

TRANSICIÓN DE LAS MODALIDADES ESCOLARIZADAS A LAS NO PRESENCIALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE MÉXICO¹

TRANSITION FROM SCHOOLED TO THE NON-FACE-TO-FACE

MODALITIES IN HIGHER EDUCATION IN MEXICO

Alison Saray Jaimez Pérez, Maximiliano Valle Cruz

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Correspondencia: alisonsarayperez@hotmail.com

RESUMEN

En el artículo se realiza una revisión crítica de estudios acerca de las modalidades no escolarizadas en la educación superior pública en México, para ver cómo se ha legitimado, o justificado, la transición de los programas escolarizados a los no escolarizados. Asimismo, a partir de los datos estadísticos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se examinan las variaciones de los programas no escolarizadas por entidad federativa, considerando en cuántas Instituciones de Educación Superior (IES) se imparten y la composición por género en dichos programas, en los ciclos escolares 2012-2013 y 2020-2021. Los resultados muestran que, entre 2012 y 2021, se produjo un aumento tanto en el número de programas educativos como en la matrícula, aunque ello apunta a evidenciar que la transición fue obligada por la pandemia del Covid-19.

¹ La asesoría y revisión de este artículo estuvo a cargo del M. en S. Maximiliano Valle Cruz, integrante del Cuerpo Académico en Educación y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Palabras clave: Modalidad escolarizada, modalidad no escolarizada, educación superior, política educativa, COVID-19

ABSTRACT

In the article, a critical review of studies about non-schooled modalities in public higher education in Mexico is carried out, to see how the transition from schooled to non-schooled programs has been legitimized or justified. Likewise, from the statistical data of the National Association of Universities and Institutions of Higher Education (ANUIES), the variations of non-school programs by federal entity are examined, considering in how many Higher Education Institutions (HEI) they are taught and the composition by school gender in said programs, in the 2012-2013 and 2020-2021 school cycles. The results show that, between 2012 and 2021, there was an increase in both the number of educational programs and enrollment, although this suggests that the transition was forced by the Covid-19 pandemic.

Key words: Schooled modality, non-schooled modality, higher education, educational policy, COVID-19.

INTRODUCCIÓN

Las modalidades no escolarizadas comenzaron con la educación por correspondencia, posteriormente, mediante el uso de medios de comunicación masiva (radio, cine y televisión), se diseñaron cursos a distancia, pasando al uso de multimedia (audio y videocasetes) y, actualmente el uso de la internet y la computadora ha dado lugar a lo que se denomina educación virtual o en línea.

Aunque las modalidades no escolarizadas, en la actualidad, se presentan como la gran novedad para ampliar la cobertura y garantizar la igualdad

de oportunidades para el acceso a la educación superior, no son nuevas. La novedad de dichas modalidades radica en el uso de un medio específico: la Internet. Resulta claro que, las modalidades no escolarizadas suponen la no presencialidad en las aulas al incorporar medios de comunicación tecnológicos, como se verá a continuación. De allí surgen dos interrogantes: ¿de qué modo se ha justificado la incorporación de medios y recursos tecnológicos de comunicación en la educación? y ¿cuál ha sido el sentido que tiene el uso las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), específicamente, en la educación superior?

Por lo anterior, el presente artículo tiene como objetivo examinar las razones que se han aducido para incorporar modalidades no escolarizadas en la educación superior en México, y que han irrumpido masivamente durante el confinamiento obligado por la pandemia del COVID-19, particularmente en las IES públicas.

DESARROLLO

Las modalidades no escolarizadas han pasado por distintos momentos históricos, permitiendo que la educación se fortalezca y adapte a los constantes cambios de la sociedad y a las nuevas necesidades de la población para que toda persona tenga acceso a una formación profesional.

De acuerdo con Roquet (2006), las modalidades no escolarizadas comenzaron con a) la invención de la escritura por medio de piedra, madera, papiro, papel... logrando que la información llegara a cualquier lugar (considerándose una educación informal a distancia); pasando a b) la invención de la imprenta, permitiendo que aumentara la impresión de libros para las bibliotecas; posteriormente nos encontramos con la c) educación por correspondencia (su aplicación comienza en 1728), educación que

utiliza el correo postal para instruir a los educandos y enviar tareas; pasando al d) uso de medios masivos de comunicación, para dar información desde el punto de vista de la educación; y es hasta e) en las décadas finales del siglo XX, que se implementa el uso de la computadora en la educación mediante el Computer Based Training (CBT), un aprendizaje individual; después nos encontramos con f) el uso de correo electrónico, que permitió agilizar el envío de información y comunicación; llegando a g) la invención de las www (World Wide Web) que propicio el aumento y acceso a la información; y por último, h) la internet, que planteo la posibilidad de distribuir contenidos educativos que estuvieran al alcance de todos, así como la oportunidad de tener una comunicación más activa entre educador y educando.

Es por ello por lo que, en la actualidad, las modalidades no escolarizadas se presentan como:

Esquemas educativos, abiertos, a distancia, virtuales y/o en línea, los cuales hacen alusión a una metodología de enseñanza y aprendizaje donde el estudiante no tiene la esencialidad en la dependencia adscrita y se desarrollan principalmente mediante la interacción con plataformas tecnológicas, Internet y el apoyo de un conjunto de recursos digitales (Moreno, 2015 citado en González et al, 2019, p. 2).

Por otro lado, también el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), s.f., dice que una modalidad no escolarizada es la que va:

Destinada a estudiantes que no asisten a la formación en el campo institucional. Esta falta de presencia es sustituida por la institución mediante elementos que permiten lograr

su formación a distancia, por lo que el grado de apertura y flexibilidad del modelo depende de los recursos didácticos de auto acceso, del equipo de informática y telecomunicaciones y del personal docente. (p. 3)

Entonces, a partir de estas definiciones podemos resaltar que las modalidades no escolarizadas, también llamadas no presenciales, se caracterizan porque los estudiantes no asisten a la Institución Educativa y sustituyen su formación académica presencial por recursos didácticos y pedagógicos a distancia como son dispositivos electrónicos, equipos de informática y telecomunicaciones.

Además, podemos distinguir dos principales clasificaciones de las modalidades no escolarizadas, la primera de ellas es una educación abierta, la cual, de acuerdo con Barroso (2006), es una modalidad educativa con flexibilidad de tiempos, espacios, métodos, criterios de evaluación y acreditación, dirigido a personas de cualquier edad que deseen continuar estudiando o tener una formación profesional; y la segunda, una educación a distancia, la cual es una estrategia educativa:

Donde el docente y discente se encuentran en una dimensión [témpero-espacio-cultural] distinta, estableciendo por ello, una relación a través de diferentes medios y modelos de comunicación, de tal forma que facilite así la transmisión y la recreación del conocimiento, con posibilidad de diálogo e interacción síncrona o asíncrona (Serrano y Muñoz, 2008, p. 10).

Adicionalmente, dentro de la educación a distancia, podemos identificar otra clasificación que, de acuerdo con Barroso (2006) se desglosa: a) la educación por correspondencia, una educación impartida por correo postal, donde los estudiantes reciben materiales para su instrucción y envían sus tareas por el mismo medio; b) la educación en ambientes virtuales, que es un conjunto de medios informáticos y tecnológicos para hacer la representación de estructuras y procesos de enseñanza y aprendizaje y ambientes educativos, permitiendo que la comunidad académica puede interactuar sin necesidad de coincidir en tiempo y en espacio; c) la educación en línea, la cual tiene como principal recurso el internet y busca expandir, reforzar, distribuir, desarrollar, evaluar, certificar o acelerar los procesos de enseñanza y aprendizaje; y d) la educación por teleconferencia, que se imparte a través de sistema de videoconferencia por satélite o por internet, usando cámaras conectadas a dispositivos móviles.

Sin embargo, dentro de las modalidades no escolarizadas, también podemos resaltar una modalidad mixta, que, como menciona Barroso (2006), es la combinación de una formación presencial y una formación a distancia que integra los recursos tecnológicos como apoyo a los procesos formativos, la capacitación de los sujetos educativos, el diseño de estrategias de aprendizaje, y del modelo de evaluación de dichos aprendizajes, así como el diseño de estrategias de enseñanza.

METODOLOGÍA

Metodológicamente se procede a examinar los documentos de organismos internacionales (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]) y nacionales (ANUIES), así como documentos de política educativa nacional (a nivel federal) para advertir las razones que se aducen para implantar programas de educativos no escolarizados en las IES públicas, particularmente; y posteriormente, a

través de la obtención de datos de los anuarios estadísticos de la ANUIES, se comparan dos momentos en la implantación de los programas no escolarizados en la educación superior: los ciclos escolares 2012-2013 y 2020-2021, para registrar las variaciones que ocurren en el volumen de programas no escolarizados, su distribución por entidades federativas y la matrícula que contienen, pues con ello se puede evaluar en qué medida sus variaciones corresponden a los propósitos que se fijan en las políticas educativas o, de qué modo corresponden a otras situaciones no declaradas en dichos documentos al incorporar las TIC.

Se considera el ciclo escolar 2012-2013 porque fue en el 2012 cuando se aprobó la:

Creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, con autonomía técnica, académica y de gestión (Art.1 DOF, 2012). En su artículo segundo se plantea que la Universidad tendrá por objeto prestar servicios educativos del tipo superior, en la modalidad no escolarizada, que será abierta y a distancia, mediante el uso de las TIC, respaldados en redes de conocimiento, tecnológicas y administrativas, cuyas características serán la flexibilidad, la calidad y la pertinencia y a su vez, deberá procurar, bajo principios de equidad y colaboración, la más amplia cobertura, a fin de que el mayor número de personas pueda cursar los estudios que imparta. La creación de la Universidad Abierta y a Distancia de México es un evento importante para la educación superior en México, aunque desde hace algunos años, la educación abierta y a distancia ya formaba parte de la oferta educativa de algunas universidades mexicanas (DOF, 2012, citado en Manzanilla y Navarrete, 2018, pp. 87, 88).

El ciclo escolar 2020-2021 porque fue en el año 2020 cuando, por la pandemia por Covid-19, se obligó a que toda la educación, en especial la educación superior, se impartiera en una modalidad no escolarizada.

ANTECEDENTES DE LAS MODALIDADES NO PRESENCIALES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En un primer momento, nos encontramos con la década de 1970, años en los que, de acuerdo con Manzanilla-Granados y Navarrete-Cazales (2018), a las modalidades no presenciales se les denominaba “educación abierta”, implicando una educación a distancia, modalidad en la que el estudiante realiza sus actividades sin la presencia del docente o sin la necesidad de asistir a la escuela.

Un segundo momento, a finales del siglo XX y principios del siglo XXI, retomando nuevamente a Manzanilla-Granados y Navarrete-Cazales (2018), es cuando hay un mayor vínculo de las tecnologías al cómputo y al internet, generando y/o potencializando nuevas modalidades no presenciales que desplazaron al significativo educación abierta de las políticas educativas.

En el Informe Final del Foro Mundial sobre la Educación de 2000, la UNESCO recomienda incorporar las TIC, específicamente internet, como una:

Posibilidad de superar distancias geográficas [pues] dan mayor autonomía a los docentes y educandos gracias a la información que llevan el mundo al aula [aunque] por otra parte, la proliferación de tecnologías acentúa las disparidades existentes entre quienes tienen educación y quienes no la tienen (p. 16),

Con el propósito de cumplir la meta de educación para todos en 2030.

La UNESCO, de igual forma, hace énfasis en un contexto educativo, donde las TIC:

Pueden ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades necesarias para llegar a ser: competentes para utilizar tecnologías de la información; buscadores, analizadores y evaluadores de información; solucionadores de problemas y tomadores de decisiones; usuarios creativos y eficaces de herramientas de productividad; comunicadores, colaboradores, publicadores y productores; y ciudadanos informados, responsables y capaces de contribuir a la sociedad. (Manzanilla y Navarrete, 2018, p. 86).

Así, el primer argumento que se encuentra para incorporar las TIC en la educación que, en términos generales, se elabora aduciendo a que la sociedad actual se encuentra inmersa en un mundo tecnológico, en la que ahora es indispensable saber, aunque sea lo básico, sobre las TIC; por ende, la nueva educación debería promover este tipo de formación, y que mejor que a través de modalidades no presenciales, las cuales permiten tener mayor contacto con recursos tecnológicos, logrando que tanto estudiantes como docentes obtengan una formación y actualización para los sistemas abiertos, además de un correcto y amplia habilidad para manejar herramientas, métodos, programas y plataformas tecnológicas.

Por su parte, la ANUIES asume las declaraciones de la UNESCO respecto a lograr la escolarización de la población, aunque retoma la idea de que en la educación superior:

Ha llevado a la coexistencia de universidades tradicionales y de nuevos centros de investigación asociados a la industria, así como al establecimiento de proyectos de investigación en los que participan universidades, gobiernos y empresas. Por su parte, las formas de generación del conocimiento y su aplicación han roto las barreras disciplinares frente a los nuevos paradigmas de la complejidad, al igual que lo han hecho los modelos de formación profesional apoyados en las nuevas TIC, lo que ha dado lugar a la universidad virtual (ANUIES, 2018, p. 29).

Pero es notorio que la preocupación consiste en cómo expandir la cobertura, aduciendo que ello es necesario debido a que “en ciertas regiones [existe] una limitada disponibilidad de profesionistas calificados para enfrentar los retos del desarrollo social, económico, científico y tecnológico” (ANUIES, 2018, p. 55).

Para lograr el acceso de esa población excluida, según UNESCO (1990), las TIC se convierten en el mecanismo para enfrentar la falta de recursos, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, para alcanzar el propósito de universalizar el acceso a la educación y propiciar la equidad para modificar las desigualdades educativas que afecta a “niños que trabajan las poblaciones de las zonas remotas y rurales, los nómadas y los trabajadores migrantes, los pueblos indígenas, las minorías étnicas, raciales y lingüísticas, los refugiados, los desplazados por la guerra ,y los pueblos sometidos a un régimen de ocupación” (p. 9).

Dos cuestiones destacan, más allá de la idea de que el aprendizaje tenía que estar centrado en el alumno: la cuestión de emplear todos los medios posibles para ampliar la escolarización y, como dice la UNESCO (1990), proporcionar además un sólido ambiente intelectual y científico. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica.

Así, en la Conferencia de Jontien, la preocupación respecto a la vinculación de la ciencia y la tecnología con la educación, en todos los niveles educativos, es central y necesaria para garantizar la educación para todos, movilizandando tanto los recursos financieros y humanos existentes, como los nuevos recursos públicos, privados o voluntarios, considerando esos recursos financieros como inversión humana, pero ello abre la puerta a las inversiones privadas en la educación. El uso de las TIC se puede entender a partir de la propuesta 6 que plantea:

...aumento de la adquisición por los individuos y las familias de los conocimientos, capacidades y valores necesarios para vivir mejor y para conseguir un desarrollo racional y sostenido por medio de todos los canales de la educación —incluidos los medios de información modernos, otras formas de comunicación tradicionales y modernas y la acción social— evaluándose la eficacia de estas intervenciones en función de la modificación de la conducta (UNESCO, 1990, p. 20).

De ese modo es claro que, el uso de las TIC se concibe como canal de comunicación moderno que, en lo fundamental, permite incidir en las conductas de la población al ser escolarizada, no es un elemento neutro que posibilita ampliar la escolarización y hacer realidad el derecho humano a la educación.

Respecto a la educación superior, la UNESCO realizó la primera Conferencia Mundial en 1998, donde se caracteriza a la educación superior por su expansión, pero también por sus disparidades “entre los países industrialmente desarrollados, los países en desarrollo y en particular los países menos adelantados en lo que respecta al acceso a la educación superior y la investigación y los recursos de que disponen” (UNESCO, 1998, p. 1), introduciendo la idea de la educación a lo largo de la vida para que los estudiantes se integren “en la sociedad mundial del conocimiento” (UNESCO, 1998, p. 3), añadiendo las ideas de igualdad para el acceso, especialmente de las mujeres, propiciando una “diversificación de los modelos de educación superior y los criterios de contratación” (UNESCO, 1998, p. 9). En el Artículo 12, referente al potencial y los desafíos de la tecnología, menciona que, para que la educación superior la aproveche, puede:

crear nuevos entornos pedagógicos, que van desde los servicios de educación a distancia hasta los establecimientos y sistemas “virtuales” de enseñanza superior, capaces de salvar las distancias y establecer sistemas de educación de alta calidad, favoreciendo así el progreso social y económico y la democratización, así como otras prioridades sociales importantes (UNESCO, 1998, pp. 11-12),

Sin dejar de lado que estos servicios educativos estén desarrollados de acuerdo con las necesidades y condiciones de la sociedad en la que se quiere implementar.

MODALIDADES NO ESCOLARIZADAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO, UN RECuento

En México, podemos identificar tres momentos en la implantación de las modalidades no escolarizadas en la educación superior: a) Universidad Abierta y Educación a Distancia, b) Modalidades en Línea y c) Irrupción obligada de la Educación en Línea (cuestión del confinamiento por la Covid-19).

UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue de las primeras universidades en implementar la universidad a distancia, pues desde la década de 1970, de acuerdo con Andrade (2011), ya ofrecía educación abierta por medio del Sistema de Universidad Abierta (que en 2005 cambió su nombre a Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia [SUAYED]), y en 1997, como mencionan Manzanilla y Navarrete (2018), reorganizó su estructura académica, y se estableció la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED), teniendo como propósito actualizar el Estatuto del Sistema Universidad Abierta, los reglamentos y las normas aplicables, así como desarrollar programas de formación y capacitación del personal universitario. “En ese periodo paralelo al SUAYED de la UNAM, otras universidades públicas crearon sus respectivas versiones virtuales de enseñanza, entre las que destacaron la Universidad Veracruzana y la Universidad de Guadalajara”. (Andrade, G. E., 2011, p. 4)

Los argumentos base de la Universidad Abierta y Educación a Distancia, por un lado, son que con ella se pretende fortalecer y ampliar la oferta educativa en línea y, al mismo tiempo, facilitar la movilidad estudiantil entre sistemas abiertos y a distancia, principalmente en el ámbito público, pues es el que tiene una mayor población estudiantil y, por ende, tiene más

responsabilidad por formar adecuadamente a los estudiantes; y por otro, “ofrecer educación de calidad con equidad a toda la población de jóvenes y adultos que, por razones sociales, laborales, de ubicación geográfica o de otra índole, no puedan asistir a un sistema de educación presencial” (Ocaña, s.f., p. 8).

MODALIDADES EN LÍNEA

En el año 2007 la ANUIES creó el Observatorio Mexicano de Innovación en Educación Superior (OMIES), con el fin de conocer, promover, difundir e intercambiar información sobre propuestas de innovación en los ámbitos académico y tecnológico.

Por otro lado, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) enfocó sus esfuerzos:

Al desarrollo y difusión de la investigación y la aplicación de las TIC para la educación y la formación a distancia, mediante la producción de materiales educativos y la capacitación de recursos humanos. En este sentido, el ILCE ha desarrollado modelos educativos de vanguardia para impulsar el uso de plataformas y espacios virtuales de aprendizaje -vía satelital, videoconferencia, e-Learning y multimedia (Navarrete y Rojas, 2016, p. 86).

En el mismo año 2007, se creó el Polivirtual (Manzanilla-Granados y Navarrete-Cazales, 2017), un “sistema del Instituto Politécnico Nacional (IPN) mediante el cual ofrece estudios de bachillerato, licenciatura, posgrado y servicios educativos complementarios en modalidades alternativas, innovadoras y flexibles con apoyo de las tecnologías” (IPN, 2019, párr. 1). Este tipo de modalidad ofrece un campus virtual (Aula Polivirtual), donde

los estudiantes interactúan con académicos especializados (profesores-asesores y/o tutores) en las diferentes disciplinas y capacitados en las habilidades tecnológicas necesarias para facilitar el proceso de aprendizaje, asesorar dudas académicas, realimentar actividades, dar respuesta continua y explicar temas que no se comprendan, potenciando el desarrollo académico y personal de los estudiantes. (IPN, 2019)

También es importante mencionar que, 7 años después, en enero de 2014, de una colaboración entre el Banco Santander (a través de Universia) y Telefónica (a través de Telefónica Learning Services), nació el portal MiríadaX, el cual ofrece cursos masivos gratuitos impartidos por 18 universidades de Iberoamérica (Manzanilla-Granados y Navarrete-Cazales, 2017).

Cuenta con la colaboración de las 1242 universidades socias de Universia, 415 de ellas en México. El lanzamiento fue seguido por Coursera, el proveedor de los MOOC (Massive Open Online Course) más grande del mundo, al que se habían sumado otras 29 universidades a su consorcio de 33. Entre las nuevas socias de la compañía con sede en Silicon Valley (California), están 16 instituciones en 12 países. Incluyen a las dos instituciones mexicanas con mayor proyección internacional: la Universidad Autónoma Nacional de México —con tres cursos— y el Tecnológico de Monterrey —con seis— (Lloyd, 2013, citado en Manzanilla-Granados y Navarrete-Cazales, 2017, párr. 42).

Es interesante cómo, desde antes de enfrentar el desafío educativo por la pandemia, ya existían modelos, cursos o información relevante del cómo implementar las TIC en el proceso educativo y llevar a cabo una educación

no escolarizada; así como las diferentes plataformas tecnológicas, recursos didácticos y pedagógicos, y formas de enseñanza y aprendizaje para implementarlos en el aula.

IRRUPCIÓN OBLIGADA DE LA EDUCACIÓN EN LÍNEA

La educación superior en un mundo virtual forzado por la pandemia de la Covid-19, hizo que la educación en línea fuera un ajuste de emergencia, algunos docentes se resistieron y otros incorporaron, por primera vez o sin una preparación, recursos digitales y tecnológicos; tal como expresa Miguel (2020):

No fue un cambio de modalidad, fue un “ajuste emergente” debido al contexto sanitario, donde hizo uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC) para afrontar la situación. Esto significó que el proceso formativo pasara a ser de presencial a virtual, pero sin perder las formas propias de las clases presenciales: sincronización del espacio tiempo, actividades y retroalimentación, horarios rígidos y el mismo número de contenidos (p. 17).

En pocas palabras, solo hubo una transposición de lo que se vivía en las clases presenciales a lo virtual, sincronizando actividades, horarios y exposiciones en clase, así como las mismas formas de evaluar, pero con un aumento de la cantidad de tareas y poca interacción entre educadores y educandos.

RESULTADOS

Instituciones de Educación Superior (IES) y programas no escolarizados

Antes de comenzar con el análisis es importante tener como referencia que en el ciclo escolar 2012-2013 el total de IES públicas en México fue de 71 y 453 programas no escolarizados; y en el ciclo escolar 2020-2021, con un total de 135 IES públicas y 635 programas no escolarizados (ANUIES, 2012 y 2020). Por ende, los porcentajes de la tabla 1, se sacaron a partir de la división del total de IES del sector público de cada entidad federativa entre el total de IES públicas que ofrecen programas no escolarizados a nivel nacional en los ciclos escolares 2012-2013 y 2020-2021, multiplicado por 100.

Tabla 1. *Distribución porcentual de las IES públicas y los programas no escolarizados por entidad federativa, 2012-2021.*

Entidad federativa	2012		2021	
	% IES públicas	% Programas no escolarizados	% IES públicas	% Programas no escolarizados
Colima	1.41	0.22	0.74	0.16
Baja California Sur	1.41	0.66	1.48	0.47
Tlaxcala	2.82	0.44	1.48	0.94
Tamaulipas	2.82	0.66	5.19	2.68
Sonora	2.82	0.88	2.96	1.10
Nayarit	4.23	0.88	2.22	1.73
Yucatán	4.23	1.10	3.70	1.10
Aguascalientes	4.23	1.32	2.96	1.10
Baja California	4.23	1.32	2.96	1.10
Hidalgo	4.23	1.32	5.19	2.20
Morelos	4.23	1.32	2.22	0.94
Coahuila	5.63	1.32	5.19	2.83
Querétaro	4.23	1.55	2.96	1.26
Nuevo León	5.63	1.55	3.70	3.31
Zacatecas	7.04	1.77	3.70	1.26

Durango	2.82	1.99	4.44	2.52
Quintana Roo	4.23	1.99	2.22	0.63
San Luis Potosí	4.23	2.21	4.44	2.83
Michoacán	5.63	2.43	6.67	3.15
Guerrero	4.23	2.65	3.70	2.36
Campeche	7.04	2.65	2.96	1.26
Jalisco	7.04	2.65	3.70	3.62
Tabasco	7.04	3.31	5.19	3.46
Chiapas	7.04	3.53	5.19	3.46
Oaxaca	9.86	3.53	4.44	3.78
Sinaloa	5.63	4.86	5.19	5.67
Chihuahua	9.86	4.86	7.41	3.78
México	8.45	5.74	5.93	9.92
Guanajuato	9.86	6.84	4.44	4.57
Ciudad de México	8.45	9.71	5.19	10.87
Puebla	7.04	9.93	8.15	6.77
Veracruz	21.13	14.79	11.11	9.13

FUENTE: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES, 2012-2013 y 2020-2021.

De acuerdo con la tabla 1 y datos recabados de la ANUIES (2012, 2021), podemos observar que, de 2012 a 2021, las entidades federativas con menores porcentajes de programas no escolarizados en IES públicas, son: Colima, que, en ambos ciclos escolares, se mantuvo ofreciendo 1 programa no escolarizado en 1 IES, pero sus porcentajes varían al incremento que hubo en los totales del sector público (2012 con el 0.22% en programas no escolarizados y el 1.41% en IES, y 2021 con el 0.16% en programas no escolarizados y el 0.74% en IES); Baja California Sur, en 2012 ofreció 3 programas no escolarizados (0.66%) en 1 IES (1.41%) y, aunque para el 2021 se mantuvo con esos 3 programas (0.47%), ahora los ofrecía en 2 IES (1.48%); y Tlaxcala, que, en ambos ciclos escolares se mantuvo con

2 IES (2012: 2.82% y 2021: 1.48%) pero en 2012 ofrecía 2 programas no escolarizados (0.44%) y para el 2021 aumentó a 6 programas (0.94%).

Nuevamente retomando datos de la ANUIES (2012, 2021), las entidades con porcentajes medios podemos notar que son: Guanajuato, que, en 2012 ofrecía 31 programas no escolarizados (6.84%) en 7 IES (9.86%) pero para el 2021 disminuyó a 29 programas (4.57%) ofrecidos en 6 IES (4.44%); México, que, aunque ofreció 26 programas no escolarizados (5.74%) en 6 IES (8.45%) en 2012, hubo un aumento a 63 programas (9.92%) ofrecidos en 8 IES (5.93%) en 2021; y Sinaloa con el 4.86% de programas no escolarizados y el 5.63% de IES en 2012 (ofrecía 22 programas en 4 IES) y para el 2021 con un 5.67% de programas no escolarizados y 5.19% de IES (aumentando a 36 programas ofrecidos en 7 IES).

Conforme a los datos de la ANUIES (2012, 2021), de los mayores porcentajes descantan los de: Veracruz, que, en ambos ciclos escolares se mantiene con 15 IES (2012: 21.13%, y 2021: 11.11%) pero hay una disminución en sus programas no escolarizados (de 67 en 2012 [14.79%], pasó a 58 en 2021 [9.13%]); Puebla, que, en 2012 ofrecía 45 programas no escolarizados (9.93%) en 5 IES (7.04%), para el 2021 disminuyó a 43 programas (6.77%) pero aumentó a 11 IES (8.15%); y Ciudad de México que, en 2012 ofreció 44 programas no escolarizados (9.71%) en 6 IES (8.45%), y para el 2021 tuvo un gran aumento en programas no escolarizados, ofreciendo 69 (10.87%) en 7 IES (5.19%).

Retomando datos de la ANUIES (2012 y 2021), del total nacional en el ciclo escolar 2012-2013 (533 IES públicas y 1,439 programas no escolarizados), las IES públicas representaron el 13.32% y los programas no escolarizados el 31.48%. En el ciclo escolar 2020-2021, del total nacional (1,167 IES

públicas y 2,840 programas no escolarizados), se obtuvo un porcentaje del 11.57% en IES públicas y el 22.36% de programas no escolarizados, sobreentendiendo que lo que resta de los porcentajes pertenece a la educación privada.

A partir del análisis, podemos notar que, de 2012 a 2021, hubo un aumento en los porcentajes de programas no escolarizados, pero al mismo tiempo, hubo una disminución en las IES que los ofrecían. Es cierto que por la pandemia de COVID-19 la mayor parte de la educación superior pasó a una modalidad no escolarizada, pero esa no es la única razón por la cual hubo un aumento en los porcentajes de programas no escolarizados, sino más bien, es importante resaltar que, como ya se estuvo viendo, la educación ha estado trabajando en su incorporación en modalidades no escolarizadas desde las últimas décadas del siglo pasado, entonces, tal como menciona Cervantes, et al, 2011 (citados en UNAM, 2013, p. 8):

La diversificación de la oferta educativa, así como la innovación de modalidades no presenciales son los ejes que articulan los procesos de transformación que vive la universidad actualmente. Dicha transformación aspira a que la oferta y las modalidades educativas alcancen una mayor sincronía con los cambios del entorno y con la revolución producida por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC),

Considerando también que la oferta de programas no escolarizados ofrece, en este mundo globalizado, lleno de tecnología y constantes actualizaciones, la posibilidad de lograr una formación profesional mientras trabajas, cumples con otras obligaciones o, por cuestiones personales, no puedes asistir a alguna IES.

MATRÍCULA

Los totales del sector público de la matrícula en programas no escolarizados de IES de México: en el ciclo escolar 2012-2013 fue de 207,852 estudiantes: 113,792 mujeres y 94,060 hombres; y en el ciclo escolar 2020-2021 fueron 321,066 estudiantes: 180,289 mujeres y 140,777 hombres (ANUIES, 2012 y 2021). Los porcentajes de la tabla 2 se obtuvieron a partir de la división de los totales de la matrícula de mujeres y hombres del sector público de cada entidad federativa entre el total nacional de la matrícula de mujeres y hombres del sector público en los ciclos escolares 2012-2013 y 2020-2021, multiplicado por 100.

Tabla 2. *Distribución porcentual de la matrícula, según sexo, en programas no escolarizados de IES públicas, por entidad federativa, 2012-2021.*

Entidad federativa	2012		2021	
	% Mujeres	% Hombres	% Mujeres	% Hombres
Colima	0.04	0.0	0.00	0.01
Sonora	0.08	0.1	0.07	0.12
Quintana Roo	0.08	0.1	0.04	0.04
Aguascalientes	0.14	0.2	0.33	0.46
Tamaulipas	0.19	0.2	0.32	0.58
Baja California	0.21	0.4	0.36	0.73
Campeche	0.23	0.1	0.09	0.08
Nayarit	0.28	0.1	0.68	0.56
Morelos	0.32	0.2	0.25	0.15
Yucatán	0.44	0.3	0.18	0.18
Tlaxcala	0.44	0.3	0.05	0.04
Baja California Sur	0.51	0.1	0.01	0.02
Coahuila	0.62	0.3	0.63	0.52
Hidalgo	0.65	0.5	0.63	0.52
Querétaro	0.70	0.3	0.55	0.47

Nuevo León	0.71	0.5	3.08	2.50
Durango	1.13	0.6	1.01	0.62
San Luis Potosí	1.48	1.1	0.62	0.84
Chiapas	1.60	1.8	2.17	2.51
Tabasco	1.79	1.1	0.98	0.60
Zacatecas	2.03	1.2	0.41	0.27
Jalisco	2.15	2.0	1.48	1.80
Chihuahua	2.16	1.6	1.05	0.94
Oaxaca	2.61	2.3	0.48	0.42
Michoacán	2.81	1.2	1.43	1.30
Guanajuato	3.20	4.2	7.16	10.00
México	3.49	3.4	11.17	9.66
Guerrero	4.29	2.7	0.57	0.33
Puebla	4.90	4.2	5.04	4.39
Sinaloa	7.43	3.8	7.04	4.58
Veracruz	23.59	20.0	10.78	9.90
Ciudad de México	29.71	44.9	41.34	44.84

FUENTE: Elaboración propia a partir de los Anuarios Estadísticos de Educación Superior de la ANUIES, 2012-2013 y 2020-2021.

Se puede observar en la tabla 2, y rescatando datos de la ANUIES (2012 y 2021) que, las entidades federativas que se mantuvieron con bajos porcentajes en su matrícula, de 2012 a 2021, son: Colima, que de 43 mujeres (0.04%) y 12 hombres (0.01%) en 2012, pasó a solo 8 mujeres (0.00%) y 21 hombres (0.01%) en 2021; Sonora, en 2012 contaba con 91 mujeres (0.08%) y 88 hombres (0.09%), y para el 2021 aumentó a 121 mujeres (0.07%) y 172 hombres (0.12%); y Quintana Roo, con una matrícula de mujeres del 0.08% de mujeres (92) y 0.07% de hombres (65) en 2012, y para el 2021 hubo un decremento a 64 mujeres (0.04%) y 50 hombres (0.04%).

Tomando como referencia también datos de la ANUIES (2012 y 2021), con porcentajes medios podemos encontrar a: Guanajuato, que en 2012 tenía una matrícula de mujeres del 3.20% (3,643) y 4.20% en hombres (3,951), y para el 2021 creció a 12,909 mujeres (7.16%) y 14,084 hombres (10.00%); México, que tuvo un gran aumento en su matrícula, de 3,971 mujeres en 2012 (3.49%) pasó a 20,139 en 2021 (11.17%), y de 3,220 hombres en 2012 (3.42%) pasó a 13,602 en 2021 (9.66%); y Puebla, que su matrícula aumentó de 5,580 mujeres (4.90%) y 3,960 hombres (4.21%) en 2012 a 9,091 mujeres (5.04%) y 6,180 hombres (4.39%) en 2021 respectivamente.

De acuerdo con datos de la ANUIES (2012 y 2021), las entidades con mayores porcentajes están: Ciudad de México, que tuvo un gran aumento en su matrícula, pasó de 33,808 mujeres (29.71%) y 42,241 hombres (44.91%) en 2012 a 74,530 mujeres (41.34%) y 63,126 hombres (44.84%) en 2021; Veracruz, con una matrícula del 23.59% en mujeres (26,845) y 19.99% en hombres (18,806), disminuyó a 10.78% mujeres (19,433) y 9.90% hombres (13,937) para el 2021; y Sinaloa, que de 8,450 mujeres (7.43%) y 3,599 hombres (3.83%) en 2012, pasó a 12,697 mujeres (7.04%) y 6,454 hombres (4.58%) en 2021 respectivamente.

A partir de este análisis, podemos notar que las mujeres son la población que más se inclinan por los programas no escolarizados, posiblemente por el tipo de carrera que se ofrece, las condiciones de cada región geográfica o incluso por la tendencia de que las mujeres son más responsables, autónomas y comprometidas, y este tipo de modalidades les permite aprovechar más el tiempo, ser más productivas y cumplir con lo que tengan que hacer al tiempo que construyen su formación profesional sin la necesidad de ir presencialmente a una IES .

Retomando datos de la ANUIES (2012 y 2020), del total nacional durante el ciclo escolar 2012-2013 (201,675 mujeres y 171,435 hombres), la matrícula de mujeres en el sector público representaba, el 56.42% y la matrícula de hombres el 54.87%. Del total nacional en el ciclo escolar 2020-2021 (431,313 mujeres y 351,264 hombres), la matrícula de mujeres representó el 41.80% y la matrícula de hombres el 40.08%, por ende, lo que complementa los porcentajes, es la matrícula del sector privado.

Ahora bien, con estos datos comprobamos que la incorporación de las modalidades no escolarizadas, especialmente en la educación superior, han dado lugar a emitir una reglamentación específica, como ocurre en el caso de UNAM que, en el Acuerdo por el que se crea la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED) señala que modifica su estructura “para responder a las demandas de la sociedad”, pero es claro que la incorporación de las TIC es:

...para hacer más eficiente el modelo educativo actual, el profesorado de la Institución emplea las tecnologías de información y comunicación (TIC) y las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) y prepara al alumnado para que incorpore las herramientas digitales en su formación académica y en los diversos ámbitos de su vida (UNAM, 2020, p. 2).

Asimismo, expidió un Estatuto del Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia en el que declara que dicho sistema “está destinado a extender la educación media superior y superior hacia grandes sectores de la población” (UNAM, 2020, p. 2), lo cual significa una estrategia para aumentar la matrícula ante las restricciones de crecimiento de las modalidades escolarizadas.

Por otro lado, cabe señalar que, durante el confinamiento por el Covid-19, solo hubo un traslado de las actividades presenciales a las no presenciales, pero que de ninguna manera implicó el establecimiento masivo de una modalidad no escolarizada, sino solo una salida emergente ante la suspensión de clases presenciales, mediante la continuidad de las actividades, la capacitación y seguimiento de lo que hacían los profesores, tomando como ejemplo la siguiente declaración:

Las autoridades educativas del Estado de México y las de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) decretaron la suspensión de labores presenciales y dispusieron de los medios a su alcance para la continuidad de actividad académica a distancia; como respuesta a la contingencia la UAEM habilitó herramientas que permitieron dar continuidad a los contenidos teóricos y al trabajo a distancia. De manera inmediata se instalaron diversas plataformas que durante el transcurso de este periodo de confinamiento se han complementado por medio de capacitaciones y seguimiento constante, situación imprescindible para dar continuidad al semestre en curso (UAEM, 2022, p.6).

Cada institución educativa tomó las medidas que mejor se acomodaran a sus espacios académicos, condiciones geográficas y de matrícula, pero la mayoría recurrió a herramientas como Zoom, Microsoft Teams, Google Meet y Classroom para seguir con la interacción estudiante-docente, e incluso como fue una implementación apresurada y cuestionada, los estudiantes buscaban asesorías, y los administrativos y profesores recurrían a constantes conferencias o cursos para acoplar su forma de enseñar a través de esta modalidad, pero no en cuanto al diseño de cursos adaptados

a las exigencias de una modalidad en línea, sino solo en cuanto a la manera de emplear las plataformas para impartir clases, asignar tareas y evaluar a los alumnos.

CONCLUSIONES

De acuerdo con la información recabada y el análisis hecho, las modalidades no escolarizadas surgieron como una manera de que la educación llegara a la mayor parte de la población, en particular a la población rezagada, convirtiéndose en una alternativa del aprendizaje autónomo y autodidacta, pues, además, este tipo de modalidades se presenta como una opción para evitar los gastos que conllevan los servicios de las instituciones educativas.

Durante la pandemia por la Covid-19, hubo contradicciones, ya que, en los hechos, no pasó a la organización de las modalidades no escolarizadas, pues lo que se buscó fue mantener la continuidad de las actividades haciendo uso de equipos de cómputo e Internet, aunque esa acción puso en evidencia que, establecer modalidades que supriman la presencialidad no llevan automáticamente a garantizar oportunidades para continuar con la educación, pues, en primer lugar, se evidenciaron las limitaciones para el acceso a equipos de cómputo e internet, ya sea por la falta de recursos de las familias de los estudiantes o por la carencia del servicio de internet en zonas y regiones geográficas, de tal modo que muchos alumnos abandonaron o pausaron sus estudios por falta de dispositivos electrónicos (computadora, laptop, Tablet...) y falta de conexión a internet. Estaría pendiente de valorar si, durante el período en que se realizaron las clases a través de plataformas los estudiantes lograron cierta autonomía o se mantuvieron en la misma relación de dependencia hacia sus profesores.

Los programas no escolarizados en la educación superior siguen siendo un reto, sobre todo para el ámbito público, pues como cuenta con una mayor comunidad estudiantil, la inversión es mayor, y por desgracia, en cuestión de inversión, lo que va dirigido a la educación es muy poco (se estima, aproximadamente, de acuerdo con *Todo sobre el alumnado [2022]*, un total del 6.5% y el 6.9% del PIB, y de eso, solo el 1.4% se dirige a la educación superior). Es importante que las IES públicas, atendiendo al principio de la gratuidad que se ha establecido constitucionalmente, aseguren una forma de financiamiento que les permita organizar sus programas escolarizados y no escolarizados y, en el caso de los programas no escolarizados precisar más la población a la que dirigen, las regiones geográficas en que pretenden inducir, pues no basta con declarar que son programas dirigidos a amplios sectores de la población, pues solo de esa manera, también se precisará el carácter y contenidos de dichos programas, en lugar que solo sean una estrategia para ampliar la matrícula.

REFERENCIAS

- Andrade, G. E. (2011). La educación superior pública a distancia en México. Sus principales desafíos y alternativas en el siglo XXI. *Reencuentro*, (62), pp. 4, 6. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/340/34021066003.pdf>
- ANUIES. (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. México: ANUIES, pp. 29 y 55. Recuperado de: https://visionyaccion2030.anuies.mx/Vision_accion2030.pdf
- Barroso, C. (2006). Acercamiento a las nuevas modalidades educativas en el IPN. *Innovación Educativa*, 6 (30), pp. 4-6. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/236678122_Acercamiento_a_las_Nuevas_Modalidades_Educativas_en_el_Instituto_Politecnico_Nacional
- García, S. L. (2012). México: del paradigma para la virtualidad universitaria a la reclasificación taxonómica de la educación superior. *Revista Del Centro De Investigación de la Universidad La Salle*, 10 (38). Recuperado de: <https://repositorio.lasalle.mx/bitstream/handle/lasalle/830/96Texto%20del%20art%c3%adculo-113-1-10-20141031.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- González, E. O., Estévez, E. y López, J. R. (2019). *Docencia no escolarizada, capacitación didáctica y preferencias de académicos en Universidades Públicas Estatales de México*. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE, p. 2. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/339760220_Docencia_no_escolarizada_capacitacion_didactica_y_preferencias_de_academicos_en_Universidades_Publicas_Estatales_de_Mexico/link/5e62f5c1299bf1744f65bb81/download
- INEGI. (s.f.). GLOSARIO. Atlas de Educación Básica y Media Superior, p. 3. Recuperado de: <https://www.inegi.org.mx/sistemas/mapa/atlas/docs/Glosario%20Atlas.pdf>
- IPN. (2019). ¿Qué es el Polivirtual?, en Gobierno de México, párr. 1. Recuperado de: <https://www.ipn.mx/dev/educacion-a-distancia/polivirtual/que-es.html>

- Manzanilla-Granados H. M. y Navarrete-Cazales, Z. (2017). PANORAMA DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), párr. 42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/1341/134152136004/html/>
- Manzanilla-Granados, H. M. y Navarrete-Cazales, Z. (2018). *Educación superior a distancia. Una modalidad educativa posibilitadora de inclusión*. XVI Congreso Nacional Educación Comparada Tenerife, pp. 86-87. Recuperado de: <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/11380/1.10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (Esp. 95), p. 17. Recuperado de: <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Navarrete-Cazales, Z. y Rojas, I. (2016). Modalidades no presenciales de educación superior en México. Panorama de un diagnóstico nacional. *Revista Latinoamericana de educación Comparada*, 81 (10), p. 86. Recuperado de: <https://www.saece.com.ar/relec/revistas/10/art5.pdf>
- Ocaña, M. (s.f.). *Programa de Educación Superior Abierta y a Distancia Universidad Abierta y a Distancia de México*. Subsecretaría de Educación Superior, p. 8. Recuperado de: <https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/921/1/images/elmodeloedsupabdistancia.pdf>
- Roquet, G. (2006). Antecedentes históricos de la Educación a Distancia. Universidad Nacional Autónoma de México: Coordinación de Universidad Abierta y Educación a distancia, pp. 3 y 4. Recuperado de: <https://alfarosorto.files.wordpress.com/2011/04/i-1-antecedentes-historicos-de-la-educacion-a-distancia3.pdf>
- Secretaría de Gobernación (29 de enero de 1990). *Programa Nacional para la Modernización Educativa 1990-1994*. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4642789&fecha=29/01/1990
- Serrano, C. y Muñoz, I. (2008). Complementariedad en las modalidades educativas: presencial y a distancia. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 8 (20), p. 10. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/547/54702003.pdf>

- Todo sobre el alumnado. (2022). ¿Qué porcentaje del Producto Interno Bruto se destina a la educación en México?, en Todo sobre el alumnado. Recuperado de: <https://unate.org/instituciones-educativas/que-porcentaje-del-pib-se-destina-a-la-educacion-en-mexico.html>
- UAEM. (2022). Estudio sobre la contingencia y confinamiento. Desafíos para la continuidad de labores en la Universidad Autónoma del Estado de México, p. 6. Recuperado de: <http://planeacion.uaemex.mx/docs/2020/ varios/4.%20Estudio%20sobre%20la%20contingencia%20y%20 confinamiento.pdf>
- UNAM. (2013). Modelo Educativo del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia de la UNAM, p. 8. https://cuaieed.unam.mx/documentos/Modelo_SUAYED.pdf
- UNAM. (2020). ACUERDO POR EL QUE SE CREA LA COORDINACIÓN DE UNIVERSIDAD ABIERTA, INNOVACIÓN EDUCATIVA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA, p. 2. Recuperado de: <https://cuaieed.unam.mx/descargas/200611-Acuerdo-creacion-CUAIEED.pdf>
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI. Visión y Acción. París. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa
- UNESCO. (2000). Foro Mundial Sobre Educación. Informe Final. Dakar, Senegal. Recuperado de: http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf

Envío dictamen: 29 junio 2022

Reenvió: 14 julio 2022

Aceptación: 8 agosto 2022

Alison Saray Jaimez Pérez, cuento con el bachillerato universitario concluido, y actualmente voy a cursar el noveno semestre de la Licenciatura en Educación en la Facultad de Ciencias de la Conducta de la Universidad Autónoma del Estado de México. Mis líneas de investigación son: las TIC en la educación y las políticas educativas. Correo electrónico: alisonsarayperez@hotmail.com

Maximiliano Valle Cruz M. en S. integrante del Cuerpo Académico en Educación y Políticas Educativas de la Universidad Autónoma del Estado de México. Líneas de investigación sociología educativa, políticas educativas, teoría crítica.