
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 23 Número 68 19 de Julio 2015

ISSN 1068-2341

La Reforma Curricular en Competencias: La Experiencia en las Preparatorias Federales por Cooperación

César Silva Montes

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
México

Citación: Silva Montes, C. (2015). La reforma curricular en competencias: La experiencia en las preparatorias federales por cooperación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(68).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1727>

Resumen: En el presente artículo se examinan los efectos de la reforma curricular en competencias en las Preparatorias Federales por Cooperación, impulsada por la Dirección General del Bachillerato. El propósito es develar cómo el currículo en competencias para conectar a la escuela con mercado laboral, en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento, es incongruente con el ideal de formar ciudadanos comprometidos con la sociedad. El currículo como construcción social, representa los ideales de ser humano y sociedad en un momento histórico determinado. En el caso de Ciudad Juárez, el perfil de egreso busca ligarse con el modelo de manufactura toyotista de la industria maquiladora que exige una mano de obra adaptable, flexible y capaz de resolver problemas. El intento de ligar al bachillerato con la esfera laboral es un espejismo, porque la crisis económica, el desarrollo tecnológico y la flexibilidad laboral provocan desempleo y precariedad de las condiciones de trabajo. Otro efecto del currículo es la actualización del profesorado en la didáctica constructivista y su certificación en competencias que tecnifican su trabajo y disminuye su autonomía docente. Asimismo, al profesorado se le excluye de la definición curricular de perfiles de egreso, planes y programas de estudio, convirtiéndolo en simple ejecutor de objetivos externos. El sustento del análisis es la revisión bibliográfica y de documentos gubernamentales, más mi

participación en el equipo de trabajo para la reforma curricular en 2002 y en las reuniones con directivos y funcionarios.

Palabras clave: Currículo; competencias; globalización; mercado; producción.

Competency Curriculum Reform: The Experience in the Preparatorias Federales por Cooperacion

Abstract: In this article, the effects of curriculum reform in Preparatorias Federales por Cooperacion, driven by the Direccion General del Bachillerato, are analyzed. It's purpose is to reveal how the curriculum competencies, in order to connect school with labor market in the context of globalization and the knowledge society, are inconsistent with the ideal of educated citizens committed to society. The curriculum, as a social construction, represents the ideals of the human beings and society in a certain historical moment. In the case of Ciudad Juarez, the graduate profile seeks to link the Toyotist manufacturing model with the maquiladora industry which demands workers adaptable, flexible and capable to solve problems. The attempt to link the school with the work sphere is a mirage, because the economic crisis, technological development and labor flexibility causes unemployment and precarious working conditions. Another effect of the curriculum is to update teachers in constructivist didactics and certification in competencies, which reduces their teaching autonomy. In addition, teachers will be excluded from the definition of curricular graduate profiles, plans and programs of study, making them a simple executor of external goals. The livelihoods of this analysis are literature and government documents review, additionally of my participation in the task force for the curriculum reform in 2002 and meetings with managers and officials.

Keywords: Curriculum; competencies; globalization; market; production.

A Reforma Curricular em Competências: A Experiência nas Preparatorias Federales por Cooperación

Resumo: No presente artigo são examinados os efeitos da reforma curricular nas competências das Preparatórias Federais por Cooperação, impulsionada pela Direção Geral do Bacharelado. O propósito é revelar como o currículo em competências para conectar a escola ao mercado de trabalho, ao marco da globalização e à sociedade do conhecimento, é incongruente com o ideal de formar cidadãos comprometidos com a sociedade. O currículo como construção social, representa os ideais de ser humano e sociedade em um momento histórico. No caso da cidade de Juárez, o perfil de egresso busca ligar-se com o modelo de manufatura toyotista da indústria maquiadora, que exige uma mão-de-obra adaptável, flexível e capaz de resolver problemas. A tentativa de ligar o bacharelado à esfera laboral provocam desemprego e precariedade das condições de trabalho. Outro efeito do currículo é a atualização dos professores nas didáticas construtivas e sua certificação em competências que asseguram seu trabalho e diminui sua autonomia docente. Desta forma, os professores são excluídos da definição curricular dos perfis egressos, planos e programas de estudo, convertendo-o em simples executor de objetivos externos. As fontes utilizadas para as análises são as de revisão bibliográfica e documentos governamentais, além da minha participação na equipe de trabalho para a reforma curricular em 2002 e as reuniões com diretores e funcionários.

Palavras-chaves: Currículo; competências; globalização; Mercado; produção.

Introducción

Por mis competencias hablará el mercado

-Eduardo Ibarra Colado (LAISUM, 2011)

En el presente artículo se analiza la reforma curricular en competencias en las preparatorias Federales por Cooperación (Prefeco) - fundadas en 1940- y su nexa con la esfera de la producción, el nuevo perfil de egreso y su secuela en la actualización docente. La premisa de partida sostiene que la reforma incluye los planes y programas de estudio para vincular la formación del bachiller con las exigencias del mercado laboral, en el marco de la globalización y la sociedad del conocimiento. El discurso y los fundamentos elaborados por la Dirección General del Bachillerato (DGB) sustentan las modificaciones curriculares para responder a los cambios en los procesos de manufactura generados por el avance tecnológico y los nuevos sistemas de gestión y organización del trabajo. Por tanto, se requiere renovar los conocimientos, habilidades y valores del bachiller y convertir el modelo de docente en un facilitador del aprendizaje.

Las Prefeco se instituyeron el 3 de febrero de 1940 durante la presidencia de Lázaro Cárdenas, quien promovió el acceso al bachillerato del campesinado y del colectivo trabajador.¹ Entonces el currículo difundía algunos ideales heredados de la revolución de 1910, entre ellos, la participación ciudadana, la integración nacional y el desarrollo económico soberano. Un ejemplo fue la creación del Instituto Político Nacional en 1936 para formar a los científicos mexicanos necesarios para la incipiente industria y la nacionalización de la industria petrolera en 1938. Sesenta y dos años después, las Prefeco se sometieron a la reforma en competencias en el contexto de los tratados de libre comercio y la competitividad por los mercados, que demandan innovaciones en los planes de estudio y la actualización docente.

En 2002 comenzó la difusión de la reforma en normas de competencias laboral en las Prefeco, en los Colegios de Bachilleres y en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial. En las Prefeco se constituyó a escala nacional una comisión de 10 docentes para analizar los documentos de la DGB y diseñaron una propuesta alternativa a la lógica del mercado. El grupo rechazó este currículo por, fundamentalmente, su orientación hacia la empresa y la incongruencia de querer vincular a adolescentes al empleo sin cumplir la edad legal para trabajar. Además, porque subyace la ideología del individualismo, de la competitividad y el utilitarismo, por encima del sujeto colectivo, solidario y comprometido con la sociedad.

En tiempos en que el currículo en competencias se erige como la panacea en las escuelas para alcanzar la rentabilidad de la educación, el análisis de la Prefeco a nivel bachillerato permite detectar patrones comunes en otras experiencias. No se trata de generalizar los sucesos de estas preparatorias, pero a partir de un subsistema de la educación media superior en México es factible describir el desarrollo e implicaciones del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB) con el enfoque por competencias. En el texto se establece el origen de las competencias en el sector productivo, luego el contexto mundial de su arribo al país, y el contexto del desarrollo tecnológico y de los mercados que se manifiestan en los programas de estudio de las Prefeco y en la actualización docente.

La estructura del artículo empieza con la discusión del concepto de currículo desde una perspectiva histórica y como parte de la reproducción y producción y de la vida social. Enseguida se

¹ Las preparatorias se financiarían con el apoyo de los gobiernos locales y los grupos sociales o particulares, y con los padres y madres del estudiantado realizando actividades que generen ingresos. El salario del profesorado se obtiene de las cuotas e inscripciones. El Estado solo construyó los edificios. Esta característica

enfoca al debate sobre el currículo en competencias, su conveniencia y sus críticas. Más adelante, se establece el nexo currículo y demandas sociales, en su relación con el modelo de producción toyotista. Después se exponen los argumentos de la DGB para la reforma curricular y la posterior creación del SNB. Luego se resaltan las dificultades para ligar el bachillerato con el empleo. Posteriormente, se presenta un balance breve de los cambios en el perfil de egreso y la formación del profesorado. Por último, se manifiesta la crítica y las posibilidades al currículo en competencias desde la mirada del profesorado.

Los planteamientos sobre la elaboración de la propuesta curricular de las Prefeco, los sucesos en los cursos de actualización, los eventos académicos y reuniones con directivos, surgieron de mi colaboración, participación e intervención en tales actividades. Los datos los registré en diarios de campo y revisé los documentos oficiales; además, de mi trabajo como profesor en una preparatoria, que me permitió desarrollar una mirada etnográfica sobre la reforma curricular.

Un Acercamiento Histórico a la Noción de Currículo

El currículo escolar es una construcción histórica y social. Los contenidos, objetivos, conocimientos y destrezas se plasman en los programas de estudio con el ideal, de acuerdo al discurso de sus impulsores, de lograr progreso y bienestar en los países. El interés de vincular a la educación formal con la reproducción de la vida material y responder a la abstracta alocución "las demandas de la sociedad", se materializa en códigos curriculares. Según Lundgren (1997), inició con el Clásico en la antigua Grecia, con el trívium como instrumento de poder político: gramática, retórica y lógica para el desarrollo del intelecto de las clases dirigentes de Atenas.

Siguiendo a Lundgren (1997), el código curricular realista postulaba que el conocimiento se adquiriría por el sentido, la ciencia explicaría cómo funciona la naturaleza y generó disciplinas como la mecánica, la geografía y la historia natural. En Norteamérica sirvió para la industrialización y la demanda de fuerza laboral calificada. El código moral, afín a las leyes de la educación obligatoria en los países europeos basados en la nación y la religión, para forjar ciudadanos obedientes al Estado. El código racional se usó para garantizar el orden social. En Estados Unidos originó los elementos de su pensamiento curricular: individualismo, pragmatismo, racionalismo y el aprender haciendo.²

En Inglaterra para los puritanos la escuela fue el eje del desarrollo de la Revolución Industrial, las personas debían adiestrarse para leer indicaciones y no descomponer las máquinas. Después, cuando el niño se desligó de las actividades productivas la escuela empezó a ser preparación para el trabajo (Lundgren, 1997). En la Revolución Francesa, la educación se aprovechó para la emancipación de los poderes irracionales, el progreso intelectual y político, y como un factor de integración de los estados modernos. Marx y las corrientes socialistas, pensaron que la educación se combinaría con la producción para generar seres multidimensionales y superar la división del trabajo entre diseño y ejecución, hasta construir una sociedad comunista.

En el siglo XX, el currículo escolar promovió el nacionalismo, la soberanía y la pluralidad democrática. En los sesenta, se trocó en la difusión del capital humano, la meritocracia y el individualismo. En la sociedad globalizada, la educación se apega al paradigma de producción toyotista, que requiere una fuerza de trabajo con iniciativa y capacidad de modificar sus procesos de trabajo (Silva, 2009a). En el siglo XXI, la corriente productivista postula un currículo para el empleo como el centro del debate pedagógico (Díaz, 2000). Actualmente el currículo contribuye a la

² El significado educativo de currículo comenzó en la universidad de Glasgow, Escocia, en 1633 y se entiende como la planificación y control del profesorado hacia la trayectoria escolar del estudiante. En Comenio y su *Didáctica Magna* se encuentran los rasgos del currículo contemporáneo.

formación de recursos humanos y ya no se habla de sistemas educativos, sino de sistemas de producción y de difusión de conocimiento (Sirri, 1999).

Grundy (1998) concibe la construcción curricular desde dos perspectivas: la conceptual y la cultural. La primera, delinea un proyecto, lo planifica, establece parámetros y el producto se adaptará a estas condiciones. Para lograrlo se eligen los conocimientos y destrezas a difundir en la escuela y se indican los métodos de cómo enseñar contenidos, su orden y control. La segunda, se apoya en la experiencia de las personas para diseñar el currículo. No se reduce a cuestiones técnicas ni a una mejor adquisición de conocimientos y el profesorado participa en el diseño del currículo para la resolución de necesidades regionales.

A la perspectiva conceptual le corresponde un enfoque funcionalista de la sociedad, porque el currículo se conforma cuando una comunidad busca un punto para organizarse y asegurar la propagación de los procesos de reproducción de la vida a las generaciones futuras. En un mundo globalizado, el contexto del currículo parte de las tecnologías de la información que amplían el mercado y plantea una “didáctica industrial”, orientada a que los planes, programas y contenidos de estudio formen profesionales afines a los círculos de calidad y de trabajo en equipo. Bajo la idea de competitividad internacional y de la educación para toda la vida, la escuela se convierte en preparación para el trabajo y los problemas educativos se resolverán como en cualquier empresa o industria (Torres, 1994).

Las posturas de la perspectiva cultural, imaginan al currículo como el espacio de conflicto y un interés de emancipación con la participación del profesorado en su diseño. Apple (1997) nombra *desprofesionalización docente* a la separación de la planeación (definida por agentes externos a la escuela) de la ejecución (de maestros y maestras) del currículo. Para Stenhouse (1998), el currículo puede contribuir a la innovación de la enseñanza; Elliot (1996), sostiene que el mapa del currículo se configura en la práctica pedagógica cuando el profesorado selecciona y organiza los contenidos a difundir con apego a las preocupaciones del estudiantado; según Grundy (1998), el currículo es una práctica y la planta docente puede determinar los contenidos y métodos de enseñanza; Giroux (1997), argumenta que el currículo debe superar la división entre teoría y práctica.

Puede concluirse que el campo curricular es un espacio de reproducción de la vida social, pero también con posibilidades de construir un currículo con particularidades y con la intervención del profesorado.

Perspectivas Curriculares

En el campo curricular confluyen las visiones y los valores de una sociedad. En la concepción del currículo existen perspectivas de reproducción social, hasta propuestas alternativas a la lógica del mercado. Otras corrientes ponderan al currículo y su práctica como un espacio político y de conflicto, donde se crea y se recrea la cultura con la participación de la planta académica. También se configura el currículo orientado a la aplicación creativa del conocimiento y el basado en normas de competencia. En síntesis, las perspectivas curriculares incluyen:

El *currículo asignado*, diseñado de manera prescriptiva para lograr el máximo de fidelidad en su aplicación.

El *currículo real* se desarrolla en el aula. Se trata de vincular los contenidos con las experiencias (socio-lingüísticas, históricas, sociales, políticas y culturales) del alumnado.

El enfoque funcionalista del currículo lo critican Comboni y Juárez (2001), porque sirve para reproducir el conocimiento y los modelos de comportamiento y disciplina escolares y sociales establecidos por la sociedad. Son concepciones afines a la tecnología educativa y a las técnicas, principalmente, de la enseñanza programada. Los contenidos se consideran como algo estático, acabado, legitimado, son neutrales y científicos con pocas posibilidades de discusión y de proponer

alternativas desde el profesorado o el estudiantado. La tecnología educativa se apoya en la psicología conductista y es una didáctica instrumental con recursos técnicos para que el maestro controle el aprendizaje, convirtiéndose en un ingeniero conductual (Morán, Pérez, & Pansza, 1997).

El desarrollo del currículo a partir del mercado de trabajo en la sociedad industrial y la *teoría de la correspondencia*, que encuentra una conexión “natural” de los currícula y la producción. Según Díaz (1991), la noción de *currículo* se instituye en la pedagogía de la sociedad industrial y pertenece a una teoría educativa en una nueva articulación entre escuela y sociedad. Busca resolver los problemas de industrialización a partir de las máquinas (1850-1920). Se trata de plasmar habilidades y destrezas para la realización de un trabajo concreto, como atender una máquina. El currículo y las estrategias organizativas escolares jerarquizan y distribuyen con base en los méritos a cada persona en el marco de la división del capitalista. La crítica a la teoría de la correspondencia es a su énfasis en lo mecánico de la reproducción curricular.

El currículo de la *aplicación creativa del conocimiento* (Seltzer & Bentley, 1999), afín a una economía del conocimiento como un insumo de la producción. Sus características son: 1) aprendizaje estructurado en proyectos; 2) objetivos no totalmente definidos para propiciar en el alumnado la identificación y resolución de problemas; 3) aprendizaje en una amplia variedad de contextos y métodos; 4) participación del estudiantado en la evaluación de la práctica, la aplicación y transferencia del conocimiento; 5) multidisciplinario. Se promueve la adquisición de las habilidades llamadas *suaves* y competencias paralelas a los conocimientos, como la gestión de información.

El currículo oculto contiene elementos ideológicos y pautas culturales subyacentes al conocimiento en el proceso de enseñanza para que la escuela contribuya, tácitamente, a distribuir el conocimiento y ejercer la función clasificadora y selectiva de asignar a las personas las posiciones "requeridas" por el sector económico de la sociedad. También difunde las normas y valores implícitos en la educación. Este currículo se origina a partir del poder y el conflicto, de los compromisos y alianzas de movimientos y de grupos socialmente identificables (Apple, 1990), y es la manifestación del equilibrio de intereses y fuerzas sobre el sistema educativo en un momento dado. Giroux (1997) considera que el aporte principal de los analistas del currículo oculto es el descubrimiento de la ideología y los intereses subrepticios en la difusión del conocimiento, pero objeta la escasa comprensión de las contradicciones, espacios y tensiones propias del acto educativo para democratizar las escuelas.

El currículo de la investigación-acción (I-A), parte de la reflexión pedagógica cotidiana del profesorado orientado a los procesos y no reduce la problemática curricular a una solución técnica. Se construye desde la praxis y las necesidades del contexto hacia la emancipación de la sociedad. Es un proyecto orientado a la toma de conciencia política para la democratización y la transformación social, calificado por Mckernan (1999) de crítico-emancipador. Implica rechazar el dictado de los especialistas externos.

El currículo *institucionalista* presenta un enfoque de vinculación educación-trabajo, reconoce el componente político, destaca la autonomía de las escuelas frente al mercado laboral y establece una relación dinámica entre ambas instancias. Rechaza los determinismos: *tecnológico*, que supone una influencia unilineal de las nuevas tecnologías en la organización y las exigencias de trabajo; *económico*, que parte de la dependencia directa y unidireccional de la lógica económica; y *organizativo*, una óptima organización determina los requerimientos de fuerza laboral (Hualde, 1999).

En conclusión, el proceso de construcción y conceptualización curricular encierra nociones de sociedad, de ser humano y valores. La confección del currículo incorpora la perspectiva político-académica y su vinculación a los proyectos político-sociales que se desarrollan en un mundo global. En este marco, cobra relevancia el currículo en competencias.

El Currículo en Competencias

Antes de arribar al desarrollo del currículo en competencias y su nexa con el mercado laboral, conviene empezar con la etimología de competencia por sus múltiples acepciones en el ámbito educativo. Asís (2007, pp. 38-40) recopiló 27 definiciones. Así, del latín *competentiā*, significa: Disputa o contienda entre dos o más sujetos; rivalidad; incumbencia; aptitud, idoneidad; conjunto de conocimientos que autorizan a uno para realizar determinada actividad; en América, competición deportiva. El Diccionario de la Real Academia Española (RAE), coincide con la mayoría de las definiciones anotadas, pero se agrega, la noción de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio.³ Moncada (2010) sostiene que competencia reúne las raíces *comp* que significa pedir, tender y *petere*, compartir hasta llegar a sentido de apto, adecuado.

Desde la etimología griega se establece que viene de *agón* y deriva en *agonistes*, persona que competía en los juegos olímpicos con el fin de ganar. Origen que comparte Argudín (2009) y lo relaciona con el espíritu humano de triunfo, de héroe y quedar en la historia. Enseguida relaciona la competencia con la educación griega en busca de la virtud suprema. Con Platón y Aristóteles el sentido es hacia el saber, las competencias se desplazan del atletismo a las exigencias culturales y cognoscitivas. El diccionario Larousse de 1930 decía:

En los asuntos comerciales e industriales, la competencia es el conjunto de los conocimientos, cualidades, capacidades, y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.⁴

No obstante, los conceptos no son simples definiciones apegadas a su etimología, sino que se materializan en una realidad concreta y mutan dependiendo del contexto y el momento histórico. Un ejemplo ilustrativo es la cruz que de símbolo de castigo pasó a salvación. En Roma, los malhechores cargaban una cruz por la ciudad y en su paso recibían el escarnio de la gente. Luego subían al monte para morir. Después de la crucifixión de Cristo la connotación de la cruz fue de redención. En este sentido, en los noventa el Secretario General de las Naciones Unidas, definió la competencia como “una combinación de aptitudes, atributos y comportamientos que están directamente vinculados a un desempeño laboral exitoso”, orientado a un lenguaje compartido para lograr altos niveles de rendimiento.⁵

Varias definiciones concuerdan en que la competencia es la capacidad del ser humano para resolver eficazmente y con autonomía las situaciones definidas de la vida, y la persona se sabe en un mundo complejo, cambiante y competitivo, más allá del desempeño laboral. Y los conocimientos son una condición necesaria para la operatividad de la competencia. El contexto común es la globalización, la incertidumbre de los mercados, los nuevos empleos relacionados con la excelencia, la calidad total, el trabajo en equipo y la movilidad (Beneitone et. al., s.f.; Perrenoud, 2010; Moncada, 2010). A pesar de la definición, Perrenoud aclara que el interés de las escuelas por las competencias no se restringe a la política económica ni al utilitarismo.

³ Del Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado de Selecciones del Reader's Digest, 1985, 26ª edición, p. 826, son las primeras acepciones. De la RAE son las segundas, recuperado el 19 de agosto de 2012 de: <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>. El objetivo de exponer dos definiciones de diccionario con una diferencia de 37 años, es sustentar que, prácticamente, no ha variado la noción.

⁴ Recuperado el 19 de agosto de 2012 de: <http://www.emagister.com/curso-learning-competencias-herramientas-informaticas/origen-palabra-competencia-2-2>.

⁵ Ídem.

Actualmente, en el ámbito educativo competencia es un término omnipresente y se relaciona con los conocimientos, procedimientos y actitudes que el estudiantado debe adquirir y dominar para concluir un ciclo escolar e ingresar a la esfera laboral para desempeñarse eficazmente. Además, las competencias en educación se diseñaron para solucionar el desajuste entre los aprendizajes de la escolarización y la exigencia del perfil para ocupar un empleo.

De acuerdo con Asís (2007, p. 20) fue McClelland basado en la psicología industrial, quien en 1973 acuñó la idea de competencia profesional relacionada con la gestión y dirección de los recursos humanos. Según McClelland los conocimientos, aptitudes y actitudes no son suficientes para conocer el éxito del desempeño laboral. Por ello, en la idea de competencia se incluye el desempeño porque implica conocimientos, habilidades y destrezas, resolución de problemas prácticos en situaciones reales, interactuar con otros, saber trabajar en equipo y adaptarse al entorno. Asís nombra a la competencia profesional equivalente a la laboral y considera que tiene tres componentes básicos: los atributos de la persona, las acciones y el objetivo de la acción.

Según De Ketele (2008) desde la empresa se generó la base del enfoque de un aprendizaje basado competencias, en el marco de los imperativos de la competitividad y de la rentabilidad. Las firmas crearon sus propios servicios de capacitación del personal y realizar sus tareas con una calidad de cero defectos. Destaca que las primeras obras en francés sobre las competencias fueron de expertos contratados en las fábricas, como Le Boterf y Lévy-Leboyer, seguidos por especialistas en educación como Perrenoud. Así se impulsaron modificaciones en los contenidos por enseñar, en precisar los aprendizajes y especificar los resultados esperados en comportamientos observables, como un objetivo operativo con personas adaptables según las competencias demandadas. Por esto, para Martínez (2009) las competencias tienen un interés más económico que educativo.

Siguiendo la ruta de la empresa, la educación basada en competencias se propone ideal para acoplar la escolarización al rápido cambio tecnológico. En Estados Unidos desde los años veinte se adiestraba en las compañías, hasta definir en los ochenta a la competencia como el desempeño efectivo de un individuo a los resultados esperados en cualquier situación (Asís, 2007; Mertens, 1996). Desde los setenta las competencias en educación se orientaron para ligar a las escuelas con la exigencia de formación profesional de los sectores industriales y de servicio. A Latinoamérica y el Caribe arribaron en 1975 como certificación en calificaciones ocupacionales. En los ochenta, el desempleo de la juventud en edad de ingresar al mercado de trabajo obligó a implantar las competencias en Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y Canadá. En México, el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETyC) de 1995 se diseñó para el sector productivo nacional y se publicó el acuerdo sobre las Normas Técnicas de Competencia Laboral ligado al artículo 45 de la Ley General de Educación. La responsabilidad de la certificación se adjudicó al Consejo Nacional de Certificación (Conocer). En 1999, la Unión Europea se comprometió a equiparar los planes de estudio universitarios en el enfoque de competencias.

El PMETyC integra al empresariado para adecuar los programas de estudio a las competencias laborales y la DGB lo acepta.⁶ El PMETyC obtuvo un crédito y asesoría del Banco Mundial ceñido a elaborar una reforma curricular.⁷ Otro referente fue el proyecto de la Organización

⁶ Antología en Disco Compacto, DGB.

⁷ En 2013, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) concedió al gobierno de México un préstamo por 170 millones de dólares, a pagarse en 2024, para mejorar el perfil de egreso del bachillerato y de educación superior y vincularlos a las necesidades del mercado laboral. El préstamo se destinará al Programa de Formación de Recursos Humanos Basada en Competencias, que apoya a jóvenes entre 16 y 18 años que optan por estudios técnicos y la capacitación para el trabajo. Recuperado el 21 de diciembre de 2013 de: <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/21/sociedad/038n3soc>. En 2009 el mismo banco le prestó 100 millones de dólares a la Secretaría de Educación Pública en becas para el bachillerato, capacitación de

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que determinó las competencias clave a escala mundial (Simone & Hersh, 2004). La DGB también asimiló dos modelos de normas de competencias: del estadounidense la preparación para el trabajo a nivel secundario y postsecundario; y del canadiense, el objetivo de acabar con la deserción escolar, racionalizar los costos de capacitación de acuerdo a las necesidades del cliente y del empresario en la elaboración de los programas escolares.

En el contexto de la renovación 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 situación generó la certificación ocupacional para establecer perfiles de puestos básicos, el diseño de programas de formación comunes y promover la libre circulación de trabajadores en los países (Mertens, 1996).

La certificación en competencias de la esfera de la producción se trasplantó a la educación, porque entrega al mercado de trabajo personal calificados y que puede desempeñar una o más tareas. Por esto, el currículo por competencias se pondera idóneo para vincularse a la economía de la producción basada en el conocimiento, ya que demuestra la capacidad para desempeñarse de acuerdo a los estándares ocupacionales. El currículo basado en competencias (CBC) contiene cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y actitud o valor, especificados en conductas y la certificación depende de los empleadores. Aspira a preparar al colectivo trabajador en: la toma de decisiones al manejar la maquinaria; la interiorización de la cultura industrial, el compartir con sus pares los conocimientos y habilidades que posee; y el trabajo en equipo.

El traslado de las competencias a las escuelas y la correspondencia de los currícula para satisfacer las exigencias empresariales, adquirió “carta de naturalidad”. Argudín (2009) sostiene que las competencias educativas se basan en la economía y la administración intentando crear mejores destrezas para los individuos en su actividad productiva. Moncada (2010) las relaciona con las evaluaciones de la International Association for Educational Achievement, de PISA y la OCDE. Desde otro enfoque, Ruiz (2009) considera que la idea de esta noción en la escuela proviene de las elaboraciones de Noam Chomsky enfocado a las competencias lingüísticas. Las tendencias para definir las competencias derivan de la filosofía analítica relacionada con la ciencia cognitiva, y de la filosofía moral y social ligada a estudios sobre la ética, la psicología moral y la teoría de bienes. Por eso la base de las competencias laborales son distintas a las educativas, aunque coinciden en la promoción de las habilidades y capacidades para un vida exitosa. Ruiz rechaza que las competencias se limitan a lograr la eficiencia y el saber hacer, porque, citando a Chomsky y Hymes (2009, p. 15), desde la lingüística la competencia siempre implica el desempeño de los sujetos en contextos específicos.

En la polémica Hirtt (2003), recopiló las reuniones de los empresarios europeos para impulsar la educación en competencias y acoplar al mercado laboral. De 1989 a 2001, de Bruselas a Vancouver la Mesa Redonda Europea (ERT) de los empresarios (entre otros de Fiat y Nestlé), elaboraron documentos que resaltan la educación para la competitividad europea, ponderan inadecuados y arcaicos los sistemas educativos, y la cualificación de egreso no responde a la demanda del mercado laboral. Luego los ministros europeos de Educación aprobaron el proyecto e-Learning para la adquisición en la escuela de una cultura digital e intentar convertirse en la economía del conocimiento más competitiva del mundo. Los acuerdos de la Unión Europea se resumen en el proyecto Tuning que del inglés significa sintonizar una frecuencia de la radio o la afinación de los instrumentos de una orquesta. En la educación se traduce en la búsqueda de acuerdos y

entendimiento para uniformar títulos, perfil de egreso, planes y programas de estudio en competencias. Sus proposiciones parten de las taxonomías de la psicología cognitiva y la filosofía racional que se condensan en competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales.

Por lo anterior, se sustenta que las competencias en educación vienen del aparato productivo debido a los cambios en la tecnología y organización del trabajo. Además, por la competitividad entre empresas y a la perspectiva de que las instituciones educativas tienen la encomienda de forjar los conocimientos, competencias y valores idóneos a las empresas.

El Debate Sobre el Currículo Basado en Competencias

Para sus promotores el CBC no es un apéndice del mercado, ya que la competencia es integral, dirigida a la solución de problemas, ni es conductista pues prioriza la manera de aprender, es flexible, inclusive constructivista. Una de las supuestas ventajas es la posibilidad de adaptarse a las variaciones del mercado laboral, porque las habilidades adquiridas son transferibles y avaladas por la normalización y certificación laboral. Argumentos plasmados en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México para implantar un marco curricular común.

El evidente interés de la DGB por vincularse al sector productivo mediante el CBC, desatiende la formación de criticar y analizar porque es pragmático, técnico y encaminado a la eficiencia. El aprendizaje se evalúa con los criterios de lo demostrable con referencia a estándares. De ahí las críticas: para Giroux (1998), las pruebas estandarizadas que miden las competencias impiden el pensamiento crítico en docentes y estudiantes; según Elliot (1996), es una visión fundamentalista del industrialismo, ahistórica, inmutable y descontextualizada; de acuerdo con Barnett (2001), el operacionalismo es la ideología dominante y la intuición, la comprensión o la reflexión son relegadas por la competencia, resultados, información y flexibilidad.

Pero para sus impulsores, el CBC es una alternativa al fordismo en la producción y la vida social, ahora criticado por fragmentado. La búsqueda de educandos activos y flexibles no es reciente, pero no tenía la legitimidad hasta que la competencia en los mercados de alta incertidumbre requirió modificar el método de producción. Según la UNESCO, son tiempos de incertidumbre en la permanencia y la estabilidad laboral.⁸ Así, la estrategia idónea para conectar egreso-empleo, Marx & Engels (s. f.) entendieron que capacitar a cada obrero en varias faenas industriales, serviría para emplearse con más facilidad cuando se le despide de un trabajo.

En suma el CBC conforma las habilidades instrumentales para el empleo, entre otras, trabajar en equipo, y el obrero universal que realiza dos o más operaciones congruente con la producción toyotista. Así, en el marco de la economía globalizada el Estado decidió decretar la reforma curricular en el bachillerato, con las sugerencias de los organismos financieros y culturales internacionales.

Currículo y Demandas Sociales

En el planeta global donde el conocimiento es el principal insumo para la producción, la educación y currículo pretenden capacitar al estudiantado con las habilidades y valores compatibles con el mercado laboral. Pero el currículo como un entramado de valores, intereses y demandas creadas por los grupos políticos, económicos y educativos hegemónicos, encuentra resistencias. En la retórica de las renovaciones se justifica la legitimación de los procesos de las sociedades industriales contemporáneas en pro de efectos positivos en la familia y la economía, espacios

⁸ *Desafíos de la Educación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.* Versión PDF.

relacionados con el sistema escolar (Gimeno, 1997).

En México, después de la Revolución de 1910 la educación fue un pilar para la integración nacional, la aspiración de cumplir con las demandas de justicia e igualdad y de propiciar una ciudadanía actuante. La “necesidad” de vincular a la educación con el sector productivo pueden observarse durante el proyecto industrial desarrollista (1950-1970) con las innovaciones a los planes de estudio (Díaz, 2000). Gustavo Díaz Ordaz impulsó una capacitación más pragmática congruente con el mercado ocupacional. El Consejo Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, promovió el “aprender haciendo y enseñar produciendo”, para entender la producción en serie; adaptarse a los hábitos de orden, precisión, limpieza, responsabilidad, iniciativa y espíritu de cooperación; lograr el cambio de actitud en el colectivo trabajador enfocado al control, el pensamiento ordenado para planificar y la comprensión de los procesos racionales del taylorismo (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. En los noventa, Carlos Salinas con el TLC y Ernesto Zedillo con el impulso a la educación tecnológica y la integración económica, respondieron a la globalización. La vinculación de las escuelas con el sector productivo deriva de la competitividad del mercado, la recomendación de organismos internacionales y por la caída del financiamiento del gobierno a la educación. La política de los dos últimos sexenios (2000-2006 y 2006-2012) sostuvo su impulso a la generar personas participantes productiva y competitivamente en la sociedad. El Programa Sectorial de Educación (PSE) 2007-2102, en el Objetivo 5, planteó para la EMS la actualización de programas y opciones terminales vinculadas con los mercados de trabajo.

En el contexto de la globalización, el mercado empuja la renovación curricular. Adaptar el currículo a las necesidades del aparato productivo es conveniente, pero sin anular los propósitos de generar un pensamiento crítico y suscitar que el conocimiento se enlace con otras esferas de la sociedad. Es pertinente reflexionar en las consecuencias y cómo se establece la vinculación en Ciudad Juárez, municipio maquilador que invierte sus ganancias en los países inversores, padece crisis recurrentes, y los sistemas de producción requieren menos cantidad de trabajo directo.

Conviene deliberar sobre las implicaciones del desarrollo de la globalización y acompañarse de políticas de Estado que asimilen la tecnología, determinar las ramas prioritarias para el aparato productivo nacional; decidir cómo se incrementa la producción y desarrollar tecnologías que aumenten la productividad y el nivel de vida de los grupos sociales; crear un espacio de reflexión con la participación de empresarios, investigadores y funcionarios gubernamentales.

La discusión no es si la educación debe satisfacer las necesidades sociales, sino cómo se puede conciliar la heterogeneidad de intereses y que no prevalezca la lógica del mercado ni del prototipo de producción en boga, para el perfil de egreso.

Modelo de Producción Toyotista y Currículo

El toyotismo lo creó Taichi Ohno en Japón desde los años 50-60, para asegurar la capacitación permanente y mejoramiento continuo de los sistemas, y se considera un sistema flexible para reaccionar a la incertidumbre y complejidad de los mercados. Su competitividad se basa en la diversificación de procesos, tareas y procedimientos informáticos que reducen el exceso de la burocracia. El toyotismo usufructuó el conocimiento tácito del personal y le concedió mayor autonomía y responsabilidad para innovar el proceso de producción eliminando movimientos inútiles, solucionar problemas y ahorrar tiempo de manufactura. Fue una nueva racionalización del trabajo con el fin de incrementar la intensidad laboral (Coriat, 2000, p. 41).

Mantener el método toyotista con un obrero u obrera actuante requiere de actualización durante toda la vida, porque la tercera revolución industrial acortó el tiempo de utilización de la capacitación y las habilidades adquiridas. En concurrencia con Delors, Seltzer & Bentley (1999, pp. 26-27) sostienen que los requisitos de contratación en los nuevos empleos se basan en la adaptabilidad y la posesión de ideas frescas del candidato; además en las habilidades personales denominadas suaves (*soft skills*) como el talento para la comunicación, la resolución de problemas, la actitud positiva hacia el aprendizaje y de gestión de su propia formación. Habilidades y capacidades exigidas por empresas del sector automotriz, entre ellas, Ford, Chrysler y Honda.

En un contexto donde la educación es un insumo para el aparato productivo, las escuelas intentan crear la fuerza de trabajo acorde a las necesidades regionales de producción. En Ciudad Juárez, el sector maquilador transitó de un esquema taylorista parcializado y repetitivo que no requirió un papel activo de la mano de obra, a un proceso toyotista flexible que demanda una fuerza de trabajo polivalente en sus funciones.

En Ciudad Juárez el proceso de modernización en la industria maquiladora (IM) comenzó en los ochenta debido a la crisis económica y la próxima entrada del Tratado de Libre Comercio para enfrentar la incertidumbre de los mercados, donde la principal ventaja competitiva era producir a bajo costo. Además, por la competencia internacional de entrega a tiempo, nuevas exigencias de calidad, la reorganización del trabajo y enmiendas en la gestión de los recursos humanos. Se inició la cultura organizacional de la calidad total, la excelencia de la producción a tiempo y con cero errores. Luego se introdujo maquinaria automatizada y robotizada (Carrillo, 1991; Carrillo & de la O, 1992; Comboni, 1998; Mendel, 1996). Y la tercera generación de maquilas es la que realiza actividades de diseño, investigación y desarrollo.

A un proceso de producción con división y control del trabajo, le corresponde un diseño curricular que analiza las actividades y destrezas necesarias para efectuar una tarea concreta, como atender una máquina; a continuación se clasifican esas tareas y pericias en función de su grado de complejidad; luego se prepara un programa para habilitar al colectivo trabajador. Es una planificación curricular de modelos instructivos que indicará perfiles y objetivos.

En síntesis, hoy la escuela debe otorgar una calificación entendida como la suma de conocimientos teóricos (saberes), capacidades psicomotoras (saber hacer) y características psicosociales (saber ser) para desempeñar un “paquete” de tareas determinadas (puesto de trabajo) con los condicionamientos tecnológicos, organizativos, sociales y de motivación (Fernández, 1997, citado por Brunet & Morell, 1998, p. 338). Preceptos que son parte de la modernidad referidos “...a las habilidades requeridas por las empresas organizadas con el modelo toyotista de producción” (Sirri, 1999, pp. 122-123).

El Tránsito Hacia el Sistema Nacional de Bachillerato

La reforma curricular impulsada por la DGB centrada en la reestructuración de materia, de valores y el perfil de egreso no puede separarse de los cambios tecnológicos, de la globalización y de los gobiernos a favor del empresariado (Vicente Fox 2000-2006 y Felipe Calderón 2006-2012). El afán por ligar el currículo del bachillerato a la esfera laboral puede ubicarse en 1937 con la educación politécnica para las preparatorias. En 1972 se delineó la estructura académica de actividades escolares, para el trabajo y extraescolares y en 1973 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, y en mayo de 1997 la DGB elaboró el Marco Metodológico de las capacitaciones para el trabajo.

Entre 1980-1990, la EMS se modernizó y la DGB se empeñó en: “...consolidar los vínculos de la educación con el ámbito productivo y aprovechar, incorporar y fomentar el desarrollo científico y

tecnológico” (1999, p. 4, *itálica añadidas*). El currículo del bachillerato conformó un perfil de egreso con tres líneas: formativa, visión integral de la cultura de su tiempo para participar en las transformaciones sociales; propedéutica, dirigida a la continuación de estudios superiores y la orientación vocacional; y preparación para el trabajo, fomentar una actitud positiva al empleo.

En 2002 la DGB presentó a los colegios de bachilleres (Cobach) el Documento base de reforma curricular del bachillerato con los principales problemas de la EMS: la deserción, la reprobación y la eficiencia terminal generadores del “...bajo aprovechamiento de los recursos que son invertidos en los jóvenes que no concluyen sus estudios” (DGB, 2002, p. 7). El objetivo declarado fue recuperar la inversión en el estudiantado de bachillerato otorgando una certificación para ingresar al mundo laboral. Esta visión de escolarizar a la adolescencia con una preparación mínima técnica en el saber-hacer, no es inédita. Davies Giddy, en 1807 se opuso al derecho de las personas pobres a la educación gratuita, porque estaban destinados por la sociedad a ser buenos sirvientes en agricultura. Y Destutt de Tracy consideró que los hombres de la clase obrera necesitan del trabajo y requieren una educación sumaria para ingresar pronto a los talleres o a tareas domésticas o rurales (citado por Delval, 2004, pp. 22 & 24). Las posturas coinciden con el estudio de Baudelot y Establet (1999) sobre la escuela capitalista caracterizada por una red primaria profesional que en Ciudad Juárez sería hacia el trabajo en el sector maquilador, que requiere una calificación mínima para ejecutar labores de ensamble.

Para la DGB (2002), una de las causas de la baja eficiencia terminal es la orientación vocacional deficiente, a la que Barnett (2001) le nombra *vocacionalismo* por la conjunción de la escuela y el mundo del trabajo, y porque es una ideología de los intereses económicos y lucrativos. De ahí que para Tyack y Cuban (2001), sea más fácil impartir orientación vocacional que remediar las desigualdades en el empleo y disparidades de riqueza y de ingreso. En este sentido, es la pobreza y la necesidad económica el principal motivo para la deserción escolar de la juventud. Según la asociación civil Plan Estratégico de Juárez, sólo el 22% de los adolescentes entre los 15 y los 19 años de edad, continúan sus estudios. El 78% labora en la formalidad o informalidad como mano de obra no calificada o barata, porque a los 16 o 15 años se consigue empleo con relativa facilidad (Silva, 2009b).

Para evitar la deserción o la pérdida de la inversión en el bachillerato, la DGB delinea módulos de capacitación para el trabajo 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 y la certifica la efectúa el Conocer.

Con las anteriores consideraciones, en el PSE 2007-2012, el objetivo 1.6 se propone integrar un SNB respetando la diversidad de modelos, permitir el tránsito de estudiantes entre subsistemas con las competencias básicas para recibir una certificación nacional. En la ciudad de Chihuahua se realizó en febrero de 2008 una jornada de difusión sobre el SNB para convencer al profesorado de la reforma, argumentando que el bachillerato es ineficiente y anacrónico. El discurso se enfocó en la sentencia de aprender a lo largo de la vida, resolver problemas y desarrollar proyectos. Habilidades congruentes con la demanda del toyotismo. Se exhortó a los asistentes a registrarse en el SNB, porque tendrá la ventaja de una doble certificación avalada por el empresariado que reconocerá la capacitación para el trabajo cuando quien egresa busque empleo.

El Acuerdo 480 señala los requisitos para el ingreso de las preparatorias al SNB, entre ellos, que las escuelas adopten el marco curricular común con las competencias genéricas, disciplinarias básicas, extendidas (propedéuticas) y profesionales (para el trabajo). Respecto a la infraestructura, se pide condiciones óptimas de bibliotecas, talleres, laboratorios, higiene, seguridad y pedagógica. Además, instituir tutorías para estudiantes, establecer gestiones y planes de mejora del SNB y el

sistema de control escolar. Otro indicador es contar con dos terceras partes de la planta docente que imparta clases en primero y segundo semestre haya asistido al Programa Nacional de Formación y Actualización Docente en la Educación Media Superior (Profordems). Cada docente certificado deberá firmar una carta compromiso de laborar dos años en el bachillerato. Los planteles aceptados en el SNB gozarán de la doble certificación por tres años, condicionados a someter al estudiantado a Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE, la versión mexicana del examen PISA), para verificar las competencias adquiridas.

Con el SNB se trata de garantizar al empleador que un bachiller tendrá los conocimientos, habilidades y actitudes para el mundo del trabajo. El currículo se convierte en preparación para el trabajo, el profesorado se trasmutará en un facilitador-técnico del aprendizaje y el perfil de egreso responderá a las demandas de la globalización. En el caso de las Prefeco de Chihuahua, solo dos planteles contaban con la infraestructura y los recursos para certificar al profesorado y conseguir la inclusión en el SNB. Hasta agosto de 2012, de los 10 mil bachilleratos solo 206 planteles (2%) pertenecen al SNB, pero ninguno está en el nivel uno –máximo de calidad- (Avilés, 2012).

En suma, la doble certificación que ofrece el SNB para facilitar conseguir un empleo, carece de un análisis del contexto. Se divulga como si la única senda del mundo es la competencia y el libre comercio desigual. No hay referencias empíricas de las ventajas de forjar capital humano. En contraste, un trabajador de la franquicia de hamburguesas Wendy's en Ciudad Juárez con la certificación no ganará por hora los 7.25 dólares de salario mínimo en El Paso, Texas.

Por último, 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 de enero de 2008, se detalla el marco curricular común en México. En ningún apartado de las propuestas de 2002 y de 2008, se presentaron diagnósticos para sustentar la inconveniencia del currículo propedéutico. La DGB cree que con adecuar los planes de estudio a las exigencias del empresariado 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.

Escuela y Empleo: El Espejismo

El signo de los tiempos puede compendiarse en incertidumbre de los mercados, los productos y el empleo. Por tanto, los expertos que diseñaron el Programa Nacional de Educación 2001-2006, obligaron a las preparatorias a modificar el currículo 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). En esta senda, el PSE 2007-2012 en los objetivos 5.1 y 5.2 plantea las salidas laterales y el otorgamiento de una certificación en competencia al estudiantado para su inserción laboral. También se espera que el bachillerato estreche la vinculación con los centros de trabajo y se diseñe un currículo con módulos y flexible para adaptarse a la frecuente innovación en la globalización. Así las competencias pueden transferirse gracias a la normalización y certificación laboral.

La literatura en favor de las competencias presenta la relación escuela-trabajo como unívoca, similar a la denominada funcionalidad técnica de la educación. Se habla del paso de la era industrial a la era del conocimiento y del futuro del colectivo trabajador más educado y con mejor posición social. Otra parte de la retórica afirma que el conocimiento se vuelve obsoleto en cinco años (Moncada, 2010) y la fuerza de trabajo debe reciclarse capacitándose a lo largo de la vida. Estas ideas son compatibles con la teoría del capital humano que considera a la educación proveedora de conocimientos y habilidades a las personas para venderse como fuerza de trabajo, y dependiendo de la calificación laboral se obtiene mayor ingreso, o sirve para emprender un negocio. En coincidencia, el PNE 2001-2006 (p. 159), aseguró que 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, como lo han señalado diversos organismos internacionales.”

En este contexto, en la presente sección se discuten las inconsistencias del nexo escuela-trabajo, la noción de empleabilidad, el efecto del cambio tecnológico en el empleo y la obsolescencia del conocimiento, pilares de la DGB para justificar la adopción de un CBC.

En ocasiones se obvia la discusión sobre si las escuelas son simples forjadoras de mano de obra para un mercado laboral esperando a las egresadas y los egresados. Como si la crisis económica, la ideología del empleador y las redes sociales no existieran. En Ciudad Juárez, la proporción de profesionales que ingresan a la IM, depende del crecimiento de la industria, no de la eficiencia educativa ni de la bolsa de trabajo (Carrillo & Hualde, 2000). Las crisis en la IM se presentaron en 1973-1974, en 1981-1982 y la actual empezó a mediados del 2000 hasta el 2013, debido a la desaceleración económica en Estados Unidos provocando, hasta el momento, pérdida de empleos, cierre de maquiladoras, paros técnicos y desempleo de ingenieros y otros profesionistas.

Hoy la contratación de fuerza laboral y de profesionales la determina la ideología del empleador. Se exige al aspirante una mentalidad emprendedora, saber trabajar en equipo, la creatividad, la adaptabilidad y la resolución de problemas, entre otros talentos que en el bachillerato se intentan reforzar. A esta demanda Hirtt (2003) le llama empleabilidad, que consiste en el desplazamiento de los saberes teóricos y la cualificación de un trabajador o trabajadora, por las competencias que reclama la evolución de la manufactura y de su organización. Según Hirtt, la escuela debe inculcar a los individuos comportamientos de disciplina y respeto a las instituciones, de seres autónomos y capaces de reciclarse por sí mismos, fieles a su empresa y flexibles para sincronizar su jornada laboral a las exigencias de la producción.

Otra vía para acceder al empleo en el caso de Ciudad Juárez, son las redes de docentes que laboran en la IM y les ofrecen trabajo a sus condiscípulos al egresar (Carrillo & Hualde, 2000). Según Brunet y Morell (1998) el acceso y desempeño de un trabajo concreto no depende de la educación adquirida, sino de las conexiones y ubicación de los individuos en la red de relaciones sociales.

En lo tecnológico se pide personal con calificaciones específicas, pero el personal no calificado queda desempleado por la sustitución de algunas tareas automatizadas. Apple (2002, p. 61) asevera que para el 2025, 95% de los nuevos puestos de trabajo pertenecerán al sector servicios y en 10 años, ocho de las 10 ocupaciones principales serán dependientes, cajeros, camioneros, camareros, personal de enfermería-camilleros y conserjes, “... que no requieren una sofisticada especialización y la fuerza de trabajo no se configura por el cambio tecnológico, sino por una reestructuración social y económica” (Castells, 1998, citado por Brunet & Morell, 1998, p. 42). Hirtt (2003) afirma que en Europa la tasa de paro del 10%, la crisis y la desregulación del trabajo crearon empleos precarios que no exigen una alta cualificación ni saberes elevados. En Estados Unidos, el informe FAST II señala que el aumento del empleo fue de personal de limpieza, los cuidadores, los vendedores, los cajeros y los camareros. Para los puestos anotados se requieren un mínimo de competencias básicas.

Para Hirtt (2003) la tecnología sirve de excusa para la desaparición de los empleos para toda la vida, porque en el fondo está la flexibilidad propia de la crisis de la economía capitalista. La competencia exacerbada empuja al empresariado a explotar más eficazmente la fuerza de trabajo: tiempo parcial, temporal o de duración determinada, según la demanda, con horarios interrumpidos. Producir más y a menor costo para “liquidar” a un competidor (o evitar ser liquidado), implica fabricar más con el menor número de obreros posible. Por tanto, ejemplifica Hirtt: no son los sistemas de lectura óptica de los códigos de barras que usan las cajeras la causa del trabajo precario, sino la búsqueda maximizar la ganancia; o la creación de miles de empleos de informáticos e ingenieros, no superarían a los 20 millones de desempleados de Europa. Remata: el discurso sobre “la escasez de mano de obra cualificada” sirve para subir las exigencias de contratación en periodos

de crisis y permite elegir al universitario antes que a un bachiller para un puesto administrativo. La lógica del capital es mantener un “ejército de reserva de profesionistas” para abatir los salarios, las prestaciones y las condiciones de trabajo que se justifica porque esta reducción incrementa la productividad y generaría nuevos empleos. Así la adecuación escuela-empresa es un factor de empobrecimiento y de paro.

Otro aspecto que se obvia en la reflexión sobre el nexo educación-trabajo, es la incapacidad de la escuela para ir a la par de la evolución tecnológica. Tampoco consideran que una de las causas de la desvinculación sea la escasa transferencia tecnológica. Una muestra de las actuales demandas de formación la ilustra Rifkin (2010), quien analiza que las tecnologías informática y genética comenzaron a fusionarse en la biotecnología como base de una nueva era económica. Según Rifkin los genes son la materia prima del siglo XXI -como fueron los combustibles fósiles, los metales y los minerales para la era industrial-, para elaborar alimentos y productos farmacéuticos, materiales de construcción, fibras y nuevas energías. El desarrollo de la biotecnología trocará la naturaleza del trabajo y es probable que en el futuro administradores, secretarías, telefonistas, cajeros de bancos, por ejemplo, sean remplazados por las tecnologías inteligentes. Después de la clonación de ratones, se creó un prototipo para la faena industrial en líneas de montaje.

Siguiendo con Rifkin (2008), el llamado *pharming* convierte a los animales en fábricas alterando su código genético para que produzcan productos farmacéuticos y leche. Ejemplifica con un rebaño de 12 cabras clonadas y un cuidador que pueden producir sustancias químicas superiores a una factoría con miles de obreros. En la agricultura, se aisló el gen de la proteína de la vainilla y en un baño de bacterias es factible clonar toda la vainilla natural que se desee en un laboratorio, sin agricultor, tierra o cosecha. De esta manera, se remplaza el trabajo humano y se pueden producir alimentos con una pequeña fuerza laboral. Rifkin concluye que el empleado más barato en el mundo no será tan económico como la tecnología en línea que lo sustituye, hasta llegar a una industria de servicios virtual. Con un *software* se realizan tareas de un contador o ingeniero y es más barato. A pesar de los ahorros en los costos de producción, será difícil que el colectivo labore 30 horas a la semana y reciba mejores salarios y beneficios.

Respecto a la sociedad del conocimiento, el objetivo 3.4 del PSE 2007-2012 expresa el interés por integrar al estudiantado al mundo de los espacios virtuales, el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y la adopción de una cultura informática. Sin cuestionamientos el gobierno impulsa la entrada a la también llamada Sociedad del Aprendizaje o Economía del Aprendizaje. Aparte de aclarar que la sociedad no aprende, conviene deliberar en cómo el conocimiento es relevante sólo si es útil y aplicable al funcionamiento de la economía para la competitividad mercantil (Villaseñor, 2003). Tampoco se repara en la división del trabajo, donde en los países más desarrollados se realizan las tareas de diseño y de dirección, y en México el ensamble en las maquiladoras. De ahí que en los primeros se formen ingenieros, y en los segundos técnicos. Porque el conocimiento por sí mismo no aumenta la igualdad. Las economías productoras de ideas son más desiguales y excluyentes que donde se fabrican objetos (Cohen citado por Hopenhayn & Ottone, 20001, p. 17). Según Barnett (2002), la sociedad evalúa el conocimiento por su capacidad para producir un valor generalmente económico, pragmático y efímero, sólo útil para el comercio o la industrial o para transferir capitales. El conocimiento como valor económico provocó que la investigación científica de propiedad intelectual se convirtiera en mercancía Didriksson (2007).

En síntesis, es clara la orientación curricular para responder a la esfera productiva. Aun con las evidencias de la imposibilidad de ligar a la escuela con el empleo, la ideología implícita es la obediencia, los cambios en los procesos de producción con la biotecnología que reduce empleos y el utilitarismo del conocimiento, la DGB y el gobierno sujetan su horizonte al currículo en competencias.

Perfil de Egreso y Formación Docente

Cuando empezó la difusión de la reforma curricular del gobierno mexicano, en 2002 se formó un grupo de docentes de las Prefeco para elaborar una propuesta de acuerdo a la condiciones de este tipo de bachillerato. En principio, se deslindaron de las competencias por su origen empresarial. Acordaron que la capacitación para el trabajo sería opcional, con base en el Acuerdo Secretarial No. 71, Artículos 1 al 3, para un perfil de egreso que “...prepare *para su posible* incorporación al trabajo productivo” (itálicas añadidas). El plan de estudios mantendría el perfil propedéutico desde el primer semestre, sin alentar la deserción escolar (argumento de la DGB para la reforma) y la entrada al mundo laboral del joven antes de alcanzar la edad legal para emplearse. No se privilegió forjar capital humano, porque la certificación en normas de competencias no garantiza un empleo. Tampoco es una alternativa a las escuelas con carreras de programación y de contabilidad, por ejemplo, que se dedican de tiempo completo a esas especializaciones.

El diseño del plan de estudios de las Prefeco fue rechazada por la DGB. En el grupo docente quedó la impresión de que el ejercicio sirvió para legitimar la imposición del CBC, porque participó en el debate el profesorado. Así, la DGB avanzó hasta crear el SNB uniformando desde el bachillerato tecnológico hasta el general, pasando por el de bellas artes y pedagógico. Al fin que la formación será certificada para garantizar su transferibilidad a cualquier trabajo que exija la competencia básica de trabajar en equipo. El planteamiento de la DGB es un retorno a la reproducción de la fuerza laboral en aras de rentabilizar la inversión educativa, desde un enfoque que desalienta el bachillerato propedéutico copiando modelos de los países con otras condiciones educativas y de políticas de ocupación.

En este sentido, la principal innovación del CBC fue incrementar las materias de capacitación laboral, eliminando las asignaturas de cultura regional y sociología, y las de filosofía y literatura se movieron a los últimos semestres, para incluir informática y contabilidad. En tiempos de globalización conservar la identidad se considera anacrónico y se tiende a homogeneizar la visión del mundo de consumismo y de la realidad virtual. Con la exclusión de la materia de individuo y sociedad, se redujo el espacio para reflexionar sobre los asuntos indígena, de mujeres, de los derechos humanos. En las Prefeco, se mantuvo filosofía pero se movió al sexto semestre, no así en todos los bachilleratos, como lo sustentó el Observatorio Filosófico de México (Boletín No. 2). Gracias a la presión la filosofía se reintegró al currículo como una vía para la apoyar la idea de ciudadanía, el respeto por la multiculturalidad, el impulso al pensamiento crítico y la democracia, propósitos mencionados en la RIEMS.

Según la DGB, la incorporación de informática I y II desde el primer semestre es pertinente para manejar los medios de información y comunicación de la sociedad del conocimiento. Para Kurz (2003) es más una sociedad de la información saturada de señales que no significan conocimiento y reduce el mundo al simple procesamiento de datos. En lo psicopedagógico, la DGB alude a la transición de la adolescencia a la edad adulta y agregó la materia de valores. Pero falta que las pautas de socialización se reproduzcan en la práctica, no con la teoría, en la institución escolar. Por ejemplo, se quiere enseñar el valor de la tolerancia, pero cuando una jovencita se embaraza se le expulsa. Por esto, el interés de la DGB por implantar la asignatura de valores es semejante a la estadounidense. Tyack y Cuban (2001) registran que la población en Estados Unidos busca prescripciones educativas para males sociales o económicos: para combatir el sida, educación sexual; para eliminar las muertes en carreteras, educación vial; para la competitividad económica, preparación vocacional o cursos de computación. Por otra parte, la DGB (2004b) afirma 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, prevalecen los de la producción, 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 síntesis, el perfil de egreso privilegia la capacitación para el trabajo y disminuye la formación ciudadana. Si de vincular el bachillerato con la producción se trata, en broma una docente expresó que las capacitaciones acordadas en Ciudad Juárez serían hamburguesas I y II, pollo frito, o manejo de motocicleta para repartir pizzas (por las múltiples franquicias norteamericanas en la ciudad). La perspectiva de la Organización Internacional del Trabajo compendia las competencias de la fuerza laboral en: versatilidad, polivalencia, de aptitud flexible y personalidad adaptable, con autonomía, dispuesta a aprender continuamente, a mudar de empleo y trabajar en equipo (Herraiz, 2005).

Este nuevo perfil lo debe concretizar el profesorado, que en México se pondera el actor principal en la aplicación del currículo.⁹ En los cursos de actualización docente de la DGB se capacita al docente en el constructivismo y en competencias. Para la DGB el profesorado, con base a los postulados psicológicos de Jean Piaget, es un agente: “... de cambio, desarrollo y progreso para la sociedad... con entusiasmo y con un sin fin de deseos de colaborar como guías de la juventud, como modelos a seguir y como *facilitadores del aprendizaje*” (cursivas añadidas) (DGB, 2003, p. 2).

En los cursos-talleres de actualización el profesorado no participa en su diseño, y el contexto político y económico de la globalización y la sociedad del conocimiento se presentan sin contradicciones. No obstante, el profesorado en ocasiones discute esta visión lineal del desarrollo de la sociedad e incorpora la crítica a las condiciones en que enseña, y cómo aumenta el control administrativo sobre su trabajo. Por otro lado, debate la incongruencia de impulsar un aprendizaje constructivista, la planeación didáctica y el cumplimiento del programa sin considerar al estudiantado específico. También el programa dicta las actividades de enseñanza y de aprendizaje, los instrumentos de evaluación, el material didáctico y las fuentes de consulta electrónica.

En el documento “Iniciación a la Práctica Docente”, es evidente que la actualización del profesorado en el constructivismo es el mundo del trabajo, porque:

... (el) Tratado del Libre Comercio [entre México, Estados Unidos y Canadá] y por la inclusión en la asociación de países del Pacífico, sugieren una nueva formación... Si nuestros estudiantes de hoy no son competitivos en sus labores escolares, ¿cómo vamos a esperar que sean capaces de administrar y dirigir las empresas del futuro? *Hay convicción plena en las instituciones educativas y en los escenarios laborales, de que no se está creando al profesionista con perfiles competitivos demandantes de los cambios en las tecnologías y en las estructuras sociales. Las estructuras mentales del magisterio y de los estudiantes tienen menor velocidad de cambio que los que se dan en la sociedad actual.* Esto provoca que todos los sistemas educativos, requieran estructurar nuevos paradigmas (como)... Un modelo de docente que... promueva la creatividad y la innovación en el comportamiento humano... que fomente la búsqueda de nuevos valores técnicos que faciliten la competitividad de los estudiantes y los hagan seres trascendentes de su época (DGB, 2003, p. 77, cursivas añadidas).

Con fecha del 9 de agosto de 2009, llegó el oficio a las Prefeco para iniciar el Profordems, en la especialidad y diplomado en Competencias docentes en la educación media superior. Desde octubre de 2008 se publicó el Acuerdo 447 con las competencias docentes para el profesorado de EMS escolarizada basado a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 de certificarlo con las

⁹ Por eso interesa a organismos con el BID cumplir con las metas del Programa de Formación Docente. En una preparatoria de Ciudad Juárez existen documentos de cómo la DGB usó el financiamiento otorgado por la institución económica en la actualización docente.

competencias didácticas, pedagógicas y de contenido de sus asignaturas, para brindar una educación de calidad con un enfoque centrado en el aprendizaje. La definición de las competencias para el Perfil del Docente del SNB, espera desaparecer las diferencias en la enseñanza entre subsistemas sea propedéutico, técnico, pedagógico o de bellas artes; que sean transversales a las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los campos disciplinares; con cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social.

En el Capítulo II, de las Competencias Docentes, Artículo 4, se desglosa y especifica el perfil docente, con los elementos del reciclaje de la fuerza de trabajo, los principios del constructivismo y la sociedad del conocimiento, entre otros: formación continua a lo largo de su trayectoria profesional, comprobada mediante la evaluación para mejorar la adquisición de competencias, actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación y en el uso de una segunda lengua; domina los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo a partir de los conocimientos previamente adquiridos por el estudiantado con los que se desarrollarán conforme al plan de estudios, y planifica la evaluación del aprendizaje con el enfoque de competencias. Promueve el pensamiento crítico, reflexivo y creativo, a partir de los contenidos educativos establecidos, situaciones de actualidad e inquietudes de los estudiantes. Asimismo se le asigna al profesorado la tarea de hacer cumplir las normas de trabajo y convivencia decididas grupalmente, y promover la conciencia cívica y ecológica en su escuela, comunidad y el mundo seguir la senda de la planeación estratégica de mejora continua de su institución.

El manual del Diplomado Competencias Docentes en el nivel Medio Superior, se conforma de tres módulos: la reforma integral, el desarrollo de competencias docentes y las competencias disciplinares en la EMS. El contenido no exhibe variantes en referencia a la visión única del análisis del contexto. Se exponen los retos de lograr cobertura, equidad y calidad, pero sin la reflexión sobre el modelo económico. Permanece el control de cada acción del profesorado, por ejemplo, escribir un documento de Word, guarde el documento con las siglas de su nombre y número de actividad: ASS_Ac1. Enseguida dé clic en el botón Examinar y ubique la carpeta donde guardó su documentos. En otra parte, se asienta: “Siga las instrucciones del asesor para esta actividad” (p. 19).

Para asegurar que las competencias docentes se realicen en el aula, se utilizará una Guía de observación para valorar el desempeño de los docentes en el aula, además de encuestas y entrevistas con el alumnado. El formato contiene la competencia por evaluar, la descripción, las acciones por escudriñar y su estimación en números: 4 muy bien; 3 bien; 2 mal; 1 muy mal o insuficiente; 0 no se observó. Pero la medición no puede evitar la subjetividad de quien evalúa, ni la arbitrariedad de los indicadores. Semejante a las encuestas de opinión en las universidades, el intento de objetivar la tarea docente en números descarta lo empírico. Por ejemplo, para tasar la competencia comunicativa que alude a motivar al estudiantado a expresar ideas hay indicadores como si explica con claridad y promueve el debate, pero no se especifican en qué se basará el cuatro, el dos o el cero.

En la competencia pedagógica, las acciones a observar son la promoción del trabajo colaborativo, el uso de recursos tecnológicos y la consulta de fuentes digitales. Actividades acordes con los fines de la producción y los signos de la sociedad del conocimiento. También pregunta si muestra actualización en la temática expuesta. Aquí cabe la interrogante: ¿quién evalúa es experto en el tema?

En cuanto a la entrevista con el estudiantado, se inquiriere sobre los aspectos formales como dar a conocer el programa de la materia, los objetivos de la clase o si explica la importancia de usar los conocimientos, que no aportan algún elemento para la construcción del conocimiento. Otras preguntas se refieren al uso de correo electrónico, software educativo, Internet o presentaciones digitales. Respuestas del alumnado que en la experiencia universitaria son subjetivas.

Así, aunque la DGB afirme que trata de formar docentes creativos, autónomos y renovadores de la enseñanza, en la cotidianidad al profesorado se le encarga controlar los procesos

de aprendizaje con una didáctica instrumental para ejecutar acciones previamente definidas en el programa que disminuye la reflexión sobre su tarea. Es un docente conductual que dirige el aprendizaje hacia los objetivos predeterminados, que sólo enseña y no aprende. Y en las Prefeco los talleres de formación docente poco se relacionan con las problemáticas cotidianas del profesorado, porque su objetivo es formar recursos humanos: "... en el que la adaptación al entorno, a las exigencias del mercado y de la población destinataria es el factor que contribuye a la eficacia del método y sus resultados" (Herraiz, 2005, p. 5).

Con la actualización descrita, la DGB pretende estandarizar las prácticas y la formación académica en relación con el contexto socioeconómico. El modelo impuesto desalienta el trabajo docente y la exigencia del uso de las TICs descalifican al profesorado si no las adopta, porque se le pondera obsoleto y "tradicional" en su práctica. Lo que se considera deseable como modernización para el magisterio, genera un empleo especializado, fragmentado, intenso y rutinario que le restringe las decisiones sobre su objeto de trabajo. Por otro lado, el profesorado cada día es más vigilado. En el caso de los Colegios de Bachilleres para asegurar que la planta docente imparta los contenidos y actividades señaladas en la planeación didáctica, un supervisor entra salón de clases, selecciona el cuaderno de un estudiante y lo compara con el programa. Si no coincide se le amonesta para cumplir el avance programático.

La formación docente creativa y autónoma debe incluir el análisis crítico y en contexto de la práctica docente, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en los procesos educativos. No se trata de plantear un modelo burocrático, sino un proceso inacabado de formación profesoral en construcción permanente y voluntario desde la experiencia cotidiana docente. Porque hasta el momento el profesorado facilitador aún no supera el enfoque tradicional de enseñanza-aprendizaje en donde cada participante desarrolla el rol asignado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La actualización de la DGB descarta que la docencia es subjetiva, intuitiva, de sentido común y deliberativa, y el anhelo es trascender el mero saber hacer de las competencias.

Conclusiones

El análisis de la problemática curricular se expuso desde una perspectiva socio-histórica, como un espacio político y de conflicto y es una representación de un ideal de ser humano y sociedad. En el recorrido, se sustentó cómo el currículo transitó de promover el intelecto con la gramática, la retórica y la lógica en la antigua Grecia, a la simple preparación para el trabajo en las postrimerías del siglo XX. Si bien reservada para la clase dirigente, el *trivium* se delineó para que el educando aprendiera a escribir, expresarse y pensar. En la también denominada sociedad de la información, se trata de enseñar conocimientos, habilidades y valores para satisfacer las demandas empresariales. La construcción de un currículo para la emancipación en la revolución francesa, se fue decantando hasta llegar a la ideología del pragmatismo económico. En el mundo global la escuela crea capital humano para la competitividad del mercado bajo el método de producción toyotista.

Sin embargo, en la diversidad de enfoques curriculares destacan los que se alejan de la concepción técnica para intentar adaptarse a las condiciones y necesidades particulares de una escuela con la intención de transformarlas y democratizarlas. Otras posturas rechazan los determinismos tecnológicos y económicos que sustentan el diseño del currículo en competencias, que entre sus luces y sombras, se pondera idóneo por su flexibilidad y formación en competencias transferibles a diversos ámbitos laborales para resolver problemas prácticos, pero denota su utilidad mercantil, no educativa. Por tanto, el prototipo de bachiller se encauza al saber hacer, las competencias se vuelven omnipresentes y se adjetivan como: básicas, específicas, genéricas, académicas, profesionales, ocupacionales, sociales y laborales, entre otras.

El reduccionismo de creer que es posible la compatibilidad entre escuela-trabajo con el CBC reciclado a lo largo de la vida, carece de evidencias empíricas. Se omite que la crisis económica y el crecimiento de la industria, la ideología del empleador y las redes sociales, determinan los puestos de trabajo, no la educación o una bolsa de trabajo. Además, el desarrollo tecnológico recorta la planta laboral por las actividades automatizadas y los escasos puestos ofrecidos no requieren una alta calificación. El panorama apunta a la contracción de empleos también en la agricultura y lo pecuario, con la creación de las semillas transgénicas y la manipulación de los genes. Se necesitarán más laboratorios que campos y jornaleros. En consecuencia, es insostenible que el CBC es la solución a la demanda del mercado laboral y es un espejismo para los bachilleres que desean un trabajo.

Así, de acuerdo con Gimeno (2009) las competencias son parte de un lenguaje para abordar nuevas realidades, pero en el fondo es la expresión de la facultad de los poderes y burocracias para uniformar las maneras de ver y pensar la realidad en función de determinados intereses. En el discurso de las competencias no existe el mundo en crisis económica desde el 2008 generada, principalmente, en los Estados Unidos por el exceso de créditos hipotecarios, y en la Unión Europea, Grecia y España son una muestra del fracaso del sistema neoliberal. Ahora la fuerza laboral es presa de la innovación tecnológica, la nueva máquina o producto, la reorganización de la empresa, al método toyotista y para conservar su puesto debe ser flexible y capaz de adaptarse a cualquier situación. Álvarez (2008) recopiló la tendencia de las condiciones del trabajo: precarización salarial y en prestaciones, decremento de los empleos por la revolución tecnológica y desaparición de los puestos permanentes por la nueva gestión de la producción.

En este sentido, conviene preguntarse si el perfil de egreso avanzará a la par de la continua evolución de las competencias y especificar con antelación cuáles son necesarias. Barnett (2001) sostiene que las competencias generan en las personas comportamientos y capacidades determinadas externamente, lo que empobrece la acción humana. Aunque en las competencias del bachiller se menciona el perfil ciudadano, crítico, ecologista, tolerante, también se mezcla con saberes pragmáticos, instrumentales y utilitarios para la competitividad económica. Para salvar la contradicción, es deseable que el ejercicio de la democracia, la inclusión y la toma de decisiones la viviera el alumnado en la escuela. Se empezaría por elegir a los directivos, opinar y definir el uso de los recursos materiales, crear asociaciones y acordar la existencia o no de reglamentos estudiantiles.

Respecto a la actualización docente, un balance sucinto indica que se omite el contexto socio-cultural, su referente son las teorías del aprendizaje psicológico y descuidan aspectos sociológicos, y la capacitación es técnico-industrial más que reflexiva. Al profesorado se le obliga a responder a enfoque empresariales con políticas educativas de garantía de calidad, de incentivos laborales para incrementar el rendimiento docente evaluados con criterios administrativos, no pedagógicos (Martínez, 2009). Asimismo, se le relega en la definición del currículo y se le estipula el papel de ejecutor que no abona en su autonomía y creatividad como docente. Hecho incongruente con el encargo de alcanzar el perfil de egreso en el estudiantado, pues las competencias genéricas resaltan estos rasgos. Vale el refrán: no se puede enseñar lo que no se vive.

En la vorágine de la reforma curricular en competencias, del pensamiento único y de la inevitabilidad de la globalización, sus adalides califican al profesorado de reaccionario por oponerse al cambio. Pero modificación no es sinónimo de progreso. Se trata de reflexionar sobre el rumbo de la educación formal y su pretensión de formar un ser humano congruente con su entorno, pero no para reproducirlo, sino para transformarlo. El fin es trascender la esfera laboral, mirando al horizonte e imaginar que otra educación en el bachillerato es posible.

Bibliografía

Álvarez, L. (2008). (Coord.). *Un Mundo sin Trabajo* (3ª ed.). Distrito Federal, México: Dríada.

- Apple, M. (1990). *Política, economía y poder en educación*. Distrito Federal, México: : Editorial Universitaria- Universidad Autónoma de Hidalgo.
- Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Apple, M. (2002). *Educación "como Dios manda"*. Mercados, niveles, religión y desigualdades. Madrid, España,: Morata.
- Argudín, Y. (2009). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Distrito Federal, México:Trillas.
- Asís, De F. (2007). *Competencias profesionales en la Formación Profesional*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Avilés, K. (2012). *Ningún bachillerato inserto en el sistema es de máxima calidad*. Recuperado el 29 de agosto de 2012 de: <http://www.jornada.unam.mx/2012/08/29/sociedad/042n2soc>.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, España: Gedisa.
- BarnettR. (2002). *Claves para entender la universidad. En una era de supercomplejidad*. Barcelona, España: Pomares.
- Baudelot, C & Establet, R. (1999). *La escuela capitalista* (13ª ed.). Distrito Federal, México:Siglo XXI.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Marty, M., Siufi, G., & Wagenoar, R. (s.f.). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final –Proyecto Tuning- América Latina 2004-2007*. Bilbao, España: Universidad Deusto. Archivo PDF.
- Brunet, I., & Morell A. (1998). *Clases, educación y trabajo*. Madrid, España: Trotta.
- Carrillo, J. (Coordinador) (1991). *Mercado de Trabajo en la industria maquiladora de exportación (síntesis del reporte de investigación)*. Tijuana, México: STPS-COLEF.
- Carrillo, J., & De la O, M. (1992). La Reestructuración en la Industria Maquiladora de Exportación. *Revista El Cotidiano*. Marzo-abril de 1992 (46), pp. 54-59. Distrito FederalMéxico: UAM-X.
- Carrillo, J., & Hualde, A. (2000). Existe un cluster en la maquiladora electrónica en Tijuana. En J. Carrillo (coord.), *¿Aglomeraciones locales o clusters globales? Evolución empresarial e institucional en el norte de México* (pp. 99-139). Distrito Federal, México:Colegio de la Frontera Norte-UACJ- Fundación Fiedrich Ebert.
- Comboni, S. (1998). Universidad, sociedad y cambio tecnológico. En R. Rodríguez & H. Casanova (coords.), *Racionalidad política y vinculación social* (pp. 87-109). Distrito Federal, México: CESU UNAM-Porrúa, Vol. I.
- Comboni, S., & Juárez, J. M. (2001). *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. Distrito Federal, México:: Universidad Pedagógica Nacional.
- Competencia (n. d.) en Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española en línea. Recuperado el 10 de agosto de 2012
- Competencias (n. d.). En Emagister Recueprado de : <http://www.emagister.com/curso-learning-competencias-herramientas-informaticas/origen-palabra-competencia-2-2>. de: <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>.
- Coriat, B. (2000). *Pensar al revés. Trabajo y organización en la empresa japonesa* (5ª ed.). Distrito Federal, México:Siglo XXI.
- De Ketele, J. M. (2008). Enfoque socio-histórico de las competencias en la enseñanza. Recuperado el 25 de agosto de 2012 de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART1.pdf>.
- Delval, J. (2004). *Los fines de la educación* (9ª ed.). Distrito Federal, México:Siglo XXI.
- Diario Oficial de la Federación. (1982). *Acuerdo secretarial No. 71* (28 de mayo de 1982). Distrito Federal México: Secretaria de Gobernación

- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. (26 de septiembre de 2008). Distrito Federal, México: Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada* (29 de octubre de 2008). Distrito Federal, México: Secretaría de Gobernación.
- Diario Oficial de la Federación (2009). *ACUERDO número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato*. (23 de enero de 2009). Distrito Federal, México: Secretaría de Gobernación.
- Díaz, Á. (1991). *Los orígenes de la problemática curricular en El Campo del Currículo*. Distrito Federal, México: UNAM-CESU, Vol. I.
- Díaz, Á. (2000). *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. Distrito Federal, México: CESU-Miguel Ángel Porrúa.
- Didriksson, A. (1987). *La planeación de la educación en México*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Didriksson (2007). *Las universidades en la sociedad del conocimiento*. Distrito Federal, México: UNESCO.
- Dirección de Coordinación Académica (2002). *Documento base para sustentar la propuesta de reforma curricular del bachillerato (versión preliminar)*.
- Dirección de Coordinación Académica *Antología sobre la educación basada en normas de competencia laboral, de la DGB*. Disco compacto.
- Dirección de Coordinación Académica (1999). *Currículo del Bachillerato General*. Distrito Federal, México: Dirección de Coordinación Académica.
- Dirección de Coordinación Académica (2003). *Material autoinstruccional. "Iniciación a la práctica docente"*, Distrito Federal, México: versión en PDF.
- Dirección de Coordinación Académica (2004a). *Docencia Centrada en el Aprendizaje, Curso de Actualización Docente*, disco compacto. Distrito Federal, México: Dirección de Coordinación Académica.
- Dirección de Coordinación Académica - (2004b). *Ética y Valores I y II, Programas de Estudio*. Distrito Federal, México: Dirección de Coordinación Académica.
- Documento de Trabajo (2003). *Preparatorias Federales por Cooperación y Particulares Incorporadas*.
- 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* (2008).
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Gimeno, J. (1997). *Docencia y cultura Escolar. Reformas y modelo educativo*. 2ª ed. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial-Instituto de Estudios y de Acción Social.
- Gimeno, J. (2009). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.) (pp. 15-58). Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Giroux (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (2ª ed.). Distrito Federal, México: Siglo XXI.
- González, S. (2012). *Préstamo del BID para educación*. Recuperado el 21 de diciembre de <http://www.jornada.unam.mx/2013/12/21/sociedad/038n3soc>.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículo* (3ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Herraiz, M. L. (2005). *Formación de formadores. Material Didáctico*. Distrito Federal, México: Limusa-Noriega.

- Hirtt, N. (2003). *Los Nuevos Amos de la Escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid, España: Minor Network, Editorial digital.
- Hopenhyn, M., & Ottone, E. (1999). *El gran eslabón*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- Hualde, A. (1999). *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: La articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. Distrito Federal, México: Secretaría del Trabajo y Previsión Social.
- Kurz, R. (2003). La ignorancia de la sociedad del conocimiento. En L. Álvarez (coord.), *Un mundo sin educación* (pp. 85-93). Distrito Federal, México: Dríada.
- López, S. (2001). *La vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo en el noroeste de México. La visión de los investigadores*. Distrito Federal, México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Conacyt-Red de Investigación y Docencia para la Innovación Tecnológica.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización* (2ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Martínez, J. B. (2009). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En J. Gimeno (Comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (2ª ed.) (pp. 103-142). Madrid, España: Morata.
- Marx, C., & Engels, F. (s.f.). *Acercas de la educación*. Distrito Federal, México: Quinto Sol.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid, España: Morata.
- Mendel, G. (1996). *Sociopsicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires.
- Mertens, L. (1996). *Competencia laboral: Sistema, surgimiento y modelos*. Montevideo, Uruguay: O'TI-Polform-Cinterfor-Conocer.
- Moncada, J. S. (2010). *Modelo basado en competencias*. Distrito Federal, México: Fundación de Escuelas Particulares de Tula, Hidalgo.
- Morán, P., Pérez, E. S., & Pansza, M. (1997). *Fundamentación de la Didáctica* (7ª ed.). Distrito Federal, México: Gernika, Vol. I.
- Perrenoud, P. (2010). *Construir competencias desde la Escuela*. Distrito Federal, México: J. C. Sáenz Editor-Alejandría.
- Poy, L., & Avilés, K. (2009). *Presta el BID 100 mdd a Educación Pública*. Recuperado el 21 de agosto de 2009 de: <http://www.jornada.unam.mx/2009/08/21/index.php?section=sociedad&article=038n3soc>.
- Rifkin, J. (2008). Tiempo Libre para Disfrutarlo o hacer Filas de Desempleados. En L. Álvarez (coord.), *Un Mundo sin Trabajo* (3ª ed.) (pp. 15-49). Distrito Federal, México, : Dríada.
- Ruiz, M. (2009). *El concepto de competencias desde la complejidad. Hacia la construcción de competencias educativas*. México, Distrito Federal: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2102*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública & ANUIES (2008). *Diplomado en Competencias Docentes en el nivel Medio Superior*.
- Selecciones del Reader's Digest (1985). *Gran diccionario enciclopédico ilustrado*. 26ª ed. T. III. Distrito Federal, : Reader's Digest México.
- Seltzer, K., & Bentley, T. (1999). *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Distrito Federal, México,; Santillana.
- Silva, C. (2009a). *Currículum, calidad y evaluación. Las claves de la globalización en las universidades públicas*. Ciudad Juárez , México: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Silva, C. (2009b). La reforma curricular en el bachillerato Mexicano: La intensificación de la

- capacitación para el Trabajo. En *Revista Debates Latinoamericanos*. 7 (12). Recuperado el 10 de agosto de 2012 de: <http://www.rlcu.org.ar/revista/numeros/07-12-Abril-2009/documentos/pdf>.
- Simone, D., & Hersh, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. Distrito Federal. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sirri M. (1999). *Educación: Del Mercado a la Democracia. La posibilidad histórica de la alianza*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Torres, J. (1994). *El currículum oculto* (4ª ed.). Madrid, España: Morata.
- Tyack, D., & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas* (2ª ed.). Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2000). *Desafíos de la Educación. Diez Módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación*. UNESCO-Ministerio de Educación (Argentina). Versión PDF.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México. La que es y la que queremos que sea*. Distrito Federal, México: UNAM-CESU-UNAM-Universidad Veracruzana.

Sobre el Autor

César Silva Montes

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, México

cesilva@uacj.mx

Doctor en Ciencias Sociales, Área de concentración Educación y Sociedad, por la Universidad Autónoma Metropolitana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel I (2009-2016). Autor de los libros: Investigación, formación y docencia en educación (Coordinador) (2015); Evaluación y Diálogo. Una senda para la valoración del trabajo académico en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (2012), Currículum, Calidad y Evaluación en las Universidades Públicas, las claves de la globalización (2009).

archivos analíticos de políticas
educativas



Volumen 23 Número 68 19 de Julio 2015

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Contribuya con comentarios y sugerencias en <http://epaa.info/wordpress/>. Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas
consejo editorial

Editores: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario IISUE, UNAM
México

Claudio Almonacid University of Santiago, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia,
España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona,
España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales,
Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para
la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del
Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de
León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad
Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE-CINVESTAV,
Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de
Madrid. España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana,
México

Verónica García Martínez Universidad Juárez
Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla,
España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de
Baja California, México

Alma Maldonado DIE-CINVESTAV
México

Alejandro Márquez Jiménez IISUE, UNAM
México

Jaume Martínez Bonafé, Universitat de València,
España

José Felipe Martínez Fernández University of
California Los Angeles, Estados Unidos

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de
Perú,

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones
Economicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de
Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada,
España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés,
Argentina

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga,
España

Daniel Schugurensky Arizona State University,
Estados Unidos

Orlando Pulido Chaves Instituto para la
Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico IDEP

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de
Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad
Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán IISUE, UNAM
México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de
Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad
Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo,
España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña,
España

Antoni Verger Planells University of Barcelona,
España

Mario Yapu Universidad Para la Investigación
Estratégica, Bolivia

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin,
Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi Jefferson County Public Schools in
Golden, Colorado

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig California State University, San
Jose

Antonia Darder Loyola Marymount University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Rennie Center for Education
Research and Policy

John Diamond Harvard University

Tara Donahue McREL International

Sherman Dorn Arizona State University

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina
Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein University of Bristol

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois,
Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas,
Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Utah

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Washington State University

Felicia C. Sanders Institute of Education Sciences

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol Arizona State University

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro Los Angeles Education Research
Institute

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil

Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul, Brasil

José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal

Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal

Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil

António Teodoro Universidade Lusófona, Portugal

Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A

Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil

Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal

Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antônio A. S. Zuin University of York