



ISSN: 2448 - 6574

Reforma integral Educación Media Superior. Entre la indolencia y la indecencia.

Guadalupe Jardón Hernández
lupita-snoopy@hotmail.com

Resumen

Dentro de la perspectiva neoliberal, se ubica al discurso de las competencias genéricas, como un dispositivo de formación inmerso en la política pública, cuyo objetivo es alcanzar los estándares económicos establecidos por organismos mundiales encargados de “medir” los niveles de vida de un sujeto por lo que pueda llegar a tener y no por lo que pueda llegar a ser. Nos hemos olvidado de la importancia que tiene conocer la naturaleza humana, los deseos y las pasiones, no del sujeto, sino de los hombres que forman “parte de” y no se enmarcan en la individualidad que conlleva al solipsismo, esos deseos y pasiones que hemos intentado racionalizar y encaminar hacia una misma dirección, el utilitarismo, la racionalidad técnica.

En las últimas décadas, el paradigma educativo, denominado “por competencias”, ha cobrado auge, al tiempo que se ha puesto en el centro de las críticas constantes; se fortalece la creencia de que la educación por competencias se ha convertido en otra de las nuevas ideologías que coloca al sistema educativo al servicio de la economía y el mercado y no al servicio de las personas, lo que sitúa a este tipo de educación como el resultado más perverso de masificación educativa.

Palabras Clave: Educación Media Superior, Enfoque por competencias, Política Educativa, sujeto.

Es evidente, que las críticas en torno a la educación por competencias son un malestar que se presenta y externa de disímiles maneras; Ángel Díaz Barriga (2006), afirma que en los últimos cuarenta años, la innovación en el ámbito educativo, ha sido el argumento sostenido para justificar toda serie de cambios y de reformas propuestas, creando un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior. Desafortunadamente, sobre este tema se habla mucho y se sabe poco, la bibliografía existente en torno a la educación por



ISSN: 2448 - 6574

competencias que promueve una postura crítica es poca. Resulta más abundante aquella con una intencionalidad reproductiva y que se encuentra patentizada en el discurso oficial, dirigida principalmente a los maestros; pero aún queda la posibilidad de prestar atención a aquella que tiene como sustento lo que, ya en el ámbito de la educación superior se preguntaba Ronald Barnett (2001), sobre si es posible concebir una educación para la vida como algo diferente de una educación para el trabajo. Cuando estos cuestionamientos se echan al aire, muchas son las probabilidades de respuesta, dependiendo de la postura que se asome en torno al enfoque de las competencias.

Hablamos de reformas “normadas” por ciertos sectores, quienes buscan convencer de la “importancia” y “relevancia” que adquieren enfoques educativos como el basado en competencias, aunque en realidad, la atención más grande se centra en dar respuesta a la evaluación que a nivel mundial se aplica y que se convierte en el mayor impulso de este tipo de educación y que es más fuerte que cualquier otro argumento que se nos presente, aunque no sea el único, ya que el lograr articular y equilibrar la formación y consolidación de valores y los códigos disciplinarios, tendría que ocupar un grado mayor de relevancia. Por lo que la implementación de este enfoque, se ha convertido en una política que busca la legitimación de quienes se encargan de interpretarlo y ejecutarlo, los docentes.

Se cimientan discursos en los que la educación por competencias se concibe como la vía “idónea” para cubrir ese ideal de progreso; un enfoque que ha sido analizado desde diversas aristas, no siendo la más constante la perspectiva crítica, encauzada a cuestionar la estrecha vinculación que denota esta visión con el mundo empresarial y centrada a analizar la polisemia que el propio concepto genera, desencadenando en los intérpretes confusión, inestabilidad y, por ende, incredulidad de que este enfoque sea el “necesario” para alcanzar una vida mejor.

Con la enmienda que tenemos en la Coordinación de Vinculación, Titulación y Certificación de Competencias de un Centro de Bachillerato Tecnológico del Estado de México, hemos sido testigos de cómo este discurso ha sido acreditado, bajo el supuesto de que son las competencias genéricas las que sustentan la formación del hombre en una visión integral, cuya aplicación, a diferencia de las específicas, es extendida a cualquier ámbito (laboral y personal) puesto que



ISSN: 2448 - 6574

engloba conocimientos de las dimensiones cognitiva, afectiva y procedimental, lo cual les da el carácter de integrales.

Pero los debates generados a partir del discurso de las competencias nos limitan a pensar cómo son definidas y pocas veces estimulan la incertidumbre respecto al prototipo de hombre que propugnan. Mayoritariamente, los estudios sobre las competencias se ven centrados en su funcionalidad, el para qué educar por competencias. Dentro de este rubro, se encuentra como prioridad de las competencias, buscar dar funcionalidad a lo que se aprende, argumentando que las prácticas tradicionales no tienen valor de “capacitación” al sujeto, puesto que la meta de la educación es la “funcionalidad” (Sacristán, 2009: 15).

Así pues, recurriendo a la hermenéutica diatópica, se realizó un acopio de aquellos documentos que dan sustento y/o anteceden al discurso de las competencias genéricas en EMS (OCDE, UNESCO, Tuning y Banco Mundial), así como de los discursos oficiales que forman parte de la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS); es decir, nos dispusimos a ubicar los discursos en la *incompletud y relatividad*; a fin de encontrar esos lugares comunes en torno a los cuales giran las nociones de sujeto inmersas en los discursos motivo de interpretación.

Tales interpretaciones, dan muestra del cómo, en un mundo cada vez más complejo, los niveles de exigencia se han equiparado con los niveles de angustia que causa el no poder responder a los cánones establecidos a través de la filología internacional, que se perfila bajo la lógica de buscar alcanzar el desarrollo “integral” de los seres humanos, viendo a la educación como el medio para lograrlo. Este se convirtió en el ideal utópico de las naciones, materializar el discurso político homologado, una ideología establecida bajo el seudónimo de “Educación para Todos”, a partir de aquellos que se han establecido como los Objetivos de Desarrollo del Milenio planteados por las Naciones Unidas, proyectados a alcanzarse, en un primer momento, para el año 2015, no logrando su cometido,¹ aunque países como el nuestro, han tratado de disfrazar tal derrota

¹ Es por este motivo que la Agenda Educativa Internacional ha retomado dos aspectos importantes que se vuelven eje central, la calidad y equidad educativa, siendo el horizonte trazado para el 2030 en los que han sido denominados los nuevos Objetivos de Desarrollo Sostenible (Cfr. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>)



ISSN: 2448 - 6574

contraponiendo a la imagen viva de la pobreza, el relato ficcionado de haber alcanzado las “metas” establecidas en cada objetivo (Cfr. INEGI, 2013).

El diseño de disímiles políticas, que han sido denominadas estrategias o reformas educativas, se ha convertido en el intento fortuito o exacerbado por lograr tales cometidos y es a ellas que se presta singular atención, puesto que son las encargadas de dar cuenta de quién es el sujeto al cual van dirigidas y cuál es el que se busca (de) formar. El impacto que ellas han tenido depende de la manera en que han sido planteadas e interpretadas, pero más aún de la noción de sujeto que las sustenta y transmiten, la cual muchas veces se encuentra velada entre líneas. Es por este motivo que se ha puesto la mirada en una de las reformas educativas más controvertidas de nuestro país, misma que ha surgido en este contexto de demandas, que bien podría ser concebida como la culminación de una serie de reformas dadas de manera específica en el cerco de la educación básica, formando la EMS parte de la misma a partir del 2011, año en que se concretó la RIEMS y cuyo fundamento oscila entre la ortodoxia y la ortopraxis, educar para el desarrollo y la producción de capital humano.

En este contexto, referirse al capitalismo, a muchos les resulta obsoleto, no obstante, es punto nodal de referencia, que alude a las sociedades recientes, denominadas modernas, y de las cuales formamos parte,² cuyas características, tomando a consideración los aportes de Aníbal Quijano, se encuentran “basadas en la racionalidad formal de la ganancia, del mercado y del trabajo asalariado” (Germana, 2010: 213), aunque actualmente, esa fuerza de trabajo se concentre en mayor medida en el sector de servicios, tales como los de salud, educación y gobierno, lo que define la estructura política y social de las ahora llamadas *sociedades post-industriales*, cuya característica homogénea es la “producción de mano de obra” para la fabricación de bienes, dando respuesta a lo que Daniel Bell pronosticaba como causa de ejes de conflicto en este nuevo modelo de sociedad, “el deseo de mayor participación en la toma de decisiones de las organizaciones que controlan la vida de los individuos: escuelas, hospitales, empresas y las demandas técnicas crecientes de conocimiento (profesionalización, meritocracia)” (Bell, 1976: 23). Es quizá por ello, que la distribución ocupacional se inclina en mayor medida

² No entendiendo al capitalismo como modo de producción sino como el modo de manejar el cambio económico social; tal como lo aseverara Alain Touraine, “el capitalismo no es un tipo de sociedad, es una manera de manejar el cambio” (Magallón, 2006: 253).



ISSN: 2448 - 6574

hacia las clases profesionales y técnicas, dando así prioridad al conocimiento como antesala de lo que habrá de denominarse el “poderío de la tecnología” ante una perspectiva de deseo, el deseo de hacer para ser... un hacer teorizado pero cuya valoración se patentiza en la practicidad del saber, una sociedad post-industrial creadora de alienación, más que de explotación (Cfr. Marrero, 2007: 67), convirtiéndose los propios dominados en cómplices de su dominación.

Tales condiciones proyectan una “desvinculación extrema entre actores e instituciones. Es decir, por debajo del nivel mundial económico hay un fuerte debilitamiento de lo social” (Magallón: 2006: 253). Este razonamiento nos lleva a pensar y cuestionarnos sobre esta que se ha convertido en nuestra realidad, y si la misma, tal como aparece ante nuestros ojos, es compartida por “otros” o estamos hablando de realidades distintas.

En este juego de dominio discursivo, el Estado Nación, adopta un papel preponderante, puesto que ejerce la función de eslabón, mediador entre el poderío mundial y los “ciudadanos” en quienes se ejerce tal hegemonía. Pero esta forma de ver y vivir en el mundo, ha sido y es “la forma” acogida para vivir, y para lograrlo requiere de una legitimación para subsistir. Se ha legitimado el poder económico a través de la “educación”, aunque propiamente tendría que ser dicho, a través de uno de los enfoques educativos que ha adquirido su estatus universal y hegemónico, pero que no puede ser considerado como “la educación” sino como aquella modalidad que, si bien es desarrollada en el ámbito de la formalidad, siendo la más aceptada y poderosa, no es la única existente, nos referimos a la llamada “Educación por competencias”, cuyo “problema”, si es que pudiera llamársele de esa manera, es que se ha convertido en una ideología, el uso del hombre para mantener el poder.

En este contexto, se propone la idea de que la educación por competencias, puede posibilitar a los sujetos mejorar su calidad de vida y a las naciones, obtener prosperidad, ajustando el sistema de educación para responder a las necesidades de una economía de mercado; ante esto, el ámbito educativo, como punto común entre las naciones y como medio idóneo para salvaguardar un estatus económico ambicionado, fue visto como una “necesidad” y un “medio” para alcanzar la sobrevivencia. El fin era lograr mejorar la calidad de vida de la población, mientras que el medio resultaba ser la expansión del desarrollo económico, prestando atención a aquellas que iniciaron



ISSN: 2448 - 6574

como “pequeñas diferencias”, dadas en las relaciones socioeconómicas interdependientes de las regiones “norte-sur”, y que en la actualidad se perciben como “enormes desigualdades”.

Pero, ¿qué implica educar en la diferencia y no en la desigualdad? Atender a partir de la diferencia, implica, hasta cierto punto, lo que las Naciones Unidas (1999) han propuesto en su programa de acción para lograr el desarrollo humano. Se trata de propuestas que se transforman en macro políticas que se establecen a nivel internacional, cuyo grado de efectividad en los “pueblos” radicarán en función del lugar que ocupe el ser humano, como centro de atención e interés en ellas. Seres humanos no vistos como masa, *mismificados* a la preponderancia de “su mundo”, sino más bien concebidos como pluralidad, diferencia, *ipseidad*; “lo único que necesitamos es tener claro quiénes somos principal y sustancialmente; entonces aquellos que sean diferentes podrán vivir en paz entre nosotros” (Nussbaum, 2011: 50). El problema radica en que se siguen diseñando políticas en función de un sistema encargado de mantener las desigualdades, cuyo control corre a cargo de unos cuantos en torno a los cuales debemos hacernos la pregunta ¿quiénes son?, y ¿qué es lo que buscan al asumir el poder?

Desafortunadamente, pese a las propuestas emanadas de organismos internacionales como las Naciones Unidas, la atención a las desigualdades en nuestro país, se convierte en una especie de “indecencia”, puesto que, específicamente hablando de la política educativa, ésta no posibilita que las personas vivan “dignamente”, en una suerte de poder evitar que la gente viva en la pobreza, cuando podría vivir de otra manera. Y es “indecente” porque el discurso oferta la posibilidad de hacerlo, pero la realidad denota que no se ha constituido una política efectiva de redistribución, la cual muchas veces se mira como un ideal inalcanzable, limitándose sólo a la prestación de los servicios públicos para los más pobres (PNUD, 1996), generando carencia de espacios para estudiar, trabajar, comer, vivir y soñar. Y este anhelo persistente, este vacío, no implica que busquemos igualar condiciones de vida en los hombres, la única condición igualitaria que se anhela es el respeto por la dignidad humana. Sin embargo, lamentablemente, se sigue en la falsa creencia de que existe una correspondencia evidente entre la desigualdad, respecto a la distribución de los recursos, y la desigualdad en la educación, pero, a pesar de que han transcurrido más de dos décadas de crecimiento económico, se evidencia que esta relación no se ha concretado de tal manera, contrario a ello, las desigualdades se intensifican, convirtiéndose la educación en un “factor fundamental de desigualdad” (Magallón, 2006: 254).



ISSN: 2448 - 6574

Y es que se habla de desigualdades, el discurso se centra en ellas, refiere a las mismas, pero no las ataca, fuera de ello, se extiende a una de tipo mundial, dando muestras de que, más allá de desigualdades y diferencias, lo más conveniente sería hablar de diversidad, admitiendo su presencia en el mundo entero. Es preciso dejar de lado la imagen de sujetos desiguales y/o diferentes, generando la libertad del hombre, una libertad con perfil cultural, la libertad de que la gente posea y manifieste su propia identidad, esa que ha sido reprimida por el estado, resultado del miedo a la inestabilidad, a perder unidad en crecimiento económico, desarrollo, democracia, miedo al surgimiento de conflictos violentos; pasando por alto que la contención genera una amenaza silenciada pero evidente y peor aún, legitimada.

Por ejemplo, es de destacar, que la Dirección General del Bachillerato (SEP, 2011) ha planteado cuál es la postura que le guía respecto al proceso “educar”, resaltando distintas funciones del mismo, a las cuales, aunque no lo explícita, busca dar prioridad, como lo son transmitir, reproducir y preservar una cultura, viendo esto como una posibilidad de “sobrevivencia” haciendo ruido en nuestra cabeza, pensando si es que realmente la “sobrevivencia” es el ideal utópico que nos mueve, o tan solo se convierte en el motivo por el cual el desencanto se intensifica al no alcanzar ni los mínimos niveles de “sobrevivencia”. Aunado a ello, se espera que, por medio de la educación, se pueda fungir el papel de sujetos activos en la conservación de culturas, una preservación a medias, dado que, también se espera la incorporación de nuevas costumbres, tradiciones y valores, un ejercicio que exige, en muchos de los casos, una deconstrucción que la educación difícilmente genera en los sujetos. Más allá de, lo que se perpetua es un legado de ideas sobre la “necesidad” de fomentar avances en los ámbitos económicos, políticos y sociales; se entiende que, si se avanza en estos ámbitos, se puede propiciar un desarrollo armonioso y genuino.

Es ahí donde comienza el desencanto, cuando la realidad no da muestra de alcanzar tal ideal, basta con ver los Índices de Desarrollo Humano (IDH) Municipal en México,³ en los cuales se evidencian grandes contrastes, lo que nos habla de una innegable desigualdad, sobre todo si

³ Entendiendo por Índice de Desarrollo Humano (IDH) la medición de capacidades y libertades con que cuentan los sujetos para poder elegir entre distintas formas de vida alternativa; a través de tres dimensiones: salud, educación e ingreso.



ISSN: 2448 - 6574

referimos al Estado de Oaxaca, muy a pesar de que, en la textualidad, las desigualdades suelen ser denominadas “diferencias en el bienestar de los individuos” (PNUD, 2014: 16), clasificando tales diferencias en rangos de IDH muy alto, alto, medio y bajo. Ahora bien, si tales estadísticas se traslapan al ámbito internacional, el panorama resulta aún más desalentador; puesto que “en 2010, 72.5% de los municipios en México tienen un nivel de desarrollo inferior al promedio mundial del IDH (0.690)” (PNUD, 2014: 20). Ante estas cifras, no se hace cuestionable el por qué de una ansiedad persistente por reformar la educación en nuestro país, en miras de cubrir con una cuota exigible en el contexto mundial, desde la propia exigencia de organismos internacionales como la OCDE.

No obstante, la promesa incumplida, que ha sido develada a partir del 2010, sigue presente y duele con mayor intensidad. Las “áreas de oportunidad” reveladas, tales como la atención de grupos con menor IDH y la disminución de rezago educativo, no han sido estrategias suficientes ni efectivas para aliviar el desencanto causado por la promesa incumplida; la implementación de diversos programas de asistencia social y la ampliación en cobertura educativa, no se traducen en disminución de desigualdades, sino más bien en el auguro de la muerte pronta de la esperanza, la intensificación en la crisis de un sujeto que sigue siendo visto como paciente sufriente de sobrevivencia y no como agente para la trascendencia.

Esto, también se evidencia en los propios orígenes de la RIEMS en México, cuyo diseño trataba de responder a los seis objetivos trazados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (PSE 2007-2012), objetivos que buscaban dar continuidad a lo que se atribuye como una ganancia de la educación, un “avance indiscutible en la modernización y progreso del país” (SEP, 2007: 9), un avance que indudablemente se refiere a la economía, cuando prestamos atención a cada objetivo y vislumbramos la esperanza de mantener un adjetivo asumido pero quizá también imaginario, el ser México “una de las economías más importantes del mundo, con una industria y sectores productivos mucho más modernos y eficientes; con una mejor red de comunicaciones y transportes, con grandes urbes en las que se concentra buena parte de la población nacional” (SEP, 2007: 9).

Aludimos a esta afirmación desde una perspectiva incrédula y enfadada, cuando no se apunta a las intensas desigualdades vividas al interior de los sectores sociales más desfavorecidos. Se



ISSN: 2448 - 6574

intensifica nuestro malestar, cuando se enuncia, como mero discurso, que las ciencias, las artes y las humanidades han contribuido al progreso de la sociedad, dado que, parece ello una paradoja al vislumbrar que las dos últimas no adquieren lugar relevante al interior de la RIEMS⁴.

La EMS, de acuerdo a lo escrito, busca la formación integral de los seres humanos, atendiendo al sector joven de manera exclusiva, considerándolo de importancia relevante para “promover la participación creativa” de los jóvenes en los ámbitos de la economía, el trabajo y la sociedad, sin importar la modalidad a la cual se encuentren inscritos (bachillerato general, federal, estatal, tecnológico, telebachillerato, preparatorias oficiales, etc.), lo cual nos habla de una preocupación persistente por atender lo que, técnicamente, se considera como prioridad, no dando cuenta de cómo hemos de entender esa participación creativa de los sujetos.

Saber si acciones como la RIEMS son en realidad “decisiones políticas inteligentes” que posibilitan mejorar la calidad de vida de las personas, exige escudriñar sobre cuál es la perspectiva que tienen aquellos que diseñan este tipo de políticas en lo que respecta a la vida y el valor de la misma, así como su noción de sujeto, como realidad y posibilidad, que emerge de enfoques como el de las *competencias genéricas* en EMS.

Es entonces que la EMS, específicamente si hablamos de bachilleratos tecnológicos, adquiere la figura de “seguro” y “crédito”, en términos economicistas y psicológicos. Como “seguro”, el contar con un título de “técnico”, pareciera refrendar al sujeto contra cualquier riesgo, “me aseguro contra todos los riesgos de la vida; si estoy asegurado, nada grave puede sucederme; incluso puedo proteger a quienes me son cercanos, a mi familia” (Augé, 2012:142), garantizando la estabilidad económica, y junto con ello el alcance de la *vida buena*. A su vez, estudiar se convierte en un “crédito”, “el crédito está abierto al porvenir. Vivir a crédito es tener confianza en la vida, tomar riesgos, escuchar nuestros deseos, satisfacerlos y pagar más tarde...” (Augé, 2012:143) aunque el precio a pagar resulta muy caro, en él van limitadas nuestras capacidades, autonomía, sueños, esperanza, nuestro propio ser; “el crédito, en este sentido, es lo contrario de la inversión que

⁴ Para mayor profundidad respecto al tema, que ha causado revuelo en el ámbito de la Filosofía, remitirse al texto de José Alfredo Torres y Gabriel Vargas Lozano (Educación por competencias ¿lo idóneo?, 2010) y a los distintos documentos emitidos por el Observatorio Filosófico de México (<http://www.ofmx.com.mx/>).



ISSN: 2448 - 6574

“rinde” a término, es el gasto diferido” (Augé, 2012:143), adquiriendo el hombre así, la figura de prestatario o sujeto pasivo.

Pero la educación no puede ser vista ni como seguro ni como un crédito, tampoco como una inversión, es necesario dejar de lado la metáfora económica que es la que tanto efecto ha causado en el interpretar de los discursos, incluso un efecto mayor que el que los principios más nobles puedan ejercer.

Concebirlo de esta manera es una confesión desvergonzada, la verdad ante los ojos cegados por la ideología de la globalización. Una verdad incuestionable, sobre todo cuando la misma se legisla, no sólo a través del texto y los discursos sino también de las propias prácticas.

Referencias Bibliográficas

Augé, Marc. (2012). *Futuro*. Argentina: Altuna Impresores S.R.L.

Barnett, Ronald. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bell, Daniel. (1976). *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. España: Alianza Editorial.

Díaz Barriga, Ángel. (2006). “El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?” En: *Perfiles Educativos*. Tercera época. Vol. XXVIII. Núm. 111. México: CESU-UNAM. pp. 7-36

Germana, César. (2010). “Una epistemología otra: El proyecto de Aníbal Quijano”. En: *Nómadas*. No. 32. Abril. pp. 211-220. Colombia: Universidad Central. Disponible en línea: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n32/n32a14.pdf> [Consultado el 31 de julio de 2016]

INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). (2013). *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio en México. Informe de avances 2013. Resumen ejecutivo*. México: INEGI. Disponible en línea: <file:///Users/os/Downloads/UNDP-MX-ODM-REInformeMex-2013.pdf> [Consultado el 17 de febrero de 2016]

Magallón, Raúl. (2006). “Entrevista con Alain Tourain: Sociedad y Globalidad”. En: *C/C Cuadernos de la formación y comunicación*. Vol. II. pp. 251-256. Disponible en línea:



ISSN: 2448 - 6574

[file:///Users/os/Downloads/8132-8215-1-PB%20\(3\).PDF](file:///Users/os/Downloads/8132-8215-1-PB%20(3).PDF) [Consultado el 31 de julio de 2016]

Marrero, Adriana. (2007). "La sociedad del conocimiento: Una revisión teórica de un modelo de desarrollo posible para América Latina". En: *ARXIUS. Arxius de ciènces socials*. Núm. 17. Diciembre. pp. 63-73. Paraguay: Universidad de la República. Disponible en línea: <http://www.uv.es/~sociolog/arxius/ARXIUS%2017/07.%20MARRERO.pdf> [Consultado el 31 de julio de 2007]

Nussbaum, Martha C. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto + "Vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo" (entrevista de Daniel Gamper Sachse)*. Madrid: Katz CCCB.

Observatorio filosófico de México <http://www.ofmx.com.mx>

PNUD (1996). *Informe sobre Desarrollo Humano 1996. Crecimiento económico y desarrollo humano*. Madrid: Mundi-Prensa.

PNUD (2014). *Índice de Desarrollo Humano Municipal en México: una nueva metodología*. México: PNUD.

Sacristán, Gimeno J. (2009). "Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación". En: Sacristán, J. Gimeno (Comp.). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* 2ª ed. Madrid: Morata. pp. 15-58.

SEP (2011). *Documento Base del Bachillerato General*. México: SEP.

SEP (Secretaría de Educación Pública) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP. Disponible en línea: [file:///Users/os/Downloads/programa_sectorial_educacion_mexico%20\(1\).pdf](file:///Users/os/Downloads/programa_sectorial_educacion_mexico%20(1).pdf) [Consultado el 16 de enero de 2016]

Torres, José Alfredo y Gabriel Vargas Lozano. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Editorial Torres Asociados.

UNESCO <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137s.pdf>