

¿Innovamos en la educación superior o sólo renovamos la obsolescencia?

Pedro Flores Crespo
Universidad Autónoma de Querétaro, México

Conferencia dictada por el Doctor Pedro Flores Crespo durante la VII Jornada de Innovación Educativa “Innovación, evaluación y calidad en la Educación Superior” realizada en la Universidad Nacional Autónoma de Honduras.

Innovación: Concepto en movimiento

56

En 2006, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES, asumía que la innovación en la educación superior residía en transformar los modelos académicos, aprovechar las nuevas tecnologías de la información, ampliar las oportunidades de movilidad estudiantil e impulsar la internacionalización de la educación superior.

Advertía que no todo cambio dentro de las universidades se podía considerar como “innovación” y que había cierto riesgo de que se “actualizara la obsolescencia” en nombre del cambio o la innovación. De la ANUIES tomé el título de esta plática.

La innovación, a principios de

la década pasada, era un concepto amplio que podía, según ANUIES, concretarse en siete ámbitos. El primero era el ámbito estructural y se refería a transformar las estructuras administrativas de las universidades para responder de mejor manera a la demanda estudiantil. De esta manera, se podrían experimentar procesos de descentralización y desconcentración de los servicios educativos. El segundo aspecto, tienen relación con la innovación curricular que abarcaba desde introducir el enfoque por competencias, la flexibilidad curricular o la formación situada. La ANUIES detectaba que en México los programas de licenciatura estaban saturados de horas-clase, no había práctica y duraban más que en otros países. Como saben, en México una carrera tradicional se hace en cuatro o cinco

años cuando en otros países se estudia en menor tiempo. En Inglaterra son de tres años las licenciaturas.

En mi país, parece que sigue habiendo un “culto a la escolaridad” sin verificar si realmente existe una relación directa y positiva entre número de créditos y ampliación de capacidades, habilidades y destrezas. ¿Por estudiar más tiempo obtengo mejor formación?

Los investigadores educativos de México nos debemos un estudio que responda a esta pregunta. Refuerza esta necesidad el reciente reconocimiento del Ministerio de Educación Pública de que el currículum en educación básica y media superior es muy extenso y por lo tanto, sugiere “acortar la extensión de los contenidos en aras de privilegiar la profundización” (SEP, 2016:20). Enseñar menos pero más a profundidad,

sugiere mi colega Carlos Ornelas.

El tercer ámbito en donde puede ocurrir la innovación, según la ANUIES, es en la “relación educativa”. Bajo este atributo, el papel tradicional del docente se transforma para dar paso a atribuciones más amplias y complejas que implican ofrecer tutorías y asesorías, cuestión que en otros países como Inglaterra tiene una larga tradición. El *pastoral care o counseling*, como ustedes saben, pone un énfasis en el bienestar del estudiante más allá de lo que el profesor pueda hacer en el salón de clase. ¿Garantizamos en las universidades que los jóvenes estudien libres de violencia física y simbólica? Dejo la pregunta abierta para que le pensemos.

Paso al cuarto ámbito de la innovación que es la formación para la docencia. En México, desde principios del siglo veinte se ha asumido que obtener un grado de doctor refleja cierta “mejora” en la calidad de servicio docente, cosa que la ANUIES pone en tela de juicio, aunque no propone cómo rebasar tal tendencia de certificación. ¿Qué impacto ha tenido en las universidades que la mayoría de sus profesores hayan cursado un posgrado y ahora sean profesores de tiempo completo?

Colegas de la Red de Investigadores sobre Académicos de México ya han arrojado luz sobre este punto. Recuerdo, específicamente, el texto de Vicente Aramburo y Edna Luna en la

Revista Mexican de Investigación Educativa quienes sostienen que, “desde la percepción de los estudiantes de las áreas de ciencias administrativas y contables y ciencias de la salud, el hecho de que el maestro cuenta con grado de doctor no lo define como un buen profesor”. Según estos académicos, “la experiencia docente es una de las variables que en mayor medida explica la efectividad del desempeño en opinión de los estudiantes” (2013).

El quinto ámbito de la innovación según la ANUIES debería ocurrir en aquellas opciones de estudio que no son escolarizadas. En 2012, se constituyó la Universidad Abierta y a Distancia en México con el propósito de ampliar la cobertura en educación superior y satisfacer las necesidades de jóvenes y adultos “que por razones sociales, laborales, ubicación geográfica o de otra índole no pueden asistir a un sistema de educación presencial” (VI Informe de Gobierno, 2012:507). Según el Tercer Informe de Gobierno hay más de 95 mil estudiantes.

El sexto plano de la innovación era la educación continua y el séptimo tenía que ver con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Normalmente, el uso de las tecnologías en la educación tiende a verse como sinónimo de innovación y habrá que seguir discutiendo si hay rasgos para confirmar tal observación. Englobar cambios administrativos (como la descentrali-

zación), curriculares, docentes y tecnológicos, dentro del concepto de innovación en la educación superior de México tiene ventajas y limitaciones. Entre las ventajas mencionaría la oportunidad para articular acciones en distintos planos para innovar. Es una aspiración – como la calidad – que requiere de un esfuerzo multidimensional y esto creo que es una primera lección a considerar.

Pese a las ventajas de tener un concepto de innovación que nos hace pensar en un esfuerzo global, también hay que decir que la ANUIES omitió un componente clave en su definición. Este fue el desarrollo y uso de la investigación científica. Hay que ver la investigación en función tanto de sus usos internos para la universidad como hacia afuera. En el primer ámbito, pregunto: ¿podremos desarrollar un modelo educativo innovador si no conocemos y por lo tanto, no entendemos cómo se desarrolla la práctica docente, el uso del tiempo en las aulas o el impacto de los programas de la Nueva (ya no tan nueva) Gestión Pública sobre la vida y trayectoria de los académicos e investigadores?

Pero la omisión de la ANUIES en 2006 se vio corregida en 2012 cuando anunció en su documento de política que la investigación no sólo podría servir para fundamentar procesos innovadores dentro de las propias universidades, sino que ahora se trataría de crear “polos regionales de investigación”, los cuales estarán orientados a

tratar de resolver los problemas “nodales” de nuestra sociedad¹. Esto no es otra cosa más que la Sociedad basada en el Conocimiento, que Pablo Latapí Sarre, pionero de la investigación educativa de México y Premio Nacional de Ciencias y Humanidades, cuestionó lucidamente.

Para Latapí, esta idea de la sociedad del conocimiento se impone como un “ideal obligatorio de toda institución de educación superior” y reconoce que las universidades deben desarrollar conocimientos vinculados a los requerimientos de las empresas, pero como buen educador y filósofo humanista advierte:

58 no hay que olvidar que la universidad es algo más: no es un apéndice de la empresa, sino una institución responsable de generar, proteger y difundir todos los tipos de conocimiento que requiere el país, incluso los aparentemente improductivos (Latapí, 2007:119)

Innovación entonces no es solamente ganar jugosos contratos con las empresas. La universidad, siguiendo a Latapí, “debe promover el rescate de nuestra humanidad disminuida”. En tiempos en que todo se comercia, negocia y se vende, hablar de educación humanística dentro de la universidad pública es ya una innovación.

Sobre este punto, y antes de pasar a la segunda parte de mi exposición, permítanme hacer un paréntesis para comentar una anécdota. Me contó un amigo que participó como juez de un importante premio universitario de México que al competir las diversas universidades por él, ganó aquella que enfatizaba su formación humanística más que presumir, como otra lo hizo, que todos sus procesos estaban evaluados y certificados. Los jueces, creo yo, actuaron correctamente al no confundir medios (evaluación) con fines (formación integral de la persona).

Una vez habiendo dicho que el concepto de innovación, según la ANUIES, es amplio y que nos hace poner atención a los factores estructurales que nos rodean, pasaré a tratar de ilustrar cómo se ha aplicado en el sector universitario. Me centraré, específicamente, en resaltar los obstáculos de la innovación en el subsistema de educación superior tecnológica de México, el cual, como ya dije, me ha ocupado tiempo de investigación en años recientes.

Avances y lecciones de la innovación en México

Para la ANUIES, innovar en la educación superior significa moverse simultáneamente en distintos frentes como la estructura organizativa, curricular, docente y tecnológica,

pero ¿en verdad así avanza la innovación en las instituciones de educación superior de corte tecnológico?

El sistema de educación superior tecnológico de México agrupa al menos tres grandes subsistemas: el Tecnológico Nacional de México que congregó a los institutos tecnológicos y atiende, según el Tercer Informe de Gobierno a poco más de 521 mil estudiantes, el de las universidades tecnológicas, que nace en 1991 y que en el ciclo escolar 2014-2015 contaba con 110 establecimientos y el de las universidades politécnicas que se crea en 2001 y el cual registra 59 unidades. Entre las politécnicas y las tecnológicas se atienden a un total de casi 285 mil jóvenes.

La mayoría de los institutos y universidades tecnológicas y politécnicas fueron creados en zonas relativamente apartadas, por lo tanto, se puede corroborar que existió una vigorosa descentralización y desconcentración de la educación superior, pero ¿esto realmente significó una innovación en el campo educativo? Analicemos dos puntos para poder responder a esta pregunta. Estos dos puntos son el cambio curricular y la articulación institucional entre los tres subsistemas de educación superior tecnológica.

1. Estos temas nodales eran el cambio climático, el desarrollo sustentable, la búsqueda de energías alternativas, el combate a la pobreza, la autosuficiencia alimentaria, el mejoramiento de la salud, la vivienda y la educación de la población.

Cambio curricular

Las universidades tecnológicas mexicanas son una especie de *community colleges* en donde en un principio no se ofrecían licenciaturas (ahora sí), sino programas de Técnico Superior Universitario (*associate professional*) de dos años que estaban enfocados netamente a la práctica en el sector industrial. Varios especialistas educativos como Manuel Pérez Rocha, ex rector de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, hicieron notar que aunque el modelo original de las UT era distintivo por el tiempo de duración, su base curricular era tradicional pues reforzaba una orientación escolarizante.

Esta observación ha sido corroborada por investigadores independientes e incluso por los evaluadores del subsistema de las UT contratados por el propio ministerio de la educación. En su estudio de 2006, Mazeran sostiene que el modelo académico de las UT genera mucha presión para los alumnos y quizás las consecuencias de esta escolarización estén ya a la vista. Mazeran afirmaba, por ejemplo, que la tasa de deserción en el subsistema de UT era de 35 por ciento mientras que en todo el nivel el sistema de educación superior este indicador es de 20 por ciento. Las causas de la deserción en el subsistema de las UT en 2009 y de acuerdo con información del ministerio eran mayoritariamente por reprobación. Mientras seis de cada 100 jó-

venes que desertaba lo hacía por razones económicas, 32 abandonaba sus estudios por no haber acreditado alguna asignatura. La reprobación es entonces un factor que causa la deserción. Entonces la lección en términos de “innovación” es que se descentralizó un supuesto modelo educativo original, pero se siguió una lógica académica que probablemente provocó exclusión.

En otras palabras: aunque se trató de “innovar” ofreciendo una educación distinta a la de la licenciatura clásica, curricularmente se dejaron intactas las cargas de contenido y las reglas de evaluación. Se renovó la obsolescencia, no se innovó.

En un estudio que hicimos para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la UNESCO, la maestra Dulce Mendoza y yo pudimos observar tres aspectos de este culto a la escolaridad. Primero, que la intensidad de los estudios no era exclusivo de las UT, en algunas universidades politécnicas e institutos tecnológicos se promovía la “*preparación express*” – en palabras de uno de los empleadores entrevistados – que consiste en comprimir contenidos para estudiarlos en un lapso de tiempo corto y de manera intensiva. Segunda observación, esta preparación intensiva y cargada de temas y contenidos elevaba los costos de oportunidad y no permitía que los jóvenes pudieran compatibilizar el estudio con

el trabajo o con otras actividades igual de gratificantes que estudiar como hacer deporte o tener un hobby. La innovación curricular, sostendría, puede imaginarse desde las actuales culturas juveniles y no solamente desde una legítima aspiración institucional.

Pero regresando al tema. Un tercer punto detectado en esta investigación fue que, curiosamente, el hecho de permanecer en la universidad muchas horas y luego tener más trabajo escolar fuera de ella, es valorado positivamente por ciertos sectores como el de profesores, familias e incluso, de los estudiantes. Se asume que el hecho de estar dedicado por muchas horas a la universidad equivale automáticamente a recibir una educación de alta calidad.

Esta creencia – de índole estructural – tendría que ser corroborada o rechazada con un estudio que relacione el tiempo dedicado a estudiar en la universidad y la ampliación de capacidades intelectuales. Asumir que hay una relación directa y positiva entre ambas y así diseñar los planes de estudio puede acarrear problemas adicionales. Es un misterio, por ejemplo, con qué criterios se decidió que las carreras técnicas en las Universidades Tecnológicas mexicanas tuvieran 3,000 horas de estudio. “Vienen bien mal preparados”, según dijo el ese entonces ministro de Educación, por lo tanto súbanle a la carga horaria.

No creo que sea sano proponer un modelo educativo innovador sin que previamente se presenten las bases empíricas para conducir el cambio. Investigación educativa e innovación van de la mano. Paso a otro tema: el de las modas pedagógicas.

¿Es la moda innovación?

Al hablar de innovación educativa están latentes corrientes pedagógicas, prácticas y enfoques que muchas veces constituyen más modas que aportes sustanciales. En ese debate y sin dar respuesta conclusivas al respecto, podemos colocar al enfoque de competencias. ¿Representa esta noción una verdadera innovación educativa o es una simple moda? Aún hay disputas al respecto. Felipe Tirado, psicólogo de la UNAM, afirma que las competencias definidas como la interacción de saberes, destrezas y valores sirven para descolarizar el proceso educativo. Es decir, al tener aprendizajes significativos fuera del proceso escolar construimos una competencia. Esto es bastante sugestivo, lo complicado es cómo evaluar con los instrumentos tradicionales aquello que se aprende afuera y atribuírselo a lo que hicimos dentro de la universidad.

Las competencias fue una propuesta que se presentó como innovadora para los modelos educativos de algunas universidades. Por ejemplo, hace dos años, el ministerio de la educación de México anunció con orgullo que 40 por ciento del

total de instituciones de educación superior tecnológicas contaban con un programa basado en el enfoque de competencias. Su evaluación aún está por conocerse. Puede ser que sí sea un modelo educativo innovador. Sin embargo, yo sugeriría seguir analizando su valor dentro de los procesos educativos que son cada vez complejos en las sociedades actuales. Para discutir con fundamento este enfoque, recomiendo revisar los trabajos de mi compatriota Frida Díaz Barriga, quien ha estudiado el papel que desempeñan los profesores en las “innovaciones curriculares” en el campo de la educación superior.

Con base en los estudios de otros colegas, Frida encuentra que el grado de avance en la reforma curricular, contribuye a concepciones de competencia distintas. Es decir, entre más tiempo lleve la reforma curricular, existe una concepción más amplia del término por parte de los profesores. No esperamos cambios inmediatos. Está es otra lección. Además, dice Frida, las nociones de competencia varían por área de especialidad.

En relación con otras “innovaciones” curriculares como el del curriculum flexible o modelos basados en el pensamiento crítico, Frida observa que pese a la existencia de planes de estudio de vanguardia, los profesores conservan sus mismas prácticas docentes.

Sigamos con los hallazgos de la doctora Frida Díaz Barriga. Esta colega observa que cuando se habla de promover el pensamiento crítico en las universidades, se opta por dar talleres dirigidos, pero sin ninguna conexión con las áreas de conocimiento. ¿Cómo pedirle al estudiante que sea crítico si se le pide que cite el trabajo de uno y no se le aclara que no hay autoridades académicas en la universidad moderna, sino simplemente buenos y malos argumentos, como diría Martha Nussbaum en su libro *Why Democracy needs the humanities?* Asimismo, Frida detecta que cuando se habla de flexibilidad curricular, ocurre que lo único que existe dentro del plan de estudios es una cierta libertad para que los jóvenes elijan cursos de un amplio menú de asignaturas. Aquí la pregunta es si la libertad absoluta contribuye a la formación integral de los estudiantes o si el menú debe restringirse a una oferta de cursos ya probados por los coordinadores de las carreras. Decir que innovamos por tener planes de estudio basados en el enfoque de competencias puede no reflejar necesariamente un cambio sustancial. Hay que garantizar que, en el caso del enfoque por competencias, que los profesores tengan la oportunidad de aprender y asimilar las nuevas tendencias pedagógicas.

La innovación educativa (IE), dice Carbonell, significa “alterar la realidad vigente” con el

ánimo de modificar concepciones y actitudes y así poder contribuir, en mayor grado, al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Cuando se habla de innovar, asienta Juan Manuel Escudero, se va en contra de lo “mecánico, rutinario y usual”. Para colegas como Yolanda Jiménez, de la Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, la innovación educativa debe entenderse como la transformación de las condiciones de aprendizaje y en este sentido, prosigue Jiménez, hay que pensar en al menos dos cosas.

Primero, el Ministerio de Educación de México, mediante sus acciones deliberadas, sofoca la innovación, no la promueve, cosa que podría cambiar si se decidiera a abandonar la idea del control.

La segunda condición que menciona Jiménez para comprender mejor la innovación educativa es que la escuela – en este caso la universidad – puede no ser siempre el espacio en donde esta aspiración ocurra. Tristemente, algunos establecimientos escolares de nuestro país siguen asentados en una organización de tipo industrial (fordista) en donde lo que importa es cumplir el horario o mantener la rutina y la disciplina.

Siguiendo la idea de Jiménez, pregunto: ¿cómo se puede innovar en la universidad cuando otras estructuras instituciona-

les operan mediante códigos tradicionales como es el caso del culto a la escolaridad que se detectó en la educación superior tecnológica?

Innovar curricularmente demanda entonces un cambio institucional – es decir, una revisión de reglas formales e informales – sobre la manera en que se concibe la construcción del conocimiento; no sólo el que produce resultados para las empresas, sino también el aparentemente improductivo, como diría el doctor Latapí.

Articulación institucional

Dentro del cambio institucional para innovar, está también la manera en que las instituciones de educación superior se relacionan unas con otras.

Pese a que las universidades de corte tecnológico nacen de una misma matriz, sus niveles de cooperación son bajos. Para resolver esto, el Gobierno Federal promovió la creación del Espacio Común de la Educación Superior Tecnológica (ECEST), el cual estuvo integrado – en un primer momento – por 45 representantes de las UT, los IT y las UP y el sistema de educación abierta y a distancia de la SEP.

El ECEST tenía como finalidad primordial coordinar los esfuerzos para desarrollar actividades académicas, administrativas y de cooperación en áreas de interés común con el ánimo de configurar un nuevo modelo educativo tecnológico y de calidad (SEP, 2010). ¿Fue esto posible? Según el estudio

que hicimos para la UNESCO, detectamos que no había, según los testimonios de un rector de una universidad politécnica, ninguna articulación entre éstas y tecnológicas y a los institutos tecnológicos, reafirmó el rector, los veía “más alejados”.

En ese momento, el funcionario señaló que: “Ha sido muy difícil toda la parte curricular, de infraestructura, equipamiento...” y explicó que quizás esa desarticulación de los tres subsistemas de educación superior tecnológica se debe a su forma de gobierno. Mientras las universidades tecnológicas y politécnicas se crean como organismos públicos descentralizados, los tecnológicos dependen de la administración central que les impide la toma de decisiones.

Cuento el caso de la desarticulación institucional porque ejemplifica otro factor que condiciona la innovación educativa.

La desarticulación entre los tres subsistemas de educación superior tecnológica ha llegado a tal grado que la revalidación de estudios de los estudiantes que desean transitar por estos subsistemas aparentemente iguales, es muy complicada.

El obstáculo para tener libre tránsito de una institución a otra reside, según Arturo Nava (2010), ex coordinador de las UT, en la normatividad

vigente de las instituciones que no otorga flexibilidad para revalidar ciclos completos de estudio y no sólo créditos. Si no hay revalidación de estudios tampoco puede haber movilidad estudiantil y por lo tanto, una posibilidad de innovación puede cancelarse.

Si por un lado tenemos planes de estudio basados en competencias, pero la revalidación se hace con base en créditos, ¿no será que algo anda mal con las condiciones institucionales para innovar?

El sistema de educación superior tecnológica, hasta donde pudimos observar, cuenta con determinantes tales como la normatividad interna de cada modelo, así como la forma de gobierno (*governance*) que impiden la innovación. Sobre estos factores hay que reflexionar al momento de querer desarrollar modelos educativos innovadores.

Paso a mis comentarios finales.

Conclusiones

La genuina y legítima aspiración de desarrollar un modelo educativo innovador rebasa por mucho un cambio curricular. Hay factores estructurales como institucionales que podrían tanto fortalecer como condicionar el deseo colectivo de querer hacer mejor las cosas dentro de nuestra universidad. Esto no es para decir que mientras no cambie el contexto (la estructura o el sistema dirían algunos), debemos permanecer inmóviles. La universidad puede moverse en un verdadero

sentido de innovación educativa si aprende de los errores que otras instituciones han cometido como el de promover el culto a la escolaridad, si conduce investigación educativa para conocer cómo han impactado sus reglas y prácticas diarias en el desarrollo intelectual de los jóvenes y de los maestros y si persuade a los miembros de una comunidad a seguir discutiendo estas ideas abiertamente como atinadamente lo ha hecho la Dirección de Innovación Educativa de la UNAH.

Innovar, coincido con Carbone y Escudero, significa “alterar la realidad vigente con el ánimo de modificar concepciones” para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Equivale a ir en contrar de lo mecánico y usual no sólo para ganar contratos con las empresas, sino también y primordialmente, para ampliar las libertades de los seres humanos, como sugiere Amartya Sen y que sean ellos mismos capaces de trazar - mediante la razón, sensibilidad y compasión con los más desprotegidos - sus caminos y estilos de vida.

La educación humanística, en estos tiempos ligeros, de ansiedades económicas y nacionalismo ramplón, es un elemento de innovación para la universidad latinoamericana.