaciones y

resolución de dudas de forma inmediata se conviertan en justificación para abandonar el bachillerato.

Derivado tanto de una decisión curricular que incluye dentro de los contenidos de aprendizaje aquellos relativos a la metodología de investigación y, en particular, la búsqueda y tratamiento de información proveniente de medios electrónicos, como del hecho mismo de que los estudiantes del BADI justamente por participar de un programa de educación a distancia donde la respuesta a una duda no necesariamente llegará en el momento en que ésta se presenta, es que puede proponerse que la práctica de la investigación es otro elemento característico de un estudiante a distancia.

La primera aproximación a esta proposición vino de la entrevista con la docente del BADI quien ante la invitación de señalar qué podría caracterizar a sus estudiantes respecto de otros, optó por señalar este rasgo y refirió en específico a la habilidad de localizar información valiosa a través de internet. Dentro del plan de estudios del BADI hay un espacio para la enseñanza y aprendizaje de la investigación, dirigido justamente a que los estudiantes adquieran las habilidades básicas de la investigación, con un enfoque particular por la investigación en internet. Se trata pues de que los estudiantes del BADI puedan buscar, seleccionar, organizar y reportar los hallazgos derivados de una investigación, es decir, producir un reporte de investigación que cumpla las condiciones académicas mínimas.

Las entrevistas con los estudiantes dejaron ver que la investigación efectivamente ocupa un lugar importante en su estancia en el BADI y la apreciación que los cuatro estudiantes tuvieron acerca de esta dimensión de ser estudiante en el BADI les permitió aprender y/o afirmar sus habilidades para la investigación, es decir, consideran que ahora pueden hacer mejores investigaciones que antes. De manera complementaria a esta buena apreciación sobre la práctica de la investigación como un acto de enseñanza y aprendizaje, vale la pena marcar el hecho de que los estudiantes del BADI no sólo investigan cuando así se les indica como parte de la estructura de una asignatura, sino que también se hizo patente que los estudiantes investigan a consecuencia de la relación asíncrona que mantienen con los docentes, pues ante el tiempo que toma recibir la respuesta del docente para resolver una duda, los estudiantes del BADI entrevistados, no dudan en realizar sus propias investigaciones a fin de avanzar por sí mismos en la resolución de dudas.

La investigación entre los estudiantes del BADI es tanto una acción deliberada y hecha a solicitud de los programas de las asignaturas como una respuesta de los propios estudiantes ante la necesidad de avanzar en sus actividades académicas cuando el docente no puede resolver inmediatamente una duda que se ha generado. En cualquiera de los dos casos, hay que tomar como referencia que los estudiantes del BADI requieren de habilidades para localizar y seleccionar información, momentos que son el punto de partida para poder solucionar cualquiera de los dos escenarios ya planteados y, eventualmente, organizar y presentar los resultados. Así pues, la práctica de la investigación apunta a tener los elementos para tener un lugar en la identidad de los estudiantes de bachillerato a distancia, provenientes del BADI.

En el caso de la tercera pregunta, dice lo siguiente: ¿Qué expectativas tienen los estudiantes que cursan un bachillerato en la modalidad a distancia? La realización de esta investigación permitió conocer a dos poblaciones estudiantiles con características muy particulares: por un lado un conjunto de adolescentes en edad de cursar el bachillerato y que asisten a la única escuela de bachillerato público que existe en el municipio de Tlayacapan, Morelos; en segunda instancia, se dieron las condiciones para acercarse a la población estudiantil del BADI donde los estudiantes se caracterizan por ser adultos que en su momento no ingresaron al bachillerato o cuentan con alguna historia de estudios trancos de bachillerato. Pese a lo contrastante que pudieran resultar los contextos en que se han desarrollado las historias personales y escolares de uno y otro grupo de estudiantes, se pudo observar que para todos ellos la obtención del certificado de bachillerato representa la posibilidad de acceder a la educación superior, situación que está asociada a tener un futuro mejor y a la idea misma de progreso.

Este aspecto común entre ambos grupos de estudiantes brinda la oportunidad de apreciar cuan relevante sigue siendo la presencia de las promesas de la modernidad entre los diferentes grupos poblacionales en México, es decir, a pesar de las diferencias entre los contextos inmediatos en que se ubican unos y otros y de las propias diferencias entre sus edades e historias personales, son herederos de la idea de que la escuela es portadora de la promesa de progreso en tanto que permite al individuo insertarse en el sistema social y progresar gradualmente, conforme los conocimientos que adquiere y los documentos que el sistema educativo le provee para dar constancia de ello. No se puede ignorar que la

escuela resulta en un lugar privilegiado para acercar ciencia y población, e incluso, esta escuela de la modernidad tiene un lugar a la hora de pensar la existencia de la Nación.

En el contexto de esta pregunta de investigación, hay un dato que resulta importante: la mayoría de los estudiantes a los que se pudo acceder se convierten en la primera generación de sus familias en ingresar al nivel medio superior, lo cual si bien es un paso obligado en el arribo a la educación superior, representa en sí mismo un objetivo personal y familiar cumplido. Como en su momento se indicó en los respectivos capítulos, la mayoría de los padres de estos estudiantes cuentan con algún grado de educación básica, lo cual da pistas acerca del largo camino que las familias e individuos han debido recorrer para acceder al bachillerato ya sea que vivan en una región urbana o no, pues además de las disposiciones individuales, se debe considerar la baja celeridad con que las instituciones de bachillerato han podido acercarse y expandirse en cada una de las regiones del país, situación que manifiesta otra forma de la desigualdad educativa.

Las entrevistas y cuestionarios realizadas tanto en Tlayacapan, Morelos, como en la Ciudad de México, brindan la oportunidad de observar que, tanto para adolescentes como para adultos, la obtención del certificado de bachillerato implica la posibilidad de tener un mejor empleo. Por ejemplo, en el caso de Morelos donde se tuvo acceso a los estudiantes más jóvenes, el certificado de bachillerato puede representar la posibilidad de emplearse fuera de los negocios familiares de producción y venta de artesanías, venta de alimentos preparados o algún otro dentro de los más comunes en la zona. Con el certificado de bachillerato, los estudiantes de Tlayacapan pueden optar por emplearse en establecimientos pertenecientes a empresas de distinto tamaño, lo cual incluso brinda la posibilidad de trabajar fuera del municipio donde viven. El testimonio de la profesora del Centro EMSAD es relevante en este punto, pues precisa que quienes abandonan la escuela pueden ser vistos llevando a cabo diversos trabajos dentro de las actividades económicas de la zona inmediata, en tanto que aquellos que terminan, bien pueden buscar un lugar en la educación superior o logran colocarse en algún trabajo formal además del beneficio de conocer contextos distintos al de su lugar de nacimiento. Así pues, los jóvenes de

Tlayacapan al término de su bachillerato se verán en el terreno de la decisión entre la educación superior, el trabajo o la combinación de éstos⁵⁹.

Por lo que toca a los adultos que estudian en el BADI, en el momento de ser entrevistados la mayor parte de ellos contaban con un trabajo fijo y en el que gozaban de una cierta antigüedad, por lo que la obtención del certificado de bachillerato abre la puerta para mejorar su posición laboral y aspirar a obtener un nombramiento que implique un mejor sueldo. Estos estudiantes se encuentran en un momento de su proyecto vital distinto al de los jóvenes de EMSAD pues han tomado algunas decisiones que han impreso un rumbo a su vida y el acceso al bachillerato se encuentra enclavado en una aspiración vinculada tanto a “conocer más” como a mejorar su situación laboral-salarial. Para los estudiantes del BADI se conocen de antemano las consecuencias laborales-salariales de obtener el certificado de bachillerato y saben que su posible paso por la educación superior se dará en combinación con su tiempo laboral, tal como ha sido su estancia en el bachillerato a distancia.

Para cerrar este punto, quiero regresar al primer elemento que se señaló sobre la pregunta de investigación en cuestión. Las respuestas de los diversos estudiantes dan cuenta de la fuerte presencia que tienen las promesas de la modernidad⁶⁰ sobre las expectativas de la población mexicana que asiste al bachillerato, situación ante la cual vale la pena preguntarse cómo es que los tiempos corrientes siguen respondiendo ante tales promesas pues conforme avanza el siglo xxi si bien se antoja posible proponer que la educación no ha implicado necesariamente progreso para todos, pues pese a su diversificación no ha podido combatir la desigualdad entre poblaciones, también puede afirmarse que el desarrollo de los individuos está mucho más comprometido si no se cuenta con acceso a la educación.

Por último, la cuarta pregunta de investigación plantea lo siguiente: ¿Cómo significan los estudiantes su paso a la educación a distancia? Al responder esta pregunta desde la perspectiva del Centro EMSAD ubicado en Tlayacapan no pueden omitirse una serie de condiciones presentes en el ingreso y permanencia en este centro educativo, entre

⁵⁹ Cfr. 2.3 El Centro de Educación Media Superior “Tlayacapan” y su población estudiantil. b) Sobre los estudiantes del Centro EMSAD Tlayacapan.

⁶⁰ Cfr. 3.3 El Bachillerato Digital de la Ciudad de México y su población estudiantil.

las que se pueden contar: el significativo educación a distancia o algún contenido relativo a su significación no aparecen en la difusión que realizan los profesores del Centro entre las escuelas secundarias de la zona, el reconocimiento que hace la autoridad educativa sobre la centralidad de la educación presencial en el modelo educativo y que evidencia que la educación a distancia ha dejado de ser el significativo nodal del modelo educativo, la descripción de modelo EMSAD indica que estos centros escolares han de contar con equipamiento y acceso a televisión educativa, situación que no se cumple en el caso de Tlayacapan.

Adicionalmente, se pudo percibir que entre los estudiantes circulan una serie de significaciones que se han asociado con la pertenencia a un Centro EMSAD y que en lo general tienen que ver con la posición de desventaja social y económica de quienes asisten a estos. Los estudiantes precisan que un Centro EMSAD es una escuela chiquita, con pocos profesores, un horario más corto, sin laboratorio y que se ubica lejos de las ciudades. En este plano, se puede apreciar que para quienes asisten al Centro EMSAD “Tlayacapan”, ha ganado visibilidad el que esta oferta educativa se destina a poblaciones alejadas de zonas urbanas y cuya operación se funda en el uso de recursos materiales y humanos mínimos. Sin embargo, el lugar y alcances de la educación a distancia en el modelo EMSAD no ha podido ser apreciado por los estudiantes, y de ello se ha tratado de ofrecer los elementos que explican lo que ha sucedido con este significativo.

Para los estudiantes de Tlayacapan es claro y no hay duda en que ingresar al bachillerato es una decisión acertada, pues tienen la certeza de que mayor escolaridad implica progreso. El acceso al Centro EMSAD apunta en dicha ruta aun cuando en lo general las características pedagógicas del bachillerato al que se ingresará quedan en un segundo o tercer plano de interés, y con ello, la posibilidad de conocer las implicaciones del significativo educación a distancia presente en el nombre del centro escolar al que asistirán.

Los estudiantes de Tlayacapan construyen una escasa o nula identificación con la educación a distancia, su identificación es con la educación presencial pese a no saber del todo cómo denominar a ese conjunto de disposiciones pedagógicas-administrativas que han sido el común denominador de su vida escolar. No sorprende que para estos jóvenes todas las posibilidades visibles para cursar la educación superior están igualmente

asociadas al ingreso a una licenciatura en educación presencial, ya que en su contexto inmediato la educación a distancia es, en el mejor de los casos, un hecho que ocurre en la lejanía.

Para los habitantes de la Ciudad de México la educación a distancia resulta en una propuesta educativa mucho más cercana, pues esta región del país se ha visto beneficiada de la diversidad de expresiones que ha tomado la oferta educativa de bachillerato. Como ya se señaló previamente, en el BADI se encontró a una población estudiantil principalmente adulta en busca de obtener su certificado de bachillerato, en la mayoría de los casos con alguna experiencia de bachillerato trunco en alguna de las grandes instituciones de bachillerato presencial de la Ciudad.

Dadas las condiciones de administración del tiempo que enfrentan los estudiantes del BADI, optar por una opción educativa flexible que permita elegir la hora y el lugar desde el cual realizar los estudios resulta en la opción más viable para obtener el certificado de bachillerato, un aula virtual disponible las veinticuatro horas y los siete días de la semana cumple con lo anterior. Además, la opción educación a distancia ofrece a estos estudiantes algo que valoran de forma especial: aprendizaje. La mayoría de quienes optan por el BADI pueden obtener su certificado de bachillerato presentando un examen general de conocimientos, sin embargo, eligen no tomar esta opción en la medida en que es posible que haya un mínimo aprendizaje al sólo seguir una guía de estudio; situación que evidencia una valoración positiva hacia las actividades de aprendizaje y la interacción con el docente.

Para quienes ingresan al BADI se asume que habrá una serie de prácticas distintas a las que han ordenado su quehacer como estudiantes, principalmente, en lo que toca a la manera en que accederán al contenido educativo y cómo se relacionarán con el docente. De ahí que el paso por el BADI efectivamente implica reconocer que hay otras maneras de aprender y, por tanto, más de una forma de ser estudiante.

Los estudiantes del BADI muestran que se puede lograr una identificación exitosa con la educación a distancia y exaltar rasgos positivos de ésta, como son la exigencia de autorregular los horarios de estudio, el mayor conocimiento en el uso de herramientas de comunicación y tratamiento de la información apoyadas en el internet o el fortalecimiento de las habilidades vinculadas a la investigación. También es posible localizar actos de

identificación fallidos como es la práctica del trabajo colaborativo mediado por tecnología.

Respecto de esto último, vale la pena profundizar en los alcances de esta “ausencia de socialización” en la educación a distancia y sus consecuencias sobre el proceso identificatorio de los estudiantes, pues según la investigación desarrollada por Herrera, Mendoza y Buenabad (2009) entre estudiantes y docentes de educación a distancia en el nivel superior mexicano, tanto a unos como a otros les preocupa la poca interacción docente-estudiantes y estudiante(s)-estudiante(s) y “consideran la amistad y los lazos interpersonales, desarrollados durante el curso, como un aspecto muy importante para todos los actores involucrados, que genera sentimientos de identificación y apoyo” (Herrera, Mendoza y Buenabad, 2009: 75). Las autoras de la investigación concluyen que es importante que se fomente la socialización entre docentes y estudiantes de educación a distancia en ánimo de promover la cercanía y el afecto, lo cual contrarrestaría la individualidad que pesa sobre el aprendizaje a distancia y da paso a la creación de lazos entre individuos y grupos de individuos: “se debe promover el trabajo de grupo; con ello se extiende más allá del individuo y surge la interacción del estudiante con su grupo, abandonando, por lo menos temporalmente, ese sentimiento de soledad.” (Herrera, Mendoza y Buenabad, 2009: 76).

Como puede observarse, el tema de la socialización y sus efectos positivos en la identificación de los estudiantes como parte de un grupo y de una institución es un tema que rebasa lo que sucede en los bachilleratos a distancia. Proveer a los estudiantes de experiencias exitosas en las diferentes facetas de su estancia en el programa educativo sería un asunto que va más allá de instrucciones claras, materiales de estudio propiamente diseñados y obtener buenas calificaciones, tiene que ver también con actos de comunicación que generen confianza y que incidan favorablemente en la motivación. Las experiencias de éxito o fracaso en el trabajo colaborativo mediado por tecnología tienen que ver con responsabilidad y asumir roles y actitudes positivas por parte de estudiantes y docentes. Muy probablemente convenga tener en mente que el trabajo colaborativo es parte de una red de experiencias de comunicación y afecto que van tejiendo estudiantes y docentes, cuyo conjunto otorga significación al aprendizaje y facilita la permanencia del estudiante en la institución.

Notas finales

La educación a distancia ofrece al igual que la educación presencial una amplia variedad de áreas temáticas que invitan al desarrollo de proyectos de investigación. Esta investigación se interesó en el área temática de los actores de la educación a distancia, preguntándose específicamente por cómo se constituye la identidad del estudiante de bachillerato a distancia. Tanto en el caso de los bachilleratos multimedia como de los bachilleratos virtuales las posibilidades de investigación resultan amplias pues al mismo tiempo se trata de opciones educativas de reciente creación y, por tanto, con una tradición de investigación por constituirse.

El trabajo aquí realizado en torno a EMSAD coincide con otros también llevados a cabo sobre bachilleratos multimedia, en la necesidad de explorar las condiciones de implementación de éstos ya que como se evidenció en el estado de Morelos, la importancia e interpretación que hace la autoridad educativa estatal del modelo educativo puede resultar definitiva en la manera en que un bachillerato multimedia se acerca a la población destinataria del servicio. Probablemente, de la exploración de la sospecha antes mencionada, se puedan obtener elementos para argumentar el opacamiento del significativo educación a distancia en estas propuestas educativas.

En el terreno muy específico de los estudiantes de bachilleratos multimedia, sin duda pesa el tema de los resultados de aprendizaje que ponen en entredicho el aporte de estos bachilleratos desde el enfoque de la compensatoriedad. También podría afirmarse que quienes llegan a estas opciones lo harán aun sin conocer del todo las propiedades pedagógicas del modelo educativo pues la asociación escolaridad-progreso es fuerte y al no haber más oferta educativa en la región, se recurrirá a lo existente.

Los estudiantes del Centro EMSAD Tlayacapan de forma notoria tienen complicaciones para identificarse como “estudiantes de la educación a distancia”, pues las prácticas educativas e institucionales difícilmente visibilizan cambio alguno respecto a la oferta presencial. El futuro de estas opciones educativas guarda muchas preguntas y la toma de decisiones sobre los cambios y ajustes que requieran marcarán la posibilidad de que entre sus estudiantes se pueda crear alguna identificación con la educación a distancia.

Los bachilleratos virtuales en poco más de una década han ganado visibilidad en la escena educativa, sobre todo a raíz de la aparición de Prepa en Línea de la SEP y sus

convocatorias de alcance nacional. Sin embargo, poco se sabe a nivel público sobre lo que ocurre en estas opciones educativas pues su información no llega a los reportes de la SEP debido a que casi la totalidad de ellos pertenecen a universidades estatales. En ese marco, a diferencia de los estudiantes de bachilleratos multimedia que se han empezado a incorporar a los estudios de diversas instituciones y se empieza a tener datos sobre ellos, los estudiantes de bachillerato virtual aún permanecen al margen de este tipo de informes.

En el caso del bachillerato virtual resulta relevante preguntarse desde la dimensión estadística del mismo: estudiantes matriculados por generación, estudiantes que abandonan, estudiantes que egresan, acceso a la educación superior, entre otros posibles. Pasando por el costo del servicio, pues uno de los argumentos que acompañan su impulso es la reducción de costos respecto a la educación presencial, bien valdría la pena conocer si esta afirmación cuenta en efecto con elementos para sostenerse. Así mismo, resulta valioso conocer quiénes son los docentes (en sus diferentes figuras: expertos en contenido, frente a grupo y tutores) que atienden a los estudiantes.

Para los estudiantes del BADI resultó visible el cambio de prácticas que supone el estudio en una opción educativa virtual, sin embargo, a fin de explorar un poco más lo que ocurre en torno a estos estudiantes, me parece pertinente mantener las interrogantes que tienen que ver con el lugar de la autorregulación y el trabajo colaborativo. No menos importante, puede resultar enfocarse en las mujeres adultas que cursan su bachillerato en una opción virtual, pues el sistema educativo no es ajeno a los rezagos en materia de género, donde el bachillerato virtual parece constituirse en una ruta para atender parte de la problemática.

Referencias

- Aguilar, L. (1992). *Problemas públicos y agenda de gobierno. Antología de política pública*. Ciudad de México: Porrúa.
- Aguilar, J. (2016). TIC y políticas de equidad en el nivel medio superior mexicano: una panorámica. *Innovación Educativa*, v. 16, n. 72, 133-159.
- Alavez, D. y Varela, G. (2012). El proyecto del Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLII (2), 119-153.
- Althusser, L. (2008). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*, Ciudad de México: Editorial Tomo.
- Anderson, T. (2003). Modes of Interaction in Distance Education: Recent Developments and Research Questions. En Moore, M y Anderson, G. *Handbook of Distance Education* (129-145). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1973). Estudio sobre la demanda de educación de nivel medio superior y nivel superior (primer ingreso) en el país y proposiciones para su solución. *Revista de la educación superior*. 2(6). s/p. Revisado el 28 de agosto de 2017. Tomado de <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/6s/p>>
- Bachillerato a Distancia (2010). Portal del Bachillerato a Distancia. Revisado el 22 de noviembre de 2010. Tomado de <www.ead.df.gob.mx/portal>.
- Bosco, M. y H. Barrón (2008). *La educación a distancia en México: narrativa de una historia silenciosa*, Ciudad de México: Sistema de Universidad Abierta, Facultad de Filosofía y Letras y Universidad Nacional Autónoma de México.
- Buenfil, R. (1994). *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, Ciudad de México: DIE-CINVESTAV-CONACYT.
- Buenfil, R. (2007). Introducción. En Padierna, P. y Mariñez, R. *Educación y comunicación. Tejidos desde el Análisis Político de Discurso* (15-35). Ciudad de México: Juan Pablos.

- Buenfil, R. y J. Granja (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En Buenfil, R. (Coord.). *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (17-106). Ciudad de México: Plaza y Valdes-SADE.
- Buenfil, R y Z. Navarrete (2011). Aproximaciones político discursivas. A manera de introducción. En Buenfil, R y Navarrete, Z. (Coord.). *Discursos educativos, Identidades y Formación profesional* (11-31). Ciudad de México: Plaza y Valdés-PAPDI.
- Camaal, F. y P. Canto, (2011, noviembre). Flexibilidad curricular: opinión de estudiantes y docentes universitarios. *Memorias del X Consejo Mexicano de Investigación Educativa*, Tomado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_02/ponencias/0480-F.pdf>
- Carabjal, K., LaPointe, D. y Gunawardena, Ch. (2003). Group Development in Online Learning Communities. En Moore, M y Anderson, G. *Handbook of Distance Education* (217-234). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carreón, L. (2009). La Experiencia del Bachillerato a Distancia en la Secretaría de Educación del Gobierno del Distrito Federal 2007-2008. *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia*. Vol. 1, núm. 1. s/p.
- Castañón, R. (2000). Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000* (597-642). Vol. 2. Ciudad de México: SEP.
- Ciavatta, M. (2007). Perspectivas en la formación del bachiller. La formación del ciudadano productivo. Pasado y presente. El caso brasileño. *Coloquio: Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato* (65-81). Ciudad de México: Consejo Académico del Bachillerato-UNAM.
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (2018). *Instructivo*. Revisado el 12 de marzo de 2018. Tomado de <http://2af8b37bd982630f0122-95293ffbe403e1211b9c06a57e1134ec.r8.cf5.rackcdn.com/Instructivo_2018_media.pdf>.

- Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior del estado de Morelos (2017). *Catálogo de Opciones Educativas de Educación Media Superior*. Morelos: Secretaría de Educación.
- Consejo Nacional de Educación para la Vida y el Trabajo (2005). *Experiencias de educación a distancia en México y el mundo*. Ciudad de México: CONEVyT-Miguel Ángel Porrúa.
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2009) *Manual de Operación para Evaluar los Planteles que Solicitan Ingresar al Sistema Nacional del Bachillerato*, Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México.
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2013). *Manual para evaluar planteles que solicitan el ingreso y la promoción en el Sistema Nacional de Bachillerato (Versión 3.0)*. Ciudad de México: Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.
- Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2016), Portal de la COPEEMS, Revisado el 10 de marzo de 2016, Tomado de <http://www.copeems.mx/>
- Corona, M. y F. Miguel (2014, septiembre). ¿Por qué el origen sí importa? Una reflexión sobre el perfil de ingreso estudiantil y el sistema educador en el bachillerato B@UNAM. Ponencia presentada en el V Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, Ciudad de México, México.
- Del Castillo, G. (2015) Gobernabilidad y eficacia: desafíos para la transformación de la supervisión escolar. Valente, G. (Coord.), *Nueva cultura educativa. Los sistemas educativos estatales*. Ciudad de México: FLACSO.
- Dirección General del Bachillerato (2016). Portal de la Dirección General del Bachillerato, Qué es EMSAD. Revisado el 10 de abril de 2016. Tomado de: <http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/que_es_emsad.php>.
- Dirección General del Bachillerato (2016). Portal de la Dirección General del Bachillerato. Telebachillerato comunitario. Revisado el 22 de agosto de 2016. Tomado de <<http://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/index.php>>.

- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPEE) (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2013-2014*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública (SEP).
- DGPPEE (2015). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2014-2015*. Ciudad de México: SEP.
- DGPPEE (2016). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras 2015-2016*. Ciudad de México: SEP.
- Dussel, I. (2014), “¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción y reproducción de la desigualdad? Elementos para el debate”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol. 22, N. 1.
- Dussel, I. y B. Trujillo (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*. V. XL, Número especial, 142-178.
- Echavarría, L. (2017). Homenaje a Eduardo Remedi: profundidad e irreverencia en la cultura institucional. *Educación, formación e investigación*. 3 (5). 257-266.
- Edel, R. y Y. Navarro (2015). *Entornos virtuales de aprendizaje, 2002-2011*, Ciudad de México: ANUIES.
- Espacio Común de Educación Superior (2016). Portal del Espacio Común de Educación Superior. Revisado el 11 de marzo de 2016. Tomado de <<http://www.ecoes.unam.mx/>>.
- Espacio Común de Educación Superior a Distancia (2016). Portal del Espacio Común de Educación Superior a Distancia. Revisado el 12 de marzo de 2016. Tomado de <<http://www.ecoesad.org.mx/>>
- Esquivel, I. y Edel, R. (2013). El estado del conocimiento sobre la educación mediada por ambientes virtuales de aprendizaje. Una aproximación a través de la producción de tesis de grado y posgrado (2001-2010). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 56. 249-264.
- Fideicomiso Educación Garantizada (2017). Aviso por el que se dan a conocer las modificaciones a las reglas de operación del Programa Estímulos para el Bachillerato Universal “PREPA SÍ” Ciclo escolar 2017-2018. *Gaceta Oficial de*

- la Ciudad de México*, N. 125, Ciudad de México: Gobierno de la Ciudad de México.
- Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Gálvez, V. (2012). La escritura de textos en colaboración. Una práctica de construcción de representaciones sociales en el aprendizaje de las ciencias. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 3, n. 7.
- Gálvez, V. (2013). Procesos de negociación de significados mediante herramientas colaborativas de internet. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, Vol. 4. N. 11. 100-123.
- García, F. (2014). Impacto del Concurso de Ingreso de la COMIPEMS en la Deserción Escolar de la Educación Media Superior en el Distrito Federal. Tesis de maestría. Instituto Tecnológico de Monterrey. <<https://repositorio.itesm.mx/bitstream/handle/11285/619647/Juan%20Alberto%20Garcia%20Florestesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
- García, L. (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Ariel.
- García, L. (1999). Historia de la educación a distancia, *Revista iberoamericana de la educación a distancia*, v.2, n. 1. 11-40.
- García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia, *Revista iberoamericana de la educación a distancia*, v.21, n. 1. 9-22.
- García, M. (2013, septiembre). El perfil del estudiante de B@UNAM en el extranjero, Ponencia presentada en el IV Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, Pachuca, México.
- García, L. y L. Escobedo. (2014). Procastinación en estudiantes de nivel medio superior: Análisis de dos modalidades de estudio, Ponencia presentada en el V Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, Ciudad de México, México.
- García, L. y M. García (2014), Líneas de investigación y tendencias de la educación a distancia en América Latina a través de las tesis doctorales. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, V. 17, n. 1. 201-230.
- Gómez, M. (2007). La innovación curricular, el camino hacia la transformación educativa: el caso del Instituto de Educación Media Superior. *Coloquio: Tendencias y*

- experiencias de reforma en el bachillerato (87-98)*. Ciudad de México: Consejo Académico del Bachillerato-UNAM.
- González, B. (2013, septiembre). Reflexiones sobre los estudiantes en línea, Ponencia presentada en el IV Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, Pachuca, México.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del Marco Curricular Común Telebachillerato estatal, Educación Media Superior a Distancia y telebachillerato comunitario*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Guzmán, C. y Saucedo C. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: Tendencias y Hallazgos. En Guzmán, C., Saucedo, C., Sandoval, E. y J. Galaz (Coord.). *Estudiantes, Maestros y Académicos en la Investigación Educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011*. Ciudad de México: ANUIES.
- Guzmán, C. y Saucedo C. (2003). La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década (1992-2002). En Ducoing, P. (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación, Tomo II. Formación de docente (Normal y Universidad) y de profesionales de la educación. Formación profesional, 1992-2002*. Ciudad de México: COMIE-IPN.
- Hall, S. (2000). ¿Quién necesita la identidad? En Buenfil, R. (Coord.). *En los márgenes de la educación. México a finales de milenio. Ciudad de México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo- Plaza y Valdés Editores*.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Perú: Mc Graw Hill.
- Herrera, L., Mendoza, N. y M. Buenabad (2009). Educación a distancia: una perspectiva emocional e interpersonal. *Apertura*, V. 9, N. 10, 62-77.
- Hurtado, A.; Torres, R. y Ramírez, H. (2017). Perfil sociocultural, condiciones, hábitos y técnicas de estudio de las y los estudiantes del Bachillerato Digital de la Secretaría de Educación de la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, número 17. s/p.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016 a). *Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Morelos*. Ciudad de México: INEGI.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016 b). *Panorama sociodemográfico de Morelos 2015*. Ciudad de México: INEGI.
- Instituto Politécnico Nacional (2018). Portal del Centro de Estudios Científicos y Tecnológico N. 1. Revisado el 1 de mayo de 2018. Revisado el 1 de mayo de 2018. Tomado de <<http://www.cecyl1.ipn.mx/Conocenos/Paginas/Historia.aspx>>
- Jefatura de Gobierno del Distrito Federal (2000). Decreto por el que se crea el organismo público descentralizado de la administración pública del Distrito Federal, denominado Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal. *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, N. 56. Ciudad de México: Gobierno del Distrito Federal.
- Jung, I., Kudo, M. y Choi, S. (2015) Towards Effective and Less Stressful Online Collaborative Learning. En Bradrud, K. y Ally, M. *International Handbook of E-learning. Theoretical perspectives and research* (115-125). Vol. 1. New York: Routledge.
- Kelley, G. (2000). Programa de educación a distancia 1995-2000. En Secretaría de Educación Pública, *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000* (597-642). Vol. 2. Ciudad de México: SEP.
- Lacan, J. (1990). El estadio del espejo como conformador de la función del 'Yo', tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica (86-93). En Lacan, J., *Escritos I*. Ciudad de México: Siglo XXI.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestros tiempos*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1988). *Hegemonía y estrategia socialista*. Ciudad de México: Siglo xxi.
- Latapí, P. (1980). *Análisis de un Sexenio de Educación en México, 1970-1976*, México: Nueva Imagen.
- López, A. (2004). Individuo y comunidad: imágenes identitarias y tejidos culturales en los proyectos educativos de México. En Gómez, M y B. Orozco (Coord), *Espacios imaginarios y sujetos de la educación en la transición epocal*, Cuadernos Deconstrucción Conceptual en Educación, #6, Ciudad de México: Seminario de Análisis de Discurso Educativo-Plaza y Valdez.

- López, C. (2012). Reseña de la sesión solemne y pronunciamiento de la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia. *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia* n. 8. Tomado de <<http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=resena-de-la-sesion-solemne-y-pronunciamiento-de-la-red-de-bachilleratos-universitarios-publicos-a-distancia>>.
- López, I. (2009). *La calidad educativa entre lo global y lo local. El peregrinaje de un significativo de plenitud*. Tesis de maestría. DIE Cinvestav. Ciudad de México.
- Loyola, J. (2007). La constante búsqueda de la identidad, el caso de las políticas educativas para la educación media superior en México, 1970-2000. Tesis de licenciatura. FFyL-UNAM. Ciudad de México.
- Loyola, J. (2011). Bachillerato a distancia e identidad de la educación media superior, posibles articulaciones. 1988-2009. Tesis de maestría. DIE Cinvestav. Ciudad de México.
- Martínez, E., Anguiano, S. y López, M. (2013). El trabajo colaborativo en la educación virtual: estrategias aplicadas en la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato. *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia*. N. 9. s/p.
- Mata, M. (2013). El tiempo de estudio de los alumnos del Sistema de Universidad Abierta en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En Guzmán, C. (Coord.). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades* (245-270). Ciudad de México: ANUIES.
- Mateos, C. (2000). La formación integral del estudiante de bachillerato general. En Secretaría de Educación Pública, *Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000* (447-492). Vol. 2. Ciudad de México: SEP.
- Miller, P y N. Rose (2008). *Governing the present. Administering economic, social and personal life*, Cambridge: Polity press.
- Morocho, M. y C. Rama (2012), *Las nuevas fronteras de la educación a distancia*. Loja: Virtual Educa-Universidad Técnica Particular de Loja.
- Mouffe, Ch. (2007). “Alteridades y subjetividades en las ciudadanías contemporáneas” en *Revista Académica de la Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, n. 75. Tomado de

- <http://www.dialogosfelafacs.net/75/articulo_resultado.php?v_idcodigo=37&v_idclase=7> (10 de enero de 2010).
- Navarro, R. (2010). La educación a distancia en México a una década de investigación. En CREAD, *Educación a distancia: actores y experiencias*, Ecuador: ILCE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico-Oficina de Estadística de las Comunidades Europeas (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*, Madrid: Tragsa.
- Pérez, M. (2014, septiembre). Configuraciones del bachillerato a distancia virtual que oferta la Universidad Digital del Estado de México. Un acercamiento a los estudiantes en cuatro sedes. Ponencia presentada en el V Coloquio Nacional de Educación Media Superior a Distancia, Ciudad de México, México.
- Poder Ejecutivo Federal (1996), *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Ciudad de México: SEP.
- Poder Ejecutivo Federal (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Ciudad de México: Poder Ejecutivo Federal.
- Poder Ejecutivo Federal (2015). Ley de Planeación, *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México: México.
- Poder Ejecutivo Federal (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*. Ciudad de México: Poder Ejecutivo Federal.
- Popkewitz, T. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*. n. 305. 103-138.
- Popkewitz, T. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Rama, C. y J. Pardo (2010), *La educación superior a distancia: Miradas diversas desde Iberoamérica*. Madrid: Instituto Tecnológico Virtual de Educación.
- Ramírez, R. y Remedi, E. (2015). La calidad de la educación media superior: ¿qué sabemos hoy? En Ramírez, R. (Coord.). *Desafíos de la educación media superior*. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia (2016). Portal de la Red de Bachilleratos Universitarios Públicos a Distancia. Revisado el 8 de marzo de 2016. Tomado de <<http://www.ecoesad.org.mx/ribdi/>>

- Remedi, E. (2006, noviembre). Sujetos, cultura, procesos en instituciones universitarias. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional de Análisis Organizacional. Las organizaciones en México: poder, tiempo y contradicción. Veracruz, México.
- Remedi, E. (2007). *Seminario: Aproximaciones al Análisis Institucional (Desgrabación del seminario de agosto 2007)*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades-Escuela de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez, B. (2016). Cuestionario “Temas de interés del Bachillerato digital de la Ciudad de México”. Instrumento elaborado en el marco de la investigación “Ser estudiante de bachillerato a distancia en México: una mirada a su conformación identitaria en dos casos”.
- Rodríguez, E. (2016). Las elecciones educativas de los aspirantes a los bachilleratos públicos de la Ciudad de México: construyendo caminos sobre la desigualdad. *Distancia por tiempos. Blog de educación*. Revisado el 13 de enero de 2018. Tomado de <<https://educacion.nexos.com.mx/?p=294#more-294>>.
- Romo, A. (2014). Representación socio-personal de estudiantes en la modalidad a distancia. *Revista de Educación Abierta y a Distancia en México*, vol. 1, núm. 2. 5-23.
- Saldaña, A. (1977), *Teoría y práctica del presupuesto por programas en México: Un caso concreto*, INAP, Ciudad de México.
- Saccone, M., y Weiss, E. (2017). La acreditación de asignaturas en la vida cotidiana escolar. Un estudio etnográfico en el contexto de la obligatoriedad de la educación media superior. *Propuesta Educativa*, n. 47, 119-128.
- Sáenz, C. (2007). Reforma en el bachillerato español. *Coloquio: Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato* (199-211). Ciudad de México: Consejo Académico del Bachillerato-UNAM.
- Secretaría de Desarrollo Social (2017). Información de PROSPERA Programa de inclusión social para directoras, directores y docentes de educación media superior ciclo escolar 2017–2018. Tomado de <<http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/pdf/cuadernillo-informacion-ems-2017-2018.pdf>>

Secretaría de Educación (s/f, a) *La propuesta educativa del Gobierno del Distrito Federal*, Ciudad de México: SE.

Secretaría de Educación (s/f, b), *Programa de Educación a Distancia*, Ciudad de México: SE.

Secretaría de Educación (s/f c), *La Universalización de la Educación Media Superior en la Ciudad de México. Retos de la demanda y distribución de la matrícula*, Ciudad de México: SE.

Secretaría de Educación (s/f d), *Políticas de inclusión, retención y promoción en educación media superior del Gobierno del Distrito Federal*, Ciudad de México, SE

Secretaría de Educación (2017). Beca Salario 2017-2018. Portal de la Secretaría de Educación del Estado de Morelos. Revisado el 20 de noviembre de 2017. Tomado de: <<http://becas-salario.morelos.gob.mx/publico/convocatorias>>

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz, (2016). Plan de estudios del Telebachillerato del estado de Veracruz. SEV: Veracruz.

Secretaría de Educación Pública (s/f). *Documento Guía*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1996). Programa Nacional de Educación a Distancia. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (1997), *Informe de labores 1996-1997*, Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación*. Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2008 a). Acuerdo 442 por el que se establece el sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad, *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México: México.

Secretaría de Educación Pública (2008 b). *Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación media superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*, Diario Oficial de la Federación. Ciudad de México.

Secretaría de Educación Pública (2012). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales cifras, ciclo escolar 2011-2012*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública (2013 a) *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2013 b). *Primer Informe de Labores 2012-2013*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2014 a). ACUERDO número 09/09/14 por el que se establece el Plan de Estudios del Servicio Nacional de Bachillerato en Línea, *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (2014 b). *Segundo Informe de Labores 2013-2014*, Secretaría de Educación Pública, Ciudad de México.
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Desarrollo Comunitario. Tercer y cuarto semestre*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2016). *Cuarto Informe de Labores 2015-2016*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2017). Yo no abandono. Portal de la Subsecretaría de Educación Media Superior, revisado el 1 de noviembre de 2017. Tomado de <http://www.sems.gob.mx/es/sems/yo_no_abandono>
- Secretaría de Gobernación (2013). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de los artículos 6o., 7o., 27, 28, 73, 78, 94 y 105 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de telecomunicaciones. *Diario Oficial de la Federación*, Ciudad de México: México.
- Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (1995). *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*, Ciudad de México: SHCP.
- Serrano, C. y L. López (1999). Educación a distancia: su polisemia y su prospectiva en la universidad pública. *Tiempo de educar*, v. 1, n. 2. 71-92.
- Stavrakakys, J. (1999). El sujeto lacaniano. La imposibilidad de la identidad y la centralidad de la identificación. En Fuentes, S. (Coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos identidades y sujetos* (317-374). Ciudad de México: Juan Pablos-SADE.
- Subdirección del Bachillerato a Distancia (2015). Portal del Bachillerato Digital de la Ciudad de México, Revisado el 20 de mayo de 2015, Tomado de: <<http://www.ead.df.gob.mx/portal/index.php>> .

- Subsecretaría de Educación Media Superior (2010). Portal de la Subsecretaría de Educación Media Superior Revisado el 30 de septiembre de 2010. Tomado de <<http://www.sems.gob.mx>>.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (2015). *Documento base del Telebachillerato comunitario*, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Thomas, P. (2007). El bachillerato: elemento fundamental del sistema educativo francés. *Coloquio: Tendencias y experiencias de reforma en el bachillerato* (231-243). Ciudad de México: Consejo Académico del Bachillerato-UNAM.
- Torres, M. y C. López (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales? En Zubieta, J. y C. Rama. *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria*. Ciudad de México: UNAM-Virtual educa
- Tuirán, R., Limón, O. y González, G. (2016) Prepa en Línea—SEP”, un servicio innovador. *Revista Mexicana del Bachillerato a Distancia*, N. 15 Revisado el 15 de marzo de 2016, Tomado de <<http://bdistancia.ecoesad.org.mx/?articulo=prepa-en-linea-sep-un-servicio-innovador>>.
- Torres, M. y López, C. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales? Zubieta, J, y Rama, C. (Coord.), *La educación a distancia en México: una nueva realidad universitaria*. Ciudad de México: UNAM-Virtual educa.
- Ulloa, M. y M. Ulloa (2006). *Las exclusiones de la educación básica y media superior en el Distrito Federal*. Ciudad de México: GDF-UNICEF.
- Vadillo, R., Salinas, R. y V. Pichardo (2013). Estudiantes de bachillerato en línea con desempeños académicos altos, medios y bajos: estudio exploratorio. En Chan, M. y V. Sánchez. *Investigación e innovación en sistemas y ambientes educativos. Primeras contribuciones desde el Espacio Común de Educación Superior Abierta y a Distancia*, Jalisco: Universidad de Guadalajara.
- Velázquez, M. (1992). Perspectivas del Bachillerato Universitario. Análisis de la Relación Estado-Educación. *Perfiles Educativos*, N. 55 y 56, 33-39.
- Villa, L. (2003). La educación media superior. En Zorrilla, M. y L. Villa (Coord.). *Políticas educativas*. Ciudad de México: COMIE-SEP-CESU.

- Villa, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la Educación Superior*. Vol. XXXVI (1), No. 141, 93-110.
- Villa, L. (2014). Educación media superior, jóvenes y desigualdad de oportunidades. *Innovación Educativa*, Vol. 14, N.64, 33-46.
- Weiss, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta educativa*. N. 32. Revisado el 25 de agosto de 2019, Tomado de <<http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/articulo.php?num=32&id=18>>.
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En Ramírez, R. (Coord.). *Desafíos de la educación media superior*. Ciudad de México: Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Weiss, E. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Zheng, L., Huang, R., y Yu, J. (2014). Identifying computer-supported collaborative learning (CSCL). Research in selected journals published from 2003 to 2012: A content analysis of Research Topics and Issues. *Educational Technology and Society*. Revisado el 30 de agosto de 2017. Tomado de <http://www.ifets.info/journals/17_4/23.pdf>