

LA REFORMA CURRÍCULAR EN EL BACHILLERATO MEXICANO: LA INTENSIFICACIÓN DE LA CAPACITACIÓN PARA EL TRABAJO¹

César Silva Montes²

Introducción.

Las modificaciones curriculares en las escuelas en el marco de la globalización transitan de un perfil de egreso orientado al compromiso social y el desarrollo de la ciudadanía, a conformar recursos humanos con las habilidades específicas que demanda el mercado. En la sociedad del conocimiento, derivada del rápido cambio tecnológico y de su aplicación en la economía, se fortalece el *saber hacer* con un currículum basado en normas de competencia transferible y adaptable a otras situaciones de trabajo que intenta controlar y predecir a la nueva fuerza laboral. Congruente con las tendencias mundiales, desde 2002 la Dirección General del Bachillerato (DGB) inició una reforma curricular con base en nuevos paradigmas de gestión del trabajo y de educación-capacitación. En 2008, el gobierno de Felipe Calderón, empezó una nueva fase de la reforma con el objetivo de establecer un marco curricular común y, según el discurso, manteniendo la diversidad del bachillerato y las competencias laborales.

Ciudad Juárez y el Estado de Chihuahua son un referente de los cambios tecnológicos en la industria maquiladora (IM). La IM inició su nexo con los mercados mundiales desde 1964 dentro del Proceso de Internacionalización del Capital, y comenzó en los ochenta la automatización de sus procesos de producción, una nueva cultura de gestión laboral y la adopción de la calidad total.³ En los noventa es más visible la aceptación en la IM del método toyotista para aumentar su productividad y se exigió una fuerza de trabajo con un perfil de autonomía y polivalencia. Para responder a esta exigencia, la DGB eligió el currículum en normas de competencias laboral.

No obstante, la modernización del sector maquilador todavía no trasciende la producción basada en el ensamble de los diseños enviados por las plantas matrices. Todavía el colectivo obrero realiza muchos movimientos repetitivos, especializados, que no requieren el desarrollo de su autonomía personal. Pero en la valoración de la DGB y de los directivos de las Preparatorias Federales por Cooperación (Prefeco) del estado de Chihuahua, esta situación no es importante. Así una modificación traída por el currículum en competencias es la capacitación en informática y contabilidad. La visión es proveer de mano de obra calificada para la maquiladora que empleaba a 75 mil 339 personas que realizaban faenas técnicas y administrativas. En 2007 existían en Ciudad Juárez 348 maquiladoras que ocuparon a 238 mil 043 personas, el 10.24% del total a escala nacional. A ese amplio mercado laboral esperan responder las nueve Prefectos del estado que atienden a 6 mil 103 estudiantes con una eficiencia terminal de 55.52%.⁴

¹ Este artículo es una segunda aproximación al análisis de la reforma curricular en las Preparatorias Federales por Cooperación y preparatorias particulares incorporadas a la Dirección General del Bachillerato.

² Profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México. cesilva@uacj.mx.

³ Las maquiladoras llegaron a la frontera norte de México para cumplir tres objetivos: 1) emplear a los trabajadores cesantes del programa que permitía a mexicanos trabajar en los campos agrícolas estadounidenses con permisos laborales; 2) transferir la tecnología de las matrices a las industrias asentadas en la frontera mexicana; y 3) generar el desarrollo de la industria mexicana pues se convertiría en suministradoras de materias primas a las empresas extranjeras (Carrillo y Hernández, 1985). Objetivos no cumplidos (Silva, 2004 y Carrillo, Mikel y Morales, 2001).

⁴ Las preparatorias se ubican: tres en Ciudad Juárez (dos con larga tradición, el Chamizal edificada en 1945 y Altavista creada en 1967) y una en Nuevo Casas Grandes, Delicias, Saucillo, Camargo, Jiménez y Parral. Fuentes:

Por lo anterior, adquiere relevancia partir del espacio concreto de Ciudad Juárez para detectar algunos patrones que puedan repetirse en el ámbito nacional por los 44 años de desarrollo maquilador y la experiencia de modernización tecnológica, así como la nueva cultura laboral que modifica los currícula del bachillerato. Es importante asentar que las Prefeco se fundaron por el decreto del presidente Lázaro Cárdenas del 3 de febrero de 1940. Época en que el legado de la revolución impulsó la educación del campesinado y del colectivo obrero para el desarrollo nacional, y ahora la reforma en competencias se realiza a la luz de la globalización y la competitividad económica. Para su sostenimiento las Prefeco deben gestionar fondos en las instancias gubernamentales y organismos sociales o particulares, mediante un patronato integrado por los padres y las madres del estudiantado y realizar actividades que generen ingresos. La Secretaría de Educación Pública (SEP) envía un subsidio anual ordinario de, aproximadamente, 200 mil pesos para materiales y suministros. El pago de salarios del profesorado se obtiene de las colegiaturas e inscripciones. Desde el rubro del financiamiento las Prefeco son un ejemplo de rentabilidad, porque paga la educación quien la solicita y el Estado invierte escaso presupuesto.

En este contexto, el presente trabajo sitúa la reforma curricular del bachillerato en la globalización y el mercado laboral, articulada con los cuatro pilares de la educación de Jaques Delors. Enseguida se plantea el currículum como parte de la reproducción y producción de la vida social, su origen y las luces y sombras del currículum basado en competencias. Luego se mencionan los fundamentos de la propuesta de la Dirección General del Bachillerato (DGB) y el constructivismo como la pedagogía oficial del proceso de enseñanza. Más adelante, se detalla la propuesta curricular del grupo de las Prefeco dirigido a la formación de ciudadanía. Después, se examinan los principales elementos de la reforma curricular del 2008 y sus posibles implicaciones. Por último, se analizan los alcances del currículum postulado por la DGB y un balance de su viabilidad.

Las premisas centrales del documento sostienen que: 1) en el contexto de la globalización, el currículum en competencias en la preparatoria intenta capacitar en las exigencias de la esfera productiva, pero menoscaba en el bachiller la formación para la ciudadanía entendida como el ejercicio de autonomía crítica y reflexiva comprometida con la transformación social y cultural; y 2) al profesorado se le asigna el papel de ejecutor de las modificaciones curriculares y el diseño se encarga a especialistas alejados de la cotidianidad del hecho educativo.

La fascinación por el mercado global.

La DGB justifica la adopción de la Educación Basada en Normas Técnicas de Competencia Laboral (EBNTCL) en el contexto de:

La globalización de los mercados de bienes y servicios, el acelerado ambiente tecnológico de la producción y los nuevos sistemas de gestión y organización del trabajo, los gobiernos han requerido el desarrollo de nuevos modelos flexibles de formación y educación de los recursos humanos con el fin de atender efectivamente las necesidades de la población y el mercado laboral [...] el reto es: mayor velocidad para elevar la calidad y pertinencia de los

www.juarez.gob.mx/promocion/Pagina48.htm (consulta: 15-VII-2006) y documento de las Prefeco, respectivamente. Sobre la maquiladora datos de *Manufactura*, 25-II-2008, p. 11, y 4-II-2008, p. 7.

programas y mejorar la vinculación de la capacitación con la estructura productiva.⁵

En congruencia, el gobierno de México “[...] ha procurado insertarse en los procesos de globalización económica” (Programa Nacional de Educación [PNE] 2001-2006, p. 34), y propone una reforma curricular para vincularse a los sectores productivo y social, destacando la informática y el inglés como nuevas lenguas francas. A esta globalización se ligan los aumentos de colegiaturas y el pago de servicios del estudiantado. En las Prefeco a los padres y las madres de familia tuvieron que hacerse cargo del pago de la electricidad a, porque: “Debe superarse la idea de que la educación pública es responsabilidad exclusiva del gobierno [...] (sino) que nos concierne a todos” (PNE 2001-2006, p. 47).⁶

Pero la inclusión en la “deseable” globalización provoca polémica entre quienes perciben la globalización como un área de oportunidad el desarrollo nacional y quienes cuestionan la tendencia mundial que provoca desempleo y condiciones de trabajo precario e inestable.⁷ No obstante, para sus impulsores la globalización se concibe ineludible para el avance de la economía planetaria, pero se obvia la dimensión ideológica-cultural, que promueve la universalización de la democracia liberal y el consumo capitalista (Hirsch, 1996). Y según (Saxe-Fernández, 1999) la globalización económica no es un proceso irreversible, ni inédita, existió en el mercantilismo de algunas ciudades europeas en los siglos XIV y XV y en el intercambio de mercaderías de Marco Polo entre oriente y occidente.

En el avance de la globalización de la educación Jaques Delors (2000) –economista- realizó un estudio a escala mundial, a pedido de la UNESCO, buscando “[...] las nuevas funciones que la educación *tendrá que cumplir*, así como las exigencias nuevas a las que *deberán ajustarse los sistemas educativos* en un mundo caracterizado por la *aceleración del cambio* (itálicas mías) y una intensificación de las tensiones de carácter económico, ecológico y social” (p. 289). Delors contribuyó con los cuatro pilares de la educación, entre ellos, el aprender a hacer y el aprendizaje a lo largo de la vida coherentes con procesos laborales que necesitan *competencias evolutivas* para una operación de ensamble menos rutinaria. Los saberes como competencias en el mundo global son *performativos*, en una relación de insumos y productos basados en principios de eficiencia para resolver problemas de la producción (Orozco, 2000). Ante este panorama es necesaria una retórica que explique, argumente y legitime las reformas curriculares.

⁵ Agustín Ibarra. *Reforma estructural de la formación y capacitación de los recursos humanos en México*. Antología sobre la educación basada en normas de competencia laboral, DGB, Disco compacto.

⁶ El oficio 712.2.100/2414/04 emitido por el Director de Edificios de la Secretaría de Educación Pública, notificó a la Comisión Federal de Electricidad: “La exclusión a partir del 1 de abril (2004), del sistema centralizado de pago a esta Secretaría, de [...] la relación de facturación de [...] Preparatorias Federales por Cooperación, ya que no pueden continuar dependiendo presupuestariamente de esta Secretaría.”

⁷ Forrester (2000 y 2003) y Klein (2001) sustentan que el afán de ganancia es incompatible con el empleo y la economía se destruye por la especulación, generando que los fondos sociales para educación, salud y pensiones se recorten. Cada día son más frecuentes los contratos temporales, la flexibilidad de la legislación laboral para modificar las condiciones de trabajo, la negativa a la sindicalización. La lógica de la competitividad desplaza a la solidaridad social. La situación que pudiera pensarse sólo para los países del tercer mundo, abarca a las llamadas naciones con capitalismo desarrollado. En la Unión Europea se acordó alargar la jornada laboral en algunos rubros hasta 65 horas semanales y no contabilizar el tiempo de “guardia” como tiempo de trabajo (<http://www.jornada.unam.mx/2008/06/11/index.php?section=mundo&article=034n1mun>. Consulta: 11-VI-2008).

En busca del vínculo del currículum con la sociedad.

Las innovaciones curriculares implican valores y son procesos históricos con un discurso con teorías y conceptos para evidenciar sus propuestas. Detrás se encuentran las demandas creadas por los grupos políticos, económicos y educativos hegemónicos de la sociedad. En educación, se arguyen los propósitos de acuerdo a las prioridades, generalmente, de la producción. En la actualidad con relación al toyotismo que delinea la nueva fuerza de trabajo con las habilidades para producir con flexibilidad, trabajo en equipo, cero errores y justo a tiempo.

En la retórica de las reformas educativas existe un lenguaje que nubla la comprensión de cómo las modificaciones se relacionan poco con la cotidianidad escolar y mucho “[...] con los procesos de legitimación propios de las sociedades industriales contemporáneas” (Popkewitz, citado por Gimeno, 1997, p. 28). Discurso que habla de mejoras y efectos positivos en la familia, la economía y la producción, esferas sociales de relación constante con el sistema escolar, pero que también se nutre de mesianismo y de la mentalidad burocrática tradicional, consistente en el logro de transformaciones gracias a la retórica y a la intervención administrativa (Gimeno, 1997, p. 27). En síntesis, la reforma curricular del 2008 es una modo de regulación social, donde el poder juzga lo que es razonable modificar (Popkewitz, 2000).

En el campo curricular se busca la congruencia con el entorno. Por ejemplo, en Grecia el currículum formaba para ejercer el poder político. En la revolución industrial, la escuela apoyó la reproducción de la fuerza de trabajo y las relaciones sociales. Durante la Revolución Francesa, la educación se concibió un medio de emancipación social e individual de los poderes irracionales. Marx pensó en la combinación educación-producción para formar seres multidimensionales y superar la división del trabajo entre diseño y ejecución. Ahora se pretende la correspondencia con el espíritu emprendedor y de competencia en las personas ideales para enfrentar a los mercados globales y de incertidumbre. Es una perspectiva productivista que postula el currículum hacia el empleo como el fin primordial de la educación, y “capacitar para el trabajo es el eje del debate pedagógico” (Díaz, 2000, p. 8).

En México, después de 1910 la educación buscó la integración nacional y la formación de ciudadanos y ciudadanas para consolidar a la sociedad post revolucionaria. A partir del gobierno de Adolfo Ruiz Cortines la educación empezó a apoyar la industrialización. Con Gustavo Díaz Ordaz se buscó aproximar la demanda y la oferta de mano de obra calificada acrecentando las materias técnicas (Didriksson, 1987). En los ochenta se profundizaron los currícula enfocados a la integración económica y en el bachillerato se ofreció una formación básica, propedéutica y de preparación para el trabajo.⁸ Con el Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá se fortificó la educación tecnológica orientada a la sociedad del conocimiento. Con el PNE 2001-2006 la educación media superior (EMS) puede fortalecer “[...] la competitividad individual y colectiva en el mundo actual, ya que es un recurso para combatir la desigualdad social y escapar de la pobreza” (p. 159). En el mismo sentido, el gobierno de Felipe Calderón 2006-2012 agrega la importancia de la educación para incrementar la competitividad comercial (*La Jornada*, 1-XII-2006, p. 20).

En suma, la construcción del currículum no está aislada de la sociedad ni de las acciones

⁸ *Currículum del Bachillerato General*, DGB, 1999, p. 2-3, 7 y 9.

racionales, políticas y económicas de quienes participan en su elaboración.

La génesis del currículum basado en competencias.

En respuesta a las exigencias sociales y de empleo, el discurso curricular transitó de la formación ciudadana, plural y democrática hasta la mitad del siglo XX, al perfil individualista, de capital humano y meritocrático de los sesenta hasta inicios del siglo XXI. Ahora la educación basada en competencias pretende corresponder al rápido cambio tecnológico. Su origen se encuentra en el adiestramiento en las empresas de Estados Unidos de los años veinte, la modernización de la capacitación de finales de los sesenta y principios de los setenta, hasta definir en los ochenta a la competencia como el desempeño efectivo de un individuo a los resultados esperados en cualquier situación (Mertens, 1996). En Latinoamérica y el Caribe se adoptó desde 1975 como *certificación en calificaciones ocupacionales*. En México, el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) de 1995, se estructuró para satisfacer al sector productivo nacional.

En sus documentos la DGB retoma del PMETyC la intervención del empresariado en el currículum para adecuar los programas de estudio a las competencias laborales. El 12 de agosto de 1995 en el Diario Oficial de la Federación apareció el acuerdo sobre las Normas Técnicas de Competencia Laboral ligado al artículo 45 de la Ley General de Educación, y al Conocer se le atribuyó la responsabilidad de la certificación.⁹ Después, el PMETyC recibió crédito y asesoría del Banco Mundial condicionado a realizar una reforma curricular para reducir las especialidades y mejorar el equipamiento.¹⁰

Otro referente mundial fue el proyecto internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos de 1997 (OCDE) *Definición y Selección de Competencias: Fundamentos Teóricos y Conceptuales*, con el fin consensuar las competencias clave reconocidas a escala planetaria para tener éxito en la vida, desde lo económico a lo familiar y de lo político a las relaciones interpersonales privadas. Aunque se cuestiona hasta qué punto son válidas las competencias de un país a otro o entre regiones (Simone y Hersh, 2004), la DGB las asume en su reforma curricular. Dos ejemplos: la DGB alude a los modelos estadounidense y canadiense de normas de competencias. Destaca del primero, “[...] la reforma educativa debería considerarse como preparatoria para el trabajo a nivel secundario y postsecundario”. Del segundo, el objetivo de acabar con la deserción escolar, racionalizar los costos de formación y centros de capacitación conforme a las necesidades del cliente y el papel activo de la industria en la confección de los programas.¹¹

En el contexto de los cambios en la producción, la capacitación en competencias del personal se convirtió en la *ventaja distintiva* del mercado global. Las políticas centradas en el cliente, la cercanía geográfica, incluso la calidad, fueron rebasadas por una planta laboral gestora e innovadora en la manufactura. Esta transformación generó la *certificación ocupacional* para establecer perfiles de puestos básicos, el diseño de programas de formación comunes y promover

⁹ El Conocer es el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral y lo integran representantes del sector público, del social y de la esfera privada como el Consejo Coordinador Empresarial.

¹⁰ Antología del PMETyC, DGB, disco compacto.

¹¹ Cfr. Antología sobre la educación basada en normas de competencia laboral, op. cit.

la libre circulación de trabajadores en los países (Mertens, 1996).

La certificación en competencias se trasladó de la esfera de la producción a la educación, quienes la impulsaron la equipararon al proceso de enseñanza-aprendizaje, porque es una estrategia formativa para dotar al mercado laboral de profesionales calificados. Añadieron una diferencia entre calificación y competencia. La primera se circunscribe al puesto de trabajo. La segunda privilegia a la persona que puede desenvolverse en una o más funciones.

Por sus aparentes ventajas la capacitación en competencias se materializó y comienza a extenderse en el bachillerato para certificar conocimientos. El PNE 2001-2006, obliga a las preparatorias a alentar la EBNTCL porque “[...] la transformación de los procesos de producción en el ámbito internacional ha instaurado un nuevo referente para definir el contenido del trabajo: la competencia laboral” (p. 166).

Luces y sombras del currículum basado en competencias.

La competencia es la capacidad demostrada para desempeñarse de acuerdo a los estándares profesionales y ocupacionales obteniendo un resultado específico en una situación particular. La EBNTCL contiene cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y actitud o valor, especificados en conductas y la certificación depende de los empleadores. Aspira a formar en el colectivo trabajador: 1) la abstracción, para interpretar y tomar decisiones al manejar la maquinaria; 2) la socialización, interiorización de la cultura empresarial, la disposición de compartir con sus pares los conocimientos y habilidades que se poseen y continuar aprendiendo; y 3) gestión, la capacidad para trabajar en equipo y convivir en la fábrica.¹²

En la discusión sobre la pertinencia de la EBNTCL, sus impulsores sostienen que no es un apéndice del mercado, porque la competencia es integral, dirigida a la solución de problemas; arguyen que tampoco es una propuesta conductista pues prioriza la forma de aprender, es flexible, incluso constructivista. Una de las supuestas ventajas es la posibilidad de adaptarse a los cambios del mercado laboral, ya que las habilidades adquiridas son transferibles y avaladas por la normalización y certificación laboral. Mismos argumentos del documento *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México* de 2008. La única diferencia es que la DGB establecerá un marco curricular base, pero, según el discurso, respetando la diversidad de bachilleratos.

Pero por su clara alineación con el sector productivo, la EBNTCL, de manera tácita o abierta, desatiende la formación de sujetos autónomos y politizados. Se cuestiona cómo se podría adquirir el conocimiento comprensivo y la toma de conciencia, si la EBNTCL es pragmática, técnica y encaminada a la eficiencia, por encima del fomento a pensar, criticar y analizar. Su evaluación del aprendizaje es lo demostrable y sólo ratifica resultados basados en estándares. Las bases teóricas que sustentan la EBNTCL “[...] en sus diferentes versiones, ha ‘tomado prestado’ el conocimiento emanado de diversas teorías psicológicas o pedagógicas, incurriendo [...] en distorsiones y contradicciones. De ahí que juzguemos temerarias afirmaciones como: ‘el enfoque de competencias es constructivista’” (Díaz Barriga y Rigo, 2000, p. 82). De acuerdo con Giroux (1998), las pruebas estandarizadas que miden las competencias impiden el pensamiento crítico

¹² Síntesis obtenida del curso *Diseño Curricular Basado en Competencias*, 2 y 3-IX- 2000, y de María de los Ángeles Valle (2000).

en docentes y estudiantes. Según Elliot (1996), es una visión fundamentalista del industrialismo, ahistórica, inmutable y descontextualizada. Barnett (2001) sostiene que el *operacionalismo* es la ideología dominante y la intuición, la comprensión, la reflexión o la sabiduría “son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidades, competencia, resultados, información, técnica y flexibilidad” (p. 133).

En una perspectiva conciliadora Bolívar (2007), postula una educación para la ciudadanía formadora de personas activas, libres e incluyentes con las competencias clave para la vida social y su integración al mercado laboral. Bolívar revisó la propuesta del Grupo de Trabajo B de la Comisión Europea que definió las competencias primero en función de las aspiraciones personales del individuo, el ejercicio de la participación en los asuntos de la sociedad y, en tercer lugar, las habilidades para obtener un puesto de trabajo. Puede colegirse que la prioridad de las competencias clave tiene en orden inverso a las posturas que en México la capacitación para el empleo. No obstante, Bolívar se deslinda de quienes impulsan las competencias y el aprendizaje durante toda la vida restringida al ámbito laboral bajo los criterios de racionalidad y eficacia. Crítica que las políticas neoliberales subordinen la educación a las demandas del mercado y a la gestión de recursos humanos, empujando con las evaluaciones externas las modificaciones curriculares en las escuelas.

Desde la óptica de sus adalides, la EBNTCL supone una alternativa al predominio del fordismo en la producción y la vida social, ahora criticado por memorista y fragmentado. La búsqueda de una formación activa, crítica y flexible no es reciente, pero no tenía la legitimidad hasta que la producción necesitó ajustarse para competir en los mercados de alta fluctuación y precios bajos. Lo que ahora es idóneo para ligar egreso-empleo, Marx (sin fecha) ya avizoraba que formar a cada obrero en el mayor número posible de actividades industriales, cuando se le despidió de un trabajo, pueda encontrar colocación lo más fácil posible.

En confluencia con los pilares de la educación, la EBNTCL conforma las habilidades instrumentales para el empleo. No es fortuito el orden en que se presentan las necesidades de aprendizaje. Primero el *aprender a conocer* a través de las materias para ordenar con lógica, sintetizar, relacionar, ordenar y resolver problemas o comunicar con claridad. Se apela a la racionalidad propia del cientificismo y ninguna alusión al compromiso social. Luego se presenta el *aprender a hacer* frente a diversas situaciones y a trabajar en equipo. El objetivo empresarial es conformar un *obrero universal*, definido como un trabajador o trabajadora que realiza dos o más operaciones por el mismo salario, es más versátil y productivo, al menos, en las maquiladoras de Ciudad Juárez. Después, aparece el *aprender a convivir* para trabajar en equipo y el *aprender a ser*, sólo después de solventar las necesidades de la producción.

Ante este panorama de la economía globalizada y el avance de la formación en competencias el Estado optó por iniciar la reforma curricular en el bachillerato, apoyado en las recomendaciones de los organismos financieros y culturales internacionales. Algunas de las principales propuestas de formar en competencias son el trabajo en equipo en la empresa y el espíritu emprendedor para un mundo destinado al subempleo y al autoempleo.

Las razones para la reforma curricular en el bachillerato.

La DGB presentó a los colegios de bachilleres (Cobach) en el *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato (versión preliminar)* de julio de 2002, los fundamentos para adoptar la EBNTCL. Según la DGB, el problema central de la EMS, es la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal que “[...] tiene como consecuencia el bajo aprovechamiento de los recursos que son invertidos en los jóvenes que no concluyen sus estudios” (DGB, 2002, p. 7). Es claro el principal objetivo de la reforma: rentabilizar la inversión en el estudiantado de bachillerato otorgando una certificación para ingresar al mundo laboral. Esta visión parece revivir la idea de escolarizar a la adolescencia con una preparación mínima técnica en el saber-hacer y reservar el conocimiento teórico-intelectual para quienes gozan del dinero para costearse una carrera universitaria.

Ya lo decía el parlamentario inglés Davies Giddy, el 13 de julio de 1807, en su oposición a impartir educación gratuita a las personas pobres, pues los apartaría de ser “[...] buenos sirvientes en agricultura, y en otros empleos laboriosos a los que su rango en la sociedad las ha destinado” (citado por Delval, 2004, p. 22). O la postura de Destutt de Tracy quién defendía la cobertura universal de la educación, pero advertía la división entre clase obrera y cultivada:

Los hombres de la clase obrera tienen pronta necesidad del trabajo de sus hijos; y los propios hijos tienen necesidad desde muy temprano de adquirir el conocimiento y sobre todo el hábito y las costumbres del trabajo penoso al que están destinados [...] Hace falta darles en pocos años una educación sumaria, pero completa en su género, y que pronto puedan entrar a los talleres o entregarse a los trabajos domésticos o rurales [...] los de la clase cultivada pueden dar más tiempo a sus estudios [...] porque tienen más cosas que saber para realizar su destino (citado por Delval, 2004, p. 24).

La posición de la DGB renueva el análisis de Baudelot y Establet (1999) sobre la escuela capitalista y su función de diferenciar y discriminar a las clases sociales bajo la apariencia de igualdad. Baudelot y Establet conceptúan la existencia de dos redes en la educación: 1) la primaria profesional y 2) la secundaria superior, equivalentes a la división del trabajo manual e intelectual. La primera correspondería al plan de la DGB, su fin es insertar a quien egresa al mercado de trabajo, en este caso maquilador, con la calificación suficiente para ejecutar labores técnicas manuales. La DGB en los hechos fortalece las desigualdades generadas por la sociedad.

Más adelante, la DGB sostiene que entre las causas de la baja eficiencia terminal sobresalen la deficiente orientación vocacional, la rigidez de los programas educativos y las equivalencias entre los programas del sistema y la no actualización de los docentes (DGB, 2002, p. 6-8). Entre estas razones lo económico es el principal factor para la deserción, pues es ocioso hablar de falta de orientación en un mundo donde lo que importa es ganar dinero. Según la asociación civil Plan Estratégico de Juárez documentó que sólo el 22% de los adolescentes entre los 15 y los 19 años de edad, continúan sus estudios. El 78% trabaja en áreas formales e informales como mano de obra no calificada o barata, porque cualquiera de 16 o 15 años consigue empleo con relativa

facilidad. Y el Instituto Mexicano de la Juventud sustenta que el 88% abandona la escuela antes de los 20 años de edad por la misma razón.¹³

Con tales consideraciones la DGB apoya su pretensión de utilizar un sistema modular de capacitación para el trabajo basado en competencias, por sus ventajas aparentes: 1) una enseñanza que privilegia el aprender haciendo vinculando la teoría y la práctica; 2) atiende los ritmos de aprendizaje conforme al proceso individual de cada capacitando; 3) es accesible a cualquier estudiante sin importar la edad; 4) dirigida a la empresa; 5) es voluntaria; 6) la evaluación tiene validez universal, un formato único y es imparcial, la efectúa un organismo externo: el Conocer. La afirmación sobre la imparcialidad y objetividad de la evaluación no se sostiene, porque el interés es verificar que la competencia del aspirante redundará en un desempeño adecuado para el empleador. Además, como argumenta Torres (2001, p. 89), la subjetividad de las personas se traslada a los instrumentos para que quienes los construyen no aparezcan ante la población y se perciban al margen de prejuicios y ambiciones. Por otro lado, si la DGB respetara el ritmo de aprendizaje del estudiantado y el carácter voluntario para presentar una evaluación, disminuirá la reprobación y, en consecuencia, la deserción. La lógica es sencilla: el alumnado se presentaría a aprobar las asignaturas cuando se considerara apto para ello.

En suma, la DGB forja un discurso a partir de los cambios en la producción con el objetivo principal es optimizar la vinculación de la capacitación con el mercado laboral.

Las bases para la propuesta de las prefeco¹⁴.

La intención de la DGB de conectarse con el mercado laboral fue patente desde 1997, cuando un representante de la industria textil declaró: "Estamos pidiendo que las escuelas se acerquen a la industria para que vean cuales son los requerimientos, y sobre la base de ello se realicen los programas de estudio". Propuso que el 40% de las materias surjan de las plantas textileras, sólo así se puede enfrentar al mercado mundial de competencia.¹⁵

Aunque la orientación del currículum del bachillerato al mundo del trabajo no es novedosa, pues los cambios curriculares se iniciaron desde 1937 con la educación politécnica para las preparatorias, sólo hubo una excepción a este proceso. En 1971 con el Colegio de Ciencias y Humanidades organizó un plan de estudios alternativo al enfoque enciclopedista de la educación; se pretendía desarrollar las capacidades para conocer la realidad con una formación social y humanística. En 1972, se adoptó la estructura académica de *actividades escolares, para el trabajo y extraescolares*. Con la creación de los Colegios de Bachilleres se fortalecieron las actividades productivas. En 1982 en el Congreso Nacional del Bachillerato se estableció el tronco común, las materias optativas y de formación para el trabajo; en mayo de 1997 la DGB elaboró el *Marco Metodológico para el diseño de las capacitaciones para el trabajo*.

¹³ Véase: www.diario.com.mx, consultado el 7-IV-03 y 3-VII-04 y www.jornada.unam.mx, consultada el 9-VIII-03; 1-IV-04; 29-V-04 y 14-IX-05.

¹⁴ Para elaborar su proposición curricular, en las Prefeco se organizó un grupo de análisis con 10 personas de diferentes partes de México, en la cual participé durante dos años.

¹⁵ Conferencia del representante de la Cámara Nacional de la Industria Textil de Aguascalientes. Grabada el 20-III-1997, en la ciudad de Aguascalientes.

En la década 80-90, el nivel medio superior se modernizó y la DGB aspiró a “[...] *consolidar los vínculos de la educación con el ámbito productivo* y aprovechar, incorporar y fomentar el desarrollo científico y tecnológico”.¹⁶ Desde entonces, el currículum del bachillerato buscó un perfil de egreso para las actividades productivas, mediante tres funciones: *formativa*, visión integral de la cultura de su tiempo para participar en los cambios sociales y fortalecer los valores del desarrollo armónico individual y social; *propedéutico*, para la continuación de estudios superiores y la orientación vocacional hacia un campo específico de conocimientos; y *preparación para el trabajo*, fomentar una actitud positiva al empleo, y, en su caso, su integración al sector productivo.¹⁷

En este contexto, el grupo Prefeco pensó en una concepción integral de currículum. El propósito fue ampliar la intención de formar para el mundo laboral y responder a los requerimientos de la sociedad del conocimiento y el desarrollo sustentable, promoviendo el uso intensivo de tecnologías de la información y la comunicación (DGB, 2002, p. 9). El grupo entendió que una modificación curricular es la disputa por concepciones de desarrollo nacional o ligadas al sector maquilador que sufre crisis recurrentes (Silva, 2004, 2005a).¹⁸ No es la simple resistencia al cambio, sino la lucha por un perfil de estudiante con una formación orientada a fortalecer la nación ante el embate de la globalización. En distanciarse de la propuesta la DGB del “sentido común”, de la creencia de que los nuevos programas y nuevas maneras de organización aumentarán la eficiencia económica y se desarrollará un mundo mejor (Popkewitz, 2000, p. 13). Por eso, el argumento de que la reforma curricular pretende superar los enfoques educativos memorísticos y mejorar el perfil del personal docente, no se sostiene cuando la medida es aumentar las asignaturas de capacitación para el trabajo.

En suma, no se trata de oponerse a que al estudiantado se le habilite y reciba una certificación para el empleo. Es deseable la preparación laboral desde cualquier nivel educativo, pero sin obviar que una reforma curricular desecha materias y modifica los perfiles de egreso. Las primeras asignaturas que desaparecen, como es el caso, son las de humanidades y aumentan las de capacitación para el trabajo. La disyuntiva no es capacitación laboral o formación ciudadana, sino mantener el principio de la escuela para combatir la ignorancia y la servidumbre, suscitar la idea de soberanía y autonomía en las personas, que la educación colabore a la democracia, al desarrollo de la personalidad, al acceso al conocimiento y la cultura. Pero la DGB decidió priorizar la formación en el saber hacer sustentado en el constructivismo como la pedagogía acorde con la formación de la nueva fuerza laboral.

¹⁶ *Currículum del Bachillerato General*, DGB, 1999, p. 4. Itálicas mías.

¹⁷ Ídem, p. 2-3, 7-9.

¹⁸ La nueva crisis deriva, como las tres anteriores, de la desaceleración de la economía estadounidense. Hasta enero de 2008 se perdieron 9 mil 132 empleos y aumentaron los temporales. En 2007, la maquiladora fue desplazada como el principal sector de creación de puestos laborales. De junio de 2007 a enero de 2008 tres maquiladoras desaparecieron sin pagar las liquidaciones correspondientes al colectivo obrero (*Manufactura*, 18-II-2008, p. 3; 3-III-2008, p. 5; 4-II-2008, p. 4, respectivamente). El cierre de 11 plantas de General Motors en Estados Unidos, provocó que la maquiladora Delphi, mayor empleador de la localidad, debido a la huelga de su ex subsidiaria American Axle imponga a unos 5 mil trabajadores de Ciudad Juárez en México, recorte la jornada con la mitad de su salario. Además, las plantas Lear, Siemens y MASA realizaron paros técnicos que involucraron a 14 mil 500 personas. Ford anunció que reducirá el ritmo de producción en tres de sus plantas de Estados Unidos, lo que traerá como consecuencia el recorte de 2 mil 500 plazas. (www.diario.com.mx. Consulta: 12-III-2008).

Constructivismo y toyotismo.

Según la DGB (1999, p. 4) el aprendizaje se conceptúa desde una posición constructivista como “[...] un proceso progresivo en el que se pueden presentar avances, dificultades y retrocesos en la construcción de significados”. En la propuesta actual, el gobierno declara la complementariedad de competencia y constructivismo, porque se enfoca al uso de lo aprendido en la resolución de problemas, del aprendizaje autónomo y el trabajo colaborativo.¹⁹ La adopción del constructivismo como la pedagogía oficial para el proceso de enseñanza-aprendizaje, puede entenderse en el marco de: 1) en la globalización económica que reestructura la producción basada en el conocimiento y demanda nuevas capacidades de egreso, 2) las teorías psicológicas que explican cómo el ser humano se apropia del conocimiento; y 3) las nuevas premisas básicas técnico-didácticas para la difusión de los contenidos de aprendizaje en las aulas.

En el sector maquilador de Ciudad Juárez, se observaron los cambios en la producción que transitó de un esquema taylorista parcializado y rutinario que no demandó un papel activo de la mano de obra, a un proceso toyotista flexible y polivalente. El método taylorista racionaliza los procesos productivos separando las tareas de creación y ejecución. Su organización es vertical, meritocrática, estratificada e individualista. Su objetivo es controlar el trabajo utilizando personal menos adiestrado y costoso. En contraparte, el toyotismo creado por Taichi Ohno en Japón en los años 50-60 descentralizó la planificación, integró las actividades de control de calidad y de manufactura, así como las funciones de diagnóstico, reparación, mantenimiento y le asignó al colectivo trabajador la capacidad de alterar la carta de proceso.

El toyotismo aprovechó el conocimiento tácito del colectivo obrero al otorgarle más autonomía y responsabilidad para mejorar el proceso de producción, solucionar problemas, analizar los procesos de ensamble con el fin de eliminar movimientos inútiles y ahorrar tiempo de labor. Fue una nueva racionalización del trabajo que usufructuó el saber complejo del colectivo obrero con el fin de disminuir su poder sobre la producción y de incrementar la intensidad del trabajo (Coriat, 2000, p. 41).

En conclusión, para la DGB el constructivismo es la pedagogía idónea para forjar la nueva fuerza de trabajo congruente con el toyotismo y la maquiladora, que demanda incrementar la flexibilidad en la manufactura y la capacidad de gestión laboral. Lograrlo requiere que el profesorado no enseñe a mecanizar datos, y el estudiantado no se limite a recordar conceptos, cumplir con las tareas y preocuparse por las calificaciones. Pasar a un estudiantado competente “[...] capaz de centrar su atención y planear, con una orientación a futuro, adaptable a los cambios, con sentido de responsabilidad, con la certeza de que uno puede influir y es capaz de comprometerse” (Haste citado por Simone y Hersh 2004, p. 36), despojado de una perspectiva crítica sobre el mundo.

Contrario al enfoque de la DGB, el grupo de trabajo de las Prefeco propuso un currículum alternativo desde una postura crítica sobre la globalización y la formación basada en competencias.

¹⁹ Documento de trabajo *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, enero de 2008, p. 51-52.

La opción de las prefeco: el currículum para la ciudadanía.

La idea de ser humano autónomo, implica rebasar la simple preparación para el trabajo o la asunción de funciones asignadas por la sociedad. La educación como una herramienta para combatir la ignorancia y la servidumbre, formar en el pensamiento soberano, solidario, analítico, democrático y de compromiso con la comunidad, desemboca en una idea de ciudadanía. Se trata de superar la imagen de bachiller ciudadano en el sentido heredado del liberalismo y la modernidad (Bolívar, 2007 y Gimeno 2002) que sólo exija derechos y tenga obligaciones, sino un sujeto participante en las decisiones de la escuela y la comunidad. El intento es formar una persona que valore su educación por su mirada utópica y crítica comprometida en la transformación política y cultural, más que por su carácter instrumental o utilitarista. A esta formación debe colaborar el profesorado, porque es quien materializa el currículum en el aula con sus valores, ética y cultura.

La propuesta del grupo de las Prefeco no fue aceptada, hace falta la negociación como teoría de la enseñanza y el aprendizaje (Martínez, 2005) y para el diseño del currículum. Así, mientras el su retórica la DGB pregona la tolerancia, la inclusión, la responsabilidad en las escuelas la democracia y participación brillan por su ausencia. Hasta el momento, los directivos usan y distribuyen los recursos sin la venia de la comunidad escolar. En la determinación del currículum, en los horarios, planes de estudio y evaluación del profesorado no interviene el estudiantado. Hablar de formar un bachiller comprometido con su sociedad y el desarrollo sustentable, tal y como lo reafirma la propuesta de 2008, necesita una verdadera democracia escolar. Requiere una democracia directa factible en una comunidad mediana. Baste un ejemplo: se les convoca a votar en las elecciones cuando sean mayores, pero nunca lo ejercen al interior del plantel donde estudian. Una asamblea educa más que 15 lecciones de democracia, diría Alexander Neill. Esta noción de ciudadanía incluye la vinculación con el barrio, de entender que la participación social no se agota en recibir lecciones y reproducirlas. Es conveniente la inserción y la movilización con los sectores marginados, para que el aprendizaje colaborativo no se agote en los círculos de calidad. El intento es alcanzar un proceso de diálogo para desarrollar formas de solidaridad y de poder entre la gente que restrinjan el poder del Estado (Giroux, 1998).

Bolívar (2007) y Martínez (2005) pugnan por ampliar el accionar democrático de las escuelas con la participación en la toma de decisiones y una autoridad no jerárquica. Consideran indispensable promover la libertad de expresión y el diálogo entre profesorado, estudiantado, administradores y comunidad para responder a un mundo de diversidad cultural. En la discusión sobre la formación de ciudadanía, herencia de la educación pública desde los inicios de la modernidad, el propósito es que el estudiantado adquiera los elementos para la elección autónoma de su modo de vida y su participación social. Esta perspectiva se opone a la idea neoliberal de una ciudadanía para el consumo, como el poder de comprar la educación y la escuela de más “prestigio”, y mira hacia el mercado para solucionar sus necesidades. En la condición de consumidor la persona usa en su discurso el yo y se espera de la nueva ciudadanía el lenguaje del nosotros y nosotras.²⁰ En suma, la idea de ciudadanía se compendia en que sea

²⁰ Para una postura a favor de que la noción de ciudadanía incluye al consumo, véase García (1995). Propugna por un concepto de consumo alejado de los gastos inútiles e impulsos irracionales, en donde se organiza la racionalidad económica, sociopolítica y psicológica en las sociedades. Por ello titula un capítulo *Consumidores del Siglo XXI, Ciudadanos del Siglo XVIII*. Su noción de la relación ciudadanía y consumo se sintetiza en que en la actualidad ésta

activa, práctica, primero en la escuela, al grado de que decida sobre la normatividad, los sistemas de representación y cómo se toman decisiones.

En consecuencia, la vinculación de la EMS con el sector productivo y social en el contexto de la globalización, merece una extensa deliberación porque las escuelas no funcionan al margen de la sociedad. Cada gobierno forma sus nuevos dirigentes, disemina el nacionalismo, amplía la educación tecnológica hacia una determinada industria o intenta la conformación de capital humano, según su tiempo. Así, el debate sobre el rumbo de la educación es hacia dónde y en función de los intereses de quién, para que la escuela no pierda su carácter de solidaridad, conciencia crítica y compromiso con la emancipación. O si la prioridad es la formación de recursos humanos (que como todo recurso es explotable) a la medida del mercado, o personas con una concepción de ciudadanía encaminada a la transformación social y emancipación con un impulso ético que se genera en las escuelas (Gimeno, 2002).

Para plantear la propuesta de mapa curricular, el grupo de trabajo de las Prefeco y las preparatorias particulares se apoyó en las recomendaciones del Congreso de Cocoyoc de 1982: que el bachillerato sea una fase esencialmente formativa (p. 15). La base que la sustenta es el acuerdo secretarial No. 71 (Diario Oficial de la Federación, 28 de mayo de 1982, Artículos 1 al 3) que establece formar un perfil de estudiante crítico y “[...] lo prepare para su *posible* (itálicas mías) incorporación al trabajo productivo”; además, un bachiller reflexivo del desarrollo tecnológico, con habilidades del pensamiento, así como en el uso de metodologías de la ciencia y procedimientos sistemáticos de investigación, educación ambiental y derechos humanos. En este sentido, el plan de estudios vigente en 2002 era más flexible que la propuesta actual, porque no privilegia ni obliga al estudiantado a recibir capacitación para el trabajo; no disminuye la formación propedéutica desde el inicio; fortalece la identidad ante las transformaciones que provoca la globalización porque incluye las asignaturas de cultura regional y general.

Fortalecer lo propedéutico evita alentar la deserción escolar y la entrada al mundo laboral antes de la edad legal para trabajar, y permitiría la maduración del estudiantado para decidir sobre su opción profesional y buscar mejores salarios.²¹ En cuanto a la certificación en normas de competencia no garantiza un empleo, porque existe desempleo de técnicos y profesionales. Tampoco es competitiva pues existen escuelas especializadas con carreras de programación y de

se asocia a las tecnologías audiovisuales de comunicación que establecieron otros modos de informarse, de entender las comunidades a las que se pertenece, de concebir y ejercer los derechos. Según García, las personas acuden a la radio y la televisión para servicios, justicia, reparaciones o simple atención, antes que a las burocracias del Estado o de partido. Su estudio enmarcado en la teoría sociocultural del consumo, resalta la reflexión crítica de las agrupaciones de consumidores que luchan por recibir servicios adecuados y evitar fraudes, o en la importancia política el consumo cuando se escucha a políticos que detuvieron la hiperinflación en Argentina, Brasil y México, que centran su estrategia electoral en la amenaza de que un cambio de orientación económica afectaría sus condiciones de vida. Finalmente, García sostiene que la ciudadanía a través del consumo se logra sí: a una oferta de diversificada de bienes y mensajes acceden las mayorías; sí los consumidores y la sociedad civil controlan y participan en las decisiones del orden material, simbólico, jurídico y político donde se organizan los consumos. Aquí no se comparten los planteamientos de García, pero se exponen para sustentar las posiciones que desplazan la idea de ciudadanía ligada a lo político, por una concepción conectada a la economía, donde la propuesta de democratizar el acceso a los bienes cada día es más difícil como el caso de la educación.

²¹ La Secretaría del Trabajo sustenta que el 32% de los adolescentes de entre 16 y 17 años que trabaja para apoyar el sostenimiento de sus familias, labora en subempleos, en la economía informal o bien no reciben salario fijo y se mantienen con propinas (www.jornada.unam.mx, consultado el 29-VII-03).

contabilidad, por ejemplo, que forman en los egresados y las egresadas habilidades más sólidas y convenientes al empleador.

En síntesis, la propuesta de las Prefeco fue mantener un currículum humanista a contrapelo uno técnico y orientado por aspiraciones económicas, retomando el documento *Currículum del Bachillerato General* que anhela una: “Formación integral [...] (para) promover la práctica de la libertad, solidaridad, democracia y justicia” (1999, p. 9).

La novedad del pasado.

Anunciada con bombo y platillo en voz del presidente de la república Felipe Calderón, la nueva propuesta de reforma curricular no oculta su objetivo: que la juventud se prepare para la vida e integrarse a la actividad productiva del país. Para que la población se convenza de la renovación curricular va en serio, se difundió la millonaria inversión en infraestructura y en becas. No faltó el discurso de la panacea de que la calidad y la evaluación mejoran el rendimiento académico.²² En octubre de 2007 la SEP organizó el *Encuentro Nacional de Educación Media Superior de México*. En el estado de Chihuahua se realizó en febrero una jornada de difusión para crear el Sistema Nacional de Bachillerato, con la consigna de que no es una reforma más, sino la suma de las anteriores. Si algo quedó claro es que la participación del profesorado se circunscribe a opinar sobre lo disciplinar, a compartir su experiencia en el aula, excluyéndolo del diseño curricular.²³ Para esto existen especialistas.

La propuesta en ciernes contó con la participación de expertos en el bachillerato, autoridades educativas e instituciones de educación superior.²⁴ Los argumentos se reciclan: la ausencia de identidad del bachillerato; ampliar la cobertura; la reprobación y deserción y facilitar el tránsito entre escuelas. La solución: el currículum en competencias que mostró su eficacia en muchas naciones. Aunque se menciona la formación de individuos para ejercer la ciudadanía, se encumbra su vínculo con el ámbito económico pues la educación es el cimiento de la competitividad del país y la señal de pertinencia de los contenidos del bachillerato. El problema que el gobierno realmente intenta resolver es recuperar la inversión educativa logrando la inserción de los bachilleres –aún sin terminar el ciclo escolar- en el mundo del trabajo. De ahí que para “responder a las exigencias del mundo actual” y lograr éxito, la juventud debe discernir lo relevante a los objetivos que busca en el amplio universo de información a su disposición y actualizarse continuamente.

Para la DGB la reforma curricular debe acoplarse a las renovaciones de la producción de la sociedad de la información o del conocimiento. En su propuesta desecha la orientación economicista que priva es ésta, lo lejano que se encuentra de de los países como México abrumados por la explotación de la persona y la mercantilización y comercialización de la información codificada, innovaciones tecnológicas y conocimientos nuevos a favor de las

²² www.jornada.unam.mx. Consulta: 21-II-2008.

²³ Respuesta del ponente a la pregunta de una maestra respecto al papel del profesorado en de la reforma curricular en competencias. Reunión estatal en la ciudad de Chihuahua el 14-II-2008.

²⁴ Esta sección se basa en el documento de trabajo *Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, enero de 2008 y en la Ponencia de la DGB: *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, septiembre de 2007.

naciones más industrializadas (Didriksson, 2007).²⁵ No obstante, la DGB impulsa las competencias genéricas en el perfil de egreso, entre ellas: el intercambio de información con la correcta interpretación y emisión de mensajes utilizando medios, códigos y herramientas, y aplicando estrategias de comunicación para diferentes contextos; el pensamiento crítico lo restringe a la aplicación efectiva de metodologías y procedimientos para la solución de problemas, con una mentalidad creativa e innovadora; el trabajo en equipo, fundamental en las empresas autodenominadas de clase mundial, para “colaborar efectivamente como miembro de diversos quipos, apoyando el logro de sus objetivos y metas”.²⁶

Otra ponencia ejemplifica la lógica de la DGB. Se hilvana en el contexto de la globalización económica, el vertiginoso cambio tecnológico que transforma los sistemas productivos, las tecnologías de información y comunicación que aceleran la producción, distribución y obsolescencia del conocimiento. Se reconoce el reto de garantizar un buen empleo cuando escasean los puestos de trabajo bien remunerados, de tiempo completo y permanente, y experiencia obtenida es insuficiente para responder a los nuevos requerimientos de la producción. Ante la incertidumbre del mercado, mayor formación y credenciales no se truecan en mejores salarios ni posiciones en la jerarquía laboral. De ahí que el currículo deba renovarse constantemente. Situación deseable en un mundo cambiante. El debate es desde dónde, para qué y por qué. Hasta el momento prevalece la postura de los empleadores en alianza con los políticos y economistas. Las voces del profesorado y del estudiantado no se incorporan, más allá de “consultas” para legitimar la reforma diseñada por supuestos especialistas en currículum. En la ponencia se propone las capacidades, entre otras, del “trabajador del futuro”: de autoaprendizaje y disposición al cambio; de tomar iniciativas, adaptativas, de anticipación; de polivalencia, de trabajar bajo presión, de negociación.²⁷

Respecto al profesorado se plantea lo sabido: definir su perfil de facilitador del aprendizaje constructivista y su actualización constante, sin mayor argumentación. Una vez más el profesorado es el principal actor o sobre quien recae la primera responsabilidad. Pero no es diáfano el documento es otorgarle mayor intervención. Tampoco se le preguntó si desea transformar su pedagogía ni porque el constructivismo es mejor que otras corrientes. Hasta hoy, los cursos organizados por la DGB al profesorado son de capacitación y en franca incongruencia con el constructivismo. No hay discusión sobre las experiencias del curso y la dinámica no la establecen quienes participan, sino la carta descriptiva que ordena los tiempos y movimientos sin referentes empíricos ajenos a la realidad del profesorado.²⁸

²⁵ Según el *Informe sobre el crecimiento: estrategias de desarrollo sostenido y crecimiento inclusivo* del Banco Mundial, México tardará 55 años en alcanzar los niveles de bienestar de los países desarrollados, si la economía crece al 4% anual, índice ausente desde 1995. En el estancamiento de la economía mexicana la globalización no sirvió para impulsar el crecimiento. *La Jornada*, 28-V-2008, p. 24.

²⁶ Ponencia de la DGB: *Reforma Integral de la Educación Media Superior La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, septiembre de 2007.

²⁷ Ponencia de. María Ruth Vargas Leyva: *Los nexos entre la educación y el trabajo*, octubre de 2007.

²⁸ Desde la burocracia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2008 y hasta diciembre de 2010 se formarán a 81 mil profesores de bachillerato con esquema de capacitación de “efecto multiplicador”, quienes prepararán en competencias. (<http://www.jornada.unam.mx/2008/05/18/index.php?section=sociedad&article=033n1soc>. Consulta: 18-V-2008).

También se retoma la sentencia de aprender a lo largo de la vida, resolver problemas y desarrollar proyectos. Habilidades coincidentes con la demanda de formación laboral en el toyotismo. Para sustentar su conveniencia, el documento detalla las modificaciones curriculares en todos los bachilleratos de México. Encuentra la confluencia de en currículum común en competencias básicas. De la revisión de las reformas en Europa y América Latina, el documento recogió la estrategia de no homologar los programas o las estructuras escolares y el desarrollo de competencias clave. De ahí deriva la única novedad de la propuesta gubernamental: delinear un marco curricular común de competencias genéricas y respetar la diversidad del perfil de cada bachillerato. Se insiste en ser “informáticos”, con dominio del inglés y la importancia de las matemáticas para su inserción al mundo del trabajo. Es una visión, donde el individuo se define como trabajador, no miembro o ciudadano de una sociedad política, subordinado a la actividad productiva y la educación pierde su sentido, porque adquiere competencias específicas que corren el riesgo de quedar superadas o resultarles muy pronto inútiles (Touraine, 2000). El gobierno mexicano aún se encuentra lejos de proponer una *escuela del sujeto*, orientada hacia la libertad del sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios (Touraine, 2000, p. 277).

Otro aspecto que recicla el documento del gobierno mexicano es el rasgo de estudiante imbuido con la planeación estratégica y el individualismo. Se invita al estudiantado a concientizarse de sus fortalezas y debilidades, el manejo de emociones, la administración de los recursos, para moverse en un mundo de incertidumbre y competencia mercantil como si fuera consustancial al desarrollo de la humanidad. En el fondo se incita al estudiantado a adoptar un espíritu emprendedor, entendido como la habilidad para materializar las ideas en actos, asumir riesgos, planificar proyectos y alcanzar objetivos, responsabilidad de las propias acciones y motivación para el éxito (Bolívar, 2007, p. 132). Principios acordes con la libre empresa y la sentencia de Von Hayek, el individuo-emprendedor es la única medida de todas las cosas (citado por Matterlat, 2007, p. 86). En la fundamentación no se alude a las causas de la marginación y la desigualdad generadas por la globalización y el mercado. El discurso es amplio en cuanto a los buenos deseos, en un contexto lineal, sin contradicciones ni situaciones indeseables.

En suma, la reforma del 2008 mantiene como solución el currículum basado en competencias laborales. Al profesorado le espera su reconversión, pero hasta el momento en los cursos no se forma en una experiencia constructivista, por ende, no puede enseñar en esta pedagogía. En el documento se reconoce la necesidad de evitar imponer indebidamente nuevas formas de trabajo e incorporar en el diseño curricular, pero en la experiencia en Chihuahua no se permitió otra opción. La actual propuesta para reformar el bachillerato adolece de lo mismo que la anterior: no existe un diagnóstico de las fallas del 2002 a la fecha, ni ha sido real la intervención del profesorado. No es el interés predecir su fracaso, pero si resaltar que una renovación sin los actores que materializan el hecho educativo tendrá bastantes dificultades para ser exitosa.

El balance de la reforma curricular del 2002 y una premonición.

La reforma curricular impulsada por la DGB no puede separarse de los cambios en la producción, de la globalización y de los gobiernos a favor del empresariado (Vicente Fox 2000-2006 y Felipe Calderón 2006-2012). El discurso para justificar la adopción de la EBNTCL se refiere a impartir educación de calidad y pertinente a su entorno, evaluada, en primera instancia

por los empleadores. Se razona que resuelve: 1) el débil nexo con del aparato productivo y las necesidades sociales; y 2) la adecuación de los contenidos a los nuevos conocimientos científicos. Pero en el fondo subyace el interés de recuperar la inversión en la formación de la fuerza de trabajo certificando los conocimientos del estudiantado para alcanzar una ocupación. La DGB cree que adecuando los planes de estudio a las exigencias del mundo del trabajo se obtendrán los empleos, sin considerar que la crisis económica, el cambio tecnológico y la ideología del empleador son los factores que definen la demanda laboral.

Con este panorama, el llamado de la DGB a participar en la modificación curricular a través de la *Asociación de Directores y Subdirectores de las Prefeco (Asociación)* en 2002 -igual que en 2008-, no aspira a la intervención democrática del profesorado. Desde el principio, los funcionarios redujeron la discusión con los Cobach por las implicaciones sindicales y laborales de la reforma. En cambio, a las Prefeco sin prestaciones y sin organización, la invitación sirvió para legitimar, por medio del grupo de trabajo, la consulta de la DGB. En el taller para el manejo de programas de estudio, donde confluyeron preparatorias particulares, Prefeco y Cobach, se evidenció que sólo el profesorado de las últimas estuvo informado de los avances de la negociación. Lo refirmó el presidente de la *Asociación* en julio del 2003 en la reunión nacional en Mazatlán Sinaloa, en la cual reconoció que no entregó a tiempo la propuesta de las Prefeco para su evaluación.

Durante las reuniones para la reforma del 2002 la DGB aceptó que no había un diagnóstico sobre el currículum anterior. Se empezaron a confeccionar modificaciones a partir de las demandas de los empleadores, no desde las inconveniencias (en caso de que las hubiera) del currículum de vigente, pues no se valoró su práctica. Justificar la extensión de las materias de capacitación laboral, que en principio le llamaron *formación profesional*, lo observaron como un problema de porcentajes arguyendo que no variaba significativamente respecto al mapa curricular pasado, tratando de encubrir el punto toral del debate: el cambio en el perfil de egreso.

Fueron eliminadas las materias de cultura regional e individuo y sociedad, y las de filosofía y literatura se movieron a los últimos semestres porque son “innecesarias” para el mundo laboral. Con la exclusión de individuo y sociedad, se redujo la discusión de la problemática social. Además, el programa es importante porque abarca los asuntos indígena, de mujeres, los derechos humanos. Se agregaron ética y valores I y II, buscando conformar una mentalidad para el Siglo XXI basada en el autoempleo o el empleo informal. Sin mayor deliberación la DGB aprecia en la EBNTCL la panacea para la movilidad social, así como nuevas pautas culturales. Ya los sociólogos y sociólogas de la educación demostraron la falacia de educación-igual-a-empleo-igual-a-mejor-poder-adquisitivo. No obstante, a la DGB le convence modificar el currículum ofreciendo certificaciones parciales de las competencias adquiridas.

Según la DGB, la juventud requiere manejar los medios de información y comunicación de la sociedad del conocimiento. Con ello justifica la incorporación de informática I y II desde el primer semestre, como parte de la formación integral del bachiller. Pero no considera que el pensamiento informático sirva para programar secuencias mecánicas ejecutables afines al rápido cambio tecnológico y su aplicación en la economía, y es más una sociedad de la información saturada de señales que no significan conocimiento y reduce el mundo al simple procesamiento de datos que limita el uso del lenguaje (Kurz, 2003). Se otorga preponderancia a los sistemas de

cómputo e Internet como forma de comunicación basándose en señales.²⁹ Pero la propuesta es inviable por la carencia de computadoras para el desarrollo de estas habilidades. Por otra parte, señala la DGB que en lo psicopedagógico, al estudiantado se le dificulta el manejo de herramientas informáticas básicas para su desenvolvimiento escolar, personal y social. Pero existe poca, o nula, relación en la afirmación de la DGB, pues cualquier estudiante maneja aparatos electrónicos, como los celulares, videojuegos y computadores sin asistir a clases.³⁰

Otra problemática, de acuerdo a la DGB, es que los índices de violencia juvenil, fármaco-dependencia e inestabilidad familiar, señalan la desorientación en los valores universales y por ello se desintegra la sociedad. Es un debate vigente si los valores están en crisis, no existen o son una especie en extinción. Asimismo prevalecen críticas sobre la universalidad de los valores. Es incongruente pensar que los valores de una sociedad apliquen en otra, como los nacionales. Los valores son prácticas sociales que se construyen en un momento específico de la historia, en una sociedad concreta. La pretensión de universalidad de los valores los vacía de contenido. Por ejemplo, la democracia se entiende como representativa, pero también hay democracia directa, comunitaria, de consenso. La DGB matizó en el programa de ética y valores (p. 3) y usó el concepto de universalizable, entendido como “[...] el reconocimiento de valores universales por todo pueblo y persona en un proceso educativo marcado por cambios, interpretaciones, adecuaciones y enriquecimiento constantes derivados del devenir histórico”. Agrega la DGB que “[...] no impone visiones únicas o escalas de valores estáticos, sino que pretende partir de las características socioculturales, necesidades e intereses del bachiller” (p. 4). Sin embargo, sincronizan la ética al discurso de la producción y la asunción del papel social asignado al próximo empleado, sintetizado en: “La visión positiva del hombre en función del tipo de relaciones humanas que potencian su dignidad como personas y son favorables para la convivencia social, a través del trabajo en equipo, la discusión dirigida, el juego de roles” (p. 7).

En lo psicopedagógico, la DGB alude a la etapa de transición hacia la sociedad adulta que determina gran parte de las pautas antagónicas de la conducta social, por eso debe ubicarse la materia de valores en los primeros semestres. Esta visión de la DGB de apreciar los valores como un problema de difusión o comunicación, es limitada. Las pautas de socialización se reproducen con la práctica, no con la teoría, y la institución escolar es un buen ejemplo de ello. Se quiere enseñar el valor de la tolerancia, pero cuando un estudiante porta cachucha en la escuela se le expulsa del aula. Cuando una jovencita se embaraza por falta de información sobre sexualidad o inexperiencia, se le segrega de la preparatoria.

²⁹ Matternat (2007) sigue la pista del origen de la denominada sociedad de la información. Argumenta que en el gobierno de Robert Kennedy se utilizó la información para combatir la guerra de guerrillas en el tercer mundo con la innovación técnica en los dispositivos de vigilancia, de alarmas, de infiltración, de radiocomunicación, de ordenadores y de enlaces por satélite. Aparecieron las microtecnologías del campo de batalla electrónico. Los especialistas en ciencias sociales se dedicaron a analizar el comportamiento insurreccional para evitar que las poblaciones civiles se sublevaran. En el terreno diplomático, desde el final de la Segunda Guerra Mundial, el Departamento de Estado norteamericano pugnó por el libre flujo de información, y en 1965 propuso el primer sistema de comunicación de cobertura global: Intelsat. Lo que surgió, para combatir enemigos, en las escuelas adquirió carta de naturalización y se practica en la cotidianidad para competir en el mercado de la educación.

³⁰ La alusión a las palabras de la DGB se extrajeron del Formato para “Obtener las observaciones y comentarios de los Colegios de Bachilleres sobre la propuesta de reforma curricular elaborada por la DGB”, “[...] con el objeto de contar con los argumentos que serán la base para el análisis e integración de la síntesis que se presentará en las reuniones regionales y nacional programadas”.

En síntesis, poner en común el currículum no significa agregar más capacitación para el trabajo. Es deseable fortalecer la lectura y redacción para promover la reflexión y las habilidades del pensamiento. En el caso de Ciudad Juárez, municipio maquilador, no se necesita de alguna calificación especial para lograr una ocupación. Los empleos calificados los ocupan egresados y egresadas de escuelas especializadas, entre ellas: de computación, de radio y televisión, de contabilidad o de las universidades. Ante la cerrazón de los funcionarios de la DGB, se hilvanaron bromas sobre las capacitaciones y su nexo con el mercado laboral. Una de ellas incorporar hamburguesas I y II, papas fritas o pollo frito (por la amplia existencia de franquicias norteamericanas en Ciudad Juárez) al mapa curricular. La propuesta de 2008 se hace, una vez más, sobre las espaldas del profesorado y apunta al fracaso. En doce años el constructivismo todavía no llega a las aulas, uno de los objetivos de la DGB desde, al menos, 1994.

Colofón.

Desde el 2003 la reforma de EBNTCL empezó en 70 “escuelas guías”, entre ellas, la de Delicias y El Chamizal de Ciudad Juárez en el estado de Chihuahua. Dos condiciones para participar en el programa piloto del nuevo currículum fueron, la suficiencia en la infraestructura de computadoras y la confluencia ideológica de la reforma. Ambas escuelas albergan en el 2006 a 3 mil 953 estudiantes, la mitad del total estatal, y tienen otras fuentes de ingreso por sus nexos con los gobiernos priistas. Sin embargo, las otras siete preparatorias carecen de las instalaciones y recursos para impartir los talleres de informática. En las reuniones de discusión la DGB se anunció un crédito del Banco Mundial para comprar computadoras, pero el subsidio no ha llegado. En consecuencia, éste es el principal obstáculo para la reforma, incluso, la incapacidad de las escuelas para pagar el servicio eléctrico haría inviable la capacitación en informática por un tiempo. En el caso de Altavista, duró dos meses sin electricidad y sin poder usar el centro de cómputo. La actual propuesta se afirmó que iniciaría en el ciclo 2008-2009.

Otro inconveniente de la reforma del 2002 fue la no intervención, en la práctica, del profesorado de Chihuahua en la definición curricular. En las reuniones nacionales aportaron su experiencia y conocimiento sobre la maquiladora para cuestionar las condiciones de trabajo y la escasez de aprendizaje tecnológico, así como la ideología y sus implicaciones en el perfil de egreso. Pero la DGB dejó en los especialistas el diseño curricular, porque tiene una perspectiva de cambio modelada para un mundo que parece secuenciado, jerárquico y taxonómico (Popkewitz, 2000) para regular el avance de los objetivos del Estado, donde priva lo administrativo y la visión tecnocrática incapaz de detenerse a analizar la complejidad del hecho educativo. Así se perdió la oportunidad de promover el pensamiento deliberativo del profesorado y de su intervención crítica para innovar su práctica. La actual renovación se perfila por la misma senda: el profesorado como simple ejecutor de políticas ajenas a su cotidianidad.

A contrapelo de las tendencias por crear currículum regionales que reconozcan las diferencias entre culturas y sirva para un desarrollo endógeno y autónomo de las comunidades, la DGB con la reforma curricular uniformó bachilleratos desde el tecnológico hasta el general, pasando por el de bellas artes y pedagógico. El Banco Mundial apoya el diseño de currícula regionales que partan de la cultura, los valores y las necesidades de su entorno inmediato. Reconoce la necesidad de formar un pensamiento crítico y la participación de la sociedad para determinar el rumbo de la educación. Pero en la formación en competencias todo cabe gracias a

la normalización y certificación de las habilidades transferibles a cualquier empleo que exija el requisito básico de trabajar en equipo y con proactividad. Perfil deseable para la DGB, pero las competencias no son más que “[...] conductas predecibles en situaciones predecibles” (Barnett, 2001, p. 109-110).

Avanzó la retórica que privilegia el aprender haciendo, despojando del pensamiento teórico-crítico. Su lógica se presenta impecable: estimula la competitividad internacional y la educación a lo largo de la vida. Pero no repara en la conversión de la escuela en una simple preparación para el trabajo. Innovación y autonomía sí, pero sólo para perfeccionar el proceso de producción. Empezó el declive de bachiller formado en una cultura general científica y el contexto regional, en las humanidades y la técnica para ingresar a la universidad.

El planteamiento de la DGB regresa a los fines de la revolución industrial de ligarlo con la empresa. En un contexto de grandes carencias sociales, la burocracia del bachillerato se encamina a invertir sólo en quienes posean la capacidad económica para el éxito en la educación. La reforma en competencias anhela rentabilizar la inversión educativa, desde un enfoque que desalienta el bachillerato propedéutico en aras de vincularse al sector productivo, copiando modelos de los países con otras condiciones educativas y de políticas de ocupación. No se reflexiona en que la escolarización y la certificación en competencias por sí solas no conducen a los puestos de trabajo, sino que los determinan los imperativos del mercado laboral. En un México convulso, donde los asesinatos entre narcotraficantes y la violación a los derechos sociales son cotidianos, la senda de la reforma en el bachillerato privilegia su nexo con el aparato productivo antes que con la comunidad. Sin el concurso de la comunidad escolar, las modificaciones pretendidas se vuelven una reforma administrativa, no pedagógica. La relación Estado-educación se presenta como natural, ocultando los intereses y los valores de quienes la impulsan.

No obstante, los administradores de la DGB en algo cedieron. La capacitación se iniciará desde el tercer semestre y a lectura y redacción se le agregará una hora por semana para propiciar la comprensión lectora, el análisis y el desarrollo de textos. El propósito, según el discurso, es formar un escritor autónomo y un lector experto capaz de reinterpretar la ideología dominante. En la práctica también se enseña el aprendizaje de los *textos funcionales* útiles para elaborar un currículum vitae y una solicitud de empleo para cuando reciban la formación en competencias e ingresen al mercado laboral maquilador.

Por último, es indispensable que la escuela se convierta en un espacio donde el estudiantado desarrolle su pensamiento crítico. La retórica de solución de problemas se dirige al mundo del trabajo y no a la escuela. Ésta requiere abrir espacios de diálogo, en un esquema de autoridad horizontal, el derecho a criticar a la institución escolar, en una ciudadanía activa que alcance a la comunidad. La propuesta radical es, incluso, de llegar al autogobierno, porque en la situación actual de la democracia representativa es insuficiente. El propósito es formar un estudiantado capaz de transformar el mundo en que vive debe aprenderlo primero en la escuela, ejerciendo la libertad de expresión y de apelación, por ejemplo, en caso de expulsión, de inconformidad con la normatividad, a denunciar maltratos. El fin será formar seres congruentes con su experiencia escolar cuando se integren a la sociedad a favor cooperación y la integración para superar la competencia y la subordinación.

Bibliografía.

- Alba, Alicia de (coordinadora). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: CESU-UNAM-Sedesol-Universidad de Guadalajara, 1993.
- Alba, De Alicia. *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Prólogo: Adriana Pruigrós. Argentina: Miño y Dávila Editores, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Colección Educación, Crítica & Debate, marzo de 1995.
- Banco Mundial, “Higher education countries: peril and promises”, Banco Mundial, UNESCO, 2000, p. 69-90.
- Barnett, Ronald. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Traducción: Adelaida Ruiz. España: Gedisa, serie Educación superior, 2001.
- Baudelot, Christian y Roger Establet. *La escuela capitalista*. Traducción: Jaime Poded. México: Siglo XXI, 13ª edición, 1999.
- Bolívar Antonio. *Educación para la Ciudadanía*. Barcelona: Grao, Colección Crítica y Fundamentos, Serie Temas Transversales, 2007.
- Carrillo, Jorge y Alberto Hernández. *Mujeres Fronterizas en la industria maquiladora*. México: SEP-Cefnomex, 1985.
- Carrillo, Jorge, Martha Cecilia Mikel y Julio César Morales. *Empresarios y Redes Locales. Autopartes y confección en el norte de México*. México: UACJ-Plaza y Valdés, 2001.
- Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Textos #21, febrero 2001.
- Contreras, Oscar F. *Reestructuración y Relaciones Sociales de Trabajo en la Industria Maquiladora: Esbozo de un Marco Conceptual en Industria Maquiladora y Mercados Laborales*. Ciudad Juárez, Chih.: Centro Editorial Universitario de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, septiembre de 1992, Vol. II, p. 35-54.
- Coriat, Benjamín. *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa*. Traducción: Rosa Ana Domínguez. México: Siglo XXI, Serie sociología y política, 5ª edición, 2000.
- Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO, 2000.
- Delval, Juan. *Hacia una escuela ciudadana*. Madrid: Morata, Colección Pedagogía manuales, 2006.
- Delval, Juan. *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI, 9ª edición, 2004.
- Díaz Barriga, Ángel. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa, Colección Problemas Educativos de México, 2000.
- Díaz Barriga, Ángel. *Los orígenes de la problemática curricular en El Campo del Currículum, Antología*. México: UNAM-CESU, Vol. I, 1991.
- Díaz Barriga, Ángel (compilador.). *El examen: textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad y ANUIES, 1993.
- Díaz Barriga, Ángel. “El currículum: una disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación” en Alicia de Alba (Coordinadora). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*.

México: Secretaría de Desarrollo Social, Universidad de Guadalajara, UNAM, 1993, p. 59-68.

- Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo “Formación docente y educación” en Valle, María de los Ángeles (coordinadora) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, Pensamiento Universitario núm. 91, Tercera época, 2000, p. 76-104.
- El Diario. www.diario.com.mx: 12-III-2008; 7-IV-03; 9-VIII-03; 3-VII-04.
- El Diario (Ciudad Juárez, Chih.), sección *Manufactura*: 3-II-08, p. 5; 25-III-08, p. 1; 18-II-08, p. 3; 4-II-08, p. 4 y 7.
- Didriksson, Axel. *La planeación de la educación en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 28 de julio de 1987.
- Dirección General del Bachillerato. *Antología sobre la educación basada en normas de competencia laboral, de la DGB*. Versión en disco compacto. Archivos consultados: Agustín Ibarra, *Reforma estructural de la formación y capacitación de los recursos humanos en México*; Nicole Kobinger, *El sistema de formación profesional y técnico por competencia desarrollado en Québec; Modelo estadounidense. Departamento de Administración del Trabajo, el Empleo y la Capacitación en Normas de Competencias voluntarias y certificación; Antología del PMETYC; Educación Basada en Normas de Competencia (Veracruz, 19-20-III-2002); Proyecto para la modernización de la Educación Técnica y la Capacitación. Origen, avances y perspectivas; La capacitación basada en competencias (Som Saluja); La educación media superior en el PNE 2001-2006 (Cobach).*
- Dirección General del Bachillerato, *Reforma Integral de la Educación Media Superior La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*, Ponencia: septiembre de 2007.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, *Ética y Valores I*, Serie Programas de Estudio, México, D. F., mayo de 2004.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, *Ética y Valores II*, Serie Programas de Estudio, México, D. F., diciembre de 2004.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, *Taller de Lectura y Redacción I*, Serie Programas de Estudio, México, D. F., mayo de 2004.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, *Taller de Lectura y Redacción II*, Serie Programas de Estudio, México, D. F., diciembre de 2004.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica. *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato (versión preliminar)*: México: julio de 2002.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica. *Consideraciones para el Trabajo en Academias*, Serie Información Básica 9, México, D. F., noviembre de 1997.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica. *Currículo del Bachillerato General*, Serie Información Básica 1, México, D. F., mayo de 1999.
- Dirección General del Bachillerato, Dirección de Coordinación Académica, *Marco Metodológico para el Análisis y Diseño de las Capacitaciones para el Trabajo*, Serie Información Básica 2, México, D. F., mayo de 1997.
- Dirección General del Bachillerato. *Taller Fundamentos y Operación del Currículo del Bachillerato General*. México, D. F., julio de 1997.

- *Documento de Trabajo*. Preparatorias Federales por Cooperación Altavista. Ciudad Juárez, 25 de abril de 2002.
- *Documento de Trabajo*. Preparatorias Federales por Cooperación y Particulares Incorporadas, julio de 2003.
- *Documento de Trabajo: Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Dirección General del Bachillerato, enero de 2008.
- Didriksson, Axel. *La Universidad en las Sociedades del Conocimiento*. México: UNESCO, 2007.
- Elliot, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Traducción: Pablo Manzano. España: Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 2ª edición, 1996.
- Forrester, Vvian. *Una extraña dictadura*. Traducción: Daniel Zadunaisky. México: FCE, 2000.
- Forrester, Vvian. *El horror económico*. Traducción: Daniel Zadunaisky. México: FCE, 2003.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995.
- Gimeno Sacristán, José. *Docencia y Cultura Escolar*. Reformas y modelo educativo. Argentina: Lugar Editorial-Instituto de Estudios y de Acción Social, 2ª edición, 1997.
- Gimeno Sacristán, José. *Educación y Convivir en la cultura global*. Madrid: Morata, Colección Pedagogía Manuales, 2ª edición, 2002.
- Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Traducción: Martín Mur Ubasart. México: Siglo XXI Editores, 2ª edición, 1998.
- Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. España: Morata, Colección Pedagogía, 3ª edición, junio de 1998.
- Hirsch, Joachim. *Globalización, capital y Estado*. México: UAM-X, 1996.
- Kemmis, Stephen. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Colaboración de Lindsay Fitzclarence. Traducción: Pablo Manzano. España: Morata, Col. La pedagogía hoy, 2ª edición, 1993.
- Klein, Nomi. *No logo. El poder las marcas*. Barcelona: Paidós, 2001.
- Kurz, Robert. "La ignorancia de la sociedad del conocimiento" en Álvarez, Luis, *Un mundo sin educación*. México: Driada, 2003, p. 85-93.
- La Jornada. www.jornada.unam.mx: 29-VII-03; 9-VIII-03; 29-VII-03; 1-IV-04; 29-V-04; 14-IX-05; 21-II-08; 18-V-2008; 11-VI-2008.
- La Jornada, 1-XII-06, p. 20; 28-V-2008, p. 24.
- Lundgren, Ulf. *Teoría del currículum y escolarización*. Traducción: Caridad Clemente Aparicio. España: Morata, 2ª edición, Colección La pedagogía hoy, 1997.
- Martínez Rodríguez, Juan Bautista. *Educación para la Ciudadanía*. Madrid: Morata, Colección Pedagogía Razones y propuestas educativas, 2005.
- Matterlat Armand. *Historia de la Sociedad de la Información*. Traducción: Gilles Multigner. Barcelona: Paidós, Colección Bolsillo, 2007.
- Marx, Carlos y Federico Engels. *Acerca de la educación*. México: Quinto Sol, s.p.i.
- Mertens, Leonard. *Competencia Laboral: Sistema, surgimiento y Modelos*. Prólogo: María Angélica Ducci. Uruguay: OTI-Polform-Cinterfor-Conocer, 1996/

- Oficina Internacional del Trabajo. *Formación basada en competencia laboral: situación actual y perspectivas*, Guanajuato, México, 1996. Documentos presentados. Montevideo: Cinterfort, 1997.
- Orozco Fuentes, Bertha “De lo profesional a la formación en competencias: giros conceptuales en la noción de formación universitaria” en María de los Ángeles Valle. *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, Pensamiento Universitario núm. 91, Tercera época, 2000.
- Popkewitz, Thomas S. *Sociología política de las reformas educativas*. Traductor: Pablo Manzano. España: Morata-Fundación Paideia, Colección Pedagogía Educación Crítica, 3ª edición, 2000.
- Saxe-Fernández, John (Coordinador). *Globalización: crítica a un paradigma*. México: UNAM-DGPA-Plaza y Janés, 1999.
- Secretaría de Educación Pública. *Memoria del Congreso Nacional del Bachillerato*. Cocoyoc, Morelos, 10-12 de marzo de 1982.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Media, Dirección General de Educación Media Superior. *Memoria de la II Reunión de Evaluación Académica de las Escuelas Preparatorias Federales por Cooperación, Federal “Lázaro Cárdenas” y particulares incorporadas a la SEP*. Pátzcuaro, Michoacán el 24-25 de noviembre de 1983.
- Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.
- Simone Rychen Dominique y Laura Hersh Salganik. *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Traducción: Leticia Ofelia García. México: CFE, Colección Educación y pedagogía, 2004.
- Silva Montes, César. “La anhelada vinculación: egreso-empleo” en *Revista de las fronteras* (Ciudad Juárez) UACJ, Año 1, número 1, verano de 2005a, p. 27-28 y 58-60.
- Silva Montes, César. *Fundamentos del Constructivismo como Modelo de Enseñanza en la Educación Superior*. Texto para el Diplomado en Constructivismo, septiembre de 2005b.
- Silva Montes, César. *Currículum, calidad y evaluación en las universidades públicas de Ciudad Juárez*. Ciudad Juárez, Chihuahua, Tesis doctoral, 15 de octubre de 2004.
- Torres Santomé, Jurjo. *Educación en tiempos del neoliberalismo*. España: Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 2001.
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Traducción: Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 4ª edición, 2000.
- Valle, María de los Ángeles. *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, Pensamiento Universitario núm. 91, Tercera época, 2000.
- Vargas Leyva, María Ruth, *Los nexos entre la educación y el trabajo*, Ponencia, octubre de 2007.