



Revista Latinoamericana de Estudios
Educativos (México)

ISSN: 0185-1284

cee@cee.edu.mx

Centro de Estudios Educativos, A.C.
México

Larrauri Torroella, Ramón

La orientación educativa dentro del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato
propedéutico del Estado de México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXI, núm. 3, 3° trimestre, 2001, pp.
103-139

Centro de Estudios Educativos, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031305>

- [Cómo citar el artículo](#)
- [Número completo](#)
- [Más información del artículo](#)
- [Página de la revista en redalyc.org](#)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

La orientación educativa dentro del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico del Estado de México

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (*México*), vol. XXXI, núm. 3, pp. 103-139

Ramón Larrauri Torroella*
Instituto Superior de Ciencias
de la Educación del Estado de México

INTRODUCCIÓN

Este informe es parte de un trabajo más amplio que aborda el discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico del Estado de México, que fue el proyecto de investigación realizado bajo la responsabilidad de una de las líneas de investigación de la Maestría Interinstitucional de Educación Media Superior, ofrecida por la Universidad Autónoma del Estado de México y el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.

Partimos del supuesto de que toda propuesta curricular, independientemente de cualquier otro punto de vista, es una práctica educativa que está determinada históricamente y que, en razón de ello, se expresa por medio de un discurso educativo en el que se hacen presentes discursos de otros agentes sociales, así como expresiones y conceptos que responden a las condiciones específicas de la etapa de desarrollo en la que se producen y se expresan según el tipo de sociedad que se pretende formar.

El discurso educativo de toda propuesta curricular se objetiva en documentos en los que se plantean los ofrecimientos, promesas, propósitos y planteamientos de formación desde los ámbitos político-social, pedagógi-

* ramont@prodigy.net.mx

co y psicológico, estructurados en forma de argumentos persuasivos que generen la suficiente adhesión para el mejor cumplimiento de la propuesta curricular.

Frente al discurso educativo de la propuesta curricular se plantean discursos educativos de agentes sociales diversos; el gobierno, las iglesias, los partidos políticos, los sindicatos, los empresarios, los maestros, los padres y los alumnos son sólo algunos ejemplos de esa multiplicidad discursiva, cuya expresión se manifestó con argumentos de aceptación, asimilación, resistencia, transformación o rechazo de los planteamientos de las propuestas curriculares.

La investigación se centró en el análisis del discurso educativo de la reforma curricular del bachillerato propedéutico del gobierno del Estado de México y de los discursos educativos de directivos, maestros y alumnos de algunos planteles de este nivel.

Las propuestas políticas, sociales, psicológicas y pedagógicas de la reforma curricular del bachillerato propedéutico estatal se estudiaron en su expresión lingüística, a través de un análisis tipológico de los argumentos empleados en su presentación textual, en los documentos básicos de dicha reforma. Ellos fueron: el Plan de Estudios; el Manual de Metodología y el Documento Rector de Orientación Educativa.

Los discursos de las autoridades escolares, los maestros y los alumnos se estudiaron mediante los textos que resultaron de la transcripción de las entrevistas realizadas en dos de los planteles ubicados en los municipios de Toluca y Metepec. Las transcripciones textuales se analizaron tipológicamente conforme a su presentación argumental y en relación con las propuestas del discurso oficial.

La metodología que orientó el trabajo estuvo basada en la perspectiva específica de la semiótica narrativa y discursiva posestructuralista, y descansó en el análisis de narrativas documentales diversas. Se partió de una serie de presupuestos que orientaron el quehacer indagativo:

- Que el discurso —en este caso el de la reforma curricular del bachillerato— no tiene una positividad intrínseca. La posición que ocupa dentro de una red más amplia de significaciones es lo que le otorga su significado.
- Que el significado de un discurso no está dado como algo invariable, sino que se modifica en relación con los parámetros sobre los cuales se produce y se lee.
- Que las reconstrucciones posibles de los procesos involucrados en la producción del discurso están realizados con base en narrativas, documentos, crónicas y otras fuentes que son en sí mismas un recorte subjetivo de la realidad.

- Que las complicaciones dentro y entre los discursos de los elementos del currículo permitirán la identificación e interpretación de las coincidencias, divergencias y oposiciones de las percepciones política, social y pedagógica de los diferentes agentes sociales involucrados en el fenómeno social implícito en la reforma curricular.

Dos fueron los elementos técnicos básicos del enfoque metodológico: por un lado, el análisis del discurso a partir de la caracterización de la argumentación empleada, para lo cual nos basamos en la tipología que hacen Chaim Perelman y Olbrechts-Tyteca; por el otro, el contexto de enunciación apoyado en una visión global de las condiciones sociopolíticas de la entidad y el país en el momento de producirse y emitirse el discurso.

La tipología de la argumentación comprendió: Argumentos Cuasilógicos (ACL), Argumentos Basados en la Estructura de la Realidad (ABER), Argumentos Para Establecer la Estructura de la Realidad (APEER) y, Argumentos por Disociación de Ideas (ADI).

I. TIPOLOGÍA DE LA ARGUMENTACIÓN

A. Los argumentos cuasilógicos

Son aquellos esquemas persuasivos que tienen una estructura similar a los modos formales de razonamiento (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989: 52). Difieren del razonamiento formal en tres puntos:

- pretenden transferir plausibilidad, no verdad;
- están sujetos a múltiples interpretaciones dando así, potencialmente, origen a la controversia, y
- desde el principio utilizan términos que no están definidos con precisión.

Entre los argumentos cuasilógicos considerados estuvieron, en primer lugar, aquellos que apelan a estructuras lógicas (contradicción e incompatibilidad, identidad total o parcial, reciprocidad y transitividad), y en segundo lugar, aquellos que recurren a relaciones matemáticas (inclusión y división, comparación y probabilidad).

1. Argumentación por estructuras lógicas

La incompatibilidad. La contradicción en un sistema formal es la afirmación concomitante de una proposición y su negación. El sistema se hace coherente por esta simultaneidad, y en consecuencia inútil (*ibid.*: 54). La *reductio*

ad absurdum es un ejemplo de razonamiento formal que utiliza la contradicción para probar que un miembro de una dicotomía es falso (*ibid.*: 207).

La identificación. La identificación completa generalmente se hace a través de la definición; ésta, en lenguaje ordinario, no puede evitar una cierta vaguedad, lo cual la hace susceptible de argumentarse. La identificación parcial se hace analizando cada una de todas las partes para argumentar la identidad de alguna de ellas. Las definiciones pueden ser normativas, descriptivas, de condensación, compleja. Además, la identidad también se logra, una vez establecida una definición, por el análisis, el cual puede ser direccional o tuatológico.

La reciprocidad. Los argumentos de reciprocidad tienen en su fondo una identificación parcial. Para un propósito específico, en un dominio específico, dos seres son tratados como intercambiables. Su equivalente lógico son las pruebas basadas en la simetría de las relaciones. Si la relación entre *a* y *b* es equivalente a la relación entre *b* y *a*, lógicamente son intercambiables. La relación de paralelismo entre líneas rectas es otro ejemplo. La relación de sinonimia entre palabras es de este tipo, pero dados los matices de significado que siempre se presentan la relación es cuasilógica, en términos de reciprocidad.

La transitividad. Los argumentos de transitividad pueden tener una estructura similar a la de la transitividad formal, pero el pasaje de un par al siguiente puede estar basado en diferentes relaciones de consecuencia lógica. El tipo de relaciones que pueden darse son los de igualdad, superioridad y de ascendencia.

2. Argumentación por relaciones matemáticas

Inclusión y división. Los argumentos de inclusión y división son aquellos que expresan relaciones entre el todo y la parte. “La relación de inclusión da lugar a dos grupos de argumentos que interesa distinguir: los que se limitan a tener en cuenta la inclusión de las partes en un todo, y los que se valen de la división del todo en partes y de las relaciones entre las partes resultantes” (*ibid.*: 359).

La comparación. “La argumentación no podría avanzar mucho más sin recurrir a las comparaciones, en las cuales se confrontan varios objetivos para evaluarlos uno con relación a otro. En ese sentido, los argumentos de comparación deberán de distinguirse tanto de los argumentos de identificación como del razonamiento por analogía” (*ibid.*: 375).

Probabilidad. Son aquellas estrategias persuasivas que están basadas en la probabilidad o improbabilidad de algún suceso o existencia verosímil. “La argumentación por la probabilidad alcanza todo su relieve cuando hay

evaluaciones basadas, a la vez, en la importancia de los acontecimientos y en la probabilidad de su aparición, es decir, en la magnitud de las variables y su frecuencia, en la esperanza matemática" (*ibid.*: 397).

B. Argumentos basados en la estructura de lo real

Esta clase de argumentos permite la conexión de un hecho, juicio o cosa establecida con otro(a) que se quiere promover. Para que el argumento se desarrolle y sea persuasivo, la realidad sobre la que se basa tiene que ser aceptada como algo objetivo y no como un argumento subjetivo. Claramente, aquí uno de los modos de argumentar en contra es poner en duda la realidad de la cual se presume que ellos parten.

1. Las conexiones de sucesión

Son aquellos argumentos que unen un fenómeno con su causa o sus consecuencias. Los casos principales de la conexión de sucesión son los argumentos causales, los argumentos pragmáticos, los argumentos de medios-fines, los argumentos de desperdicio, los argumentos de dirección, y los argumentos de desarrollo ilimitado. En una conexión de sucesión, los eventos o cosas que la constituyen están en el mismo plano experimental. Todos tienen, en el primer plano o en el fondo, la relación de causa (*ibid.*: 405).

Los argumentos causales. Son de los más empleados. Los usos y efectos argumentativos de esta estrategia persuasiva son muy variados. Se pueden dividir en tres tipos: los que conectan dos eventos sucesivos por medio de un enlace causal; los que revelan la existencia de una causa que pueda haber determinado un evento; y los que muestran el efecto que puede producir un evento.

Los argumentos pragmáticos. Son aquellos que persuaden del valor o utilidad de algo basándose exclusivamente o principalmente en sus consecuencias. El argumento pragmático es importante en la esfera de la acción. Uno de los modos de persuadir a alguien acerca del curso de alguna acción es mostrar que las consecuencias posibles son deseables.

Los argumentos de medios-fines. Son los que discuten la deseabilidad o factibilidad de algunos fines a causa de los medios para lograrlos o viceversa. "Algunos fines aparecen como deseable, porque los medios para realizarlos están creados o se vuelven fácilmente accesibles". Otros son "muy deseables porque su realización es fácil" (*ibid.*: 422 -423).

Los argumentos de desperdicio. Consisten en decir que, "puesto que ya se ha comenzado una obra, aceptado sacrificios que serían inútiles en caso de renunciar a la empresa, es preciso proseguir en la misma dirección... Se

podrían acercar a este argumento todos los que se valen de una ocasión que no hay que dejar escapar, de un medio que existe y del cual es preciso servirse" (*ibid.*: 430-431).

Los argumentos de dirección. "El argumento de dirección puede ser utilizado siempre que un fin pueda parecer un punto de llegada, como marca de una etapa en el desarrollo en una cierta dirección" (*ibid.*: 435). Esta clase de argumentos puede ser usado para persuadir que cierto paso en cierta dirección vinculará otros pasos con consecuencias posiblemente dañinas.

2. Conexiones de coexistencia

Las conexiones de coexistencia son aquellos argumentos que "unen a una persona con sus acciones, a un grupo con los individuos que lo forman y, en general, a una esencia con sus manifestaciones".

La relación persona-acto. La relación entre una persona y sus actos está conectada con el concepto de persona, el cual da estabilidad a los diversos actos de la misma. Uno es siempre idéntico a sí mismo, no importa cuanto cambie. Algunos actos propios también se emplean para definir a una persona.

El argumento de autoridad. Utiliza los actos u opiniones de una persona o grupo de personas como medios para persuadir acerca de una tesis.

Relaciones entre los grupos y sus miembros. Dan origen a una serie de argumentos similares a aquellos que relacionan el acto y la persona. Así mismo, la pertenencia a un grupo dado puede servir como base para persuadir de algo a una persona o viceversa (*ibid.*: 494). Inmediatamente vemos los peligros de esta clase de argumentos.

Actos y esencia. Las interacciones entre un acto y la persona o entre los grupos y sus miembros reaparecen siempre que nosotros consideremos los eventos, objetos o seres de un grupo o institución como representativos de un periodo, un estilo, un régimen o una estructura. "Bastará con mencionar el abuso o la carencia para que el oyente se remita a una esencia implícitamente supuesta" (*ibid.*: 502-503).

Relaciones simbólicas. Las relaciones entre un símbolo y lo que está simbolizado es parte de los enlaces de coexistencia y pueden ser usadas para persuadir. "La conexión simbólica es considerada parte de la realidad, pero no se refiere a una estructura definida de la realidad".

La doble jerarquía. El argumento de doble jerarquía "expresa normalmente una idea de proporcionalidad, directa o inversa o, al menos, un nexo de término a término. Sin embargo, en muchos casos el enlace se reduce, cuando se lo examina de cerca, a la idea de una correlación estadística, en la cual los términos jerarquizados de una de las series están enlazados a una cantidad media de términos pertenecientes a otra (*ibid.*: 517).

C. Argumentos para establecer la estructura de lo real

Los argumentos basados en la estructura de la realidad emplean las formas de pensamiento que aceptan lo real como la base para el despliegue de la persuasión. Obviamente, el proceso persuasivo es posible si la audiencia está de acuerdo con que la realidad es como la propone el orador. Éste no siempre es el caso (*ibid.*: 536).

1. Establecimiento a través del caso particular

Los casos particulares son un muy importante recurso persuasivo. Pueden jugar diferentes roles en el establecimiento de la estructura de la realidad en un proceso persuasivo. Pueden ser empleados como un ejemplo desde donde podría ser argumentada una generalización, como una ilustración que apoya una regularidad previamente establecida, o como un modelo por cuya imitación deseamos argumentar (*ibid.*: 350).

El ejemplo. La persuasión por el ejemplo intenta el establecimiento de una regla o regularidad a través del uso de uno o más ejemplos. Uno de los usos clásicos del argumento por el ejemplo es el que en términos de Aristóteles se denomina el argumento de lo particular a lo particular. La regla surge implícitamente en el tránsito de un ejemplo al otro. Cuando al final se establece la regla, se hace confiando plenamente en el acuerdo de que la forma empleada es de una conclusión lógica.

La ilustración. Persuadir por la ilustración es similar a persuadir por el ejemplo. La diferencia es el estatus de la regla. En la persuasión por el ejemplo la regla se establece a través de los ejemplos. Las ilustraciones sirven para reforzar las reglas previamente establecidas o para clarificar reglas comúnmente aceptadas por la audiencia. Mientras los ejemplos son usados para establecer una regla más allá de cualquier cuestionamiento, una ilustración no necesariamente debe hacerlo; es suficiente que muestre la relevancia de la aplicación sin que dé a la regla demasiada importancia (*ibid.*: 547).

Modelo y antimodelo. “Cuando se trata de la conducta, un comportamiento particular puede, no sólo servir para fundamentar o ilustrar una regla general, sino también para incitar a una acción que se inspira en él” (*ibid.*: 554); esto es, se transforma en un modelo. Obviamente, aquí el uso de la palabra “modelo” tiene que ver con el “modelo de conducta” o “modelo de rol”, no con el modelo científico. Veremos más adelante, en este apartado, el uso persuasivo de los modelos científicos (en la sección acerca de la analogía).

2. Establecimiento a través de recursos analógicos

Los recursos analógicos (analogía, modelo y metáfora) para establecer la estructura de lo real tienen un poder sugestivo. Sugieren modos en los cuales puede ser estructurada la realidad. Dado este poder sugestivo que viene de recurrir al conocimiento y a nuestras facultades de imaginación, ellos permiten un salto persuasivo dentro de lo desconocido. A partir de lo que conocemos podemos argumentar acerca de lo que no conocemos con un poco de imaginación. Estos recursos son importantes en la discusión con otros y también en la propia argumentación con nosotros mismos.

La analogía. El sentido original de la palabra “analogía” en griego es de proporción. En su forma lógica, la analogía es: a es a b , como c es a d . La proporción matemática es un ejemplo de esta relación entre números. La característica esencial de una analogía es una semejanza de estructuras, esto es, la relación estructural entre c y d es la base para argumentar la misma relación estructural entre a y b . Los dos términos que están en la conclusión de la analogía (a y b) se denominan *tema*, y los dos términos que sirven de base a la analogía (c y d) se denominan *foro* que en griego significa *portador* (*ibid.*: 571).

Los modelos analógicos. Las analogías científicas, también denominadas modelos analógicos, tienen tres dominios en su conformación: la analogía positiva que son las propiedades de los elementos del foro denominado modelo y que se pretende aplicar a la realidad estudiada, el tema; la analogía negativa, obviamente, no es parte del modelo y son las propiedades de los elementos del foro que no son aplicables al tema; la analogía neutra, que es crucial en la exploración de los términos del foro porque es desde esa parte sobre la que podremos argumentar nuevas propiedades para el tema.

La metáfora. Puede ser pensada como una analogía condensada. Podemos tener una metáfora por combinación de un término del foro con un término del tema. Esta aproximación a la metáfora basada en la analogía no hace pensar que toda la relación de una analogía con una metáfora dada siempre es clara o que una cierta metáfora está conectada con una y sólo una analogía. El poder de persuasión de las metáforas viene exactamente de la multiplicidad de analogías que puede evocar en nuestros pensamientos.

D. La disociación de ideas

Hasta ahora hemos considerado aquellos recursos persuasivos que crean las ligas conectoras entre los elementos que, antes de todo el proceso de persuasión, eran considerados independientes. En efecto, toda transferencia de plausibilidad o adherencia está basada en esas ligas conectoras que

producen los procesos persuasivos en las mentes de los interlocutores. En otras palabras, argumentar sobre alguna cosa siempre es, de algún modo, argumentar contra otra. Al forjar conexiones al mismo tiempo disolvemos otras ligas. Esta disolución puede ser implícita, pero cuando es explícita se le denomina disociación de ideas (*ibid.*: 628).

La disociación de ideas puede ser producida por cuestionamientos o refutaciones para aceptar las conexiones que fueron argumentadas o supuestamente aceptadas. Esto puede hacerse por las llamadas experiencias en vivo o mentales, en los cambios en la situación o en los resultados científicos. Romper las ligas es, desde luego, argumentar que las cosas que deberían mantenerse separadas han sido indebidamente asociadas (*ibid.*: 630).

Otra forma de disociación de ideas es el uso de lo que Perelman y Olbrechts-Tyteca (*ibid.*: 632-659) denominan “pares filosóficos”. Los ejemplos son muchos: apariencia/realidad, opinión/conocimiento, mente/cuerpo, particular/universal, existencia/apariencia, fenómeno/noumeno, etc. Estos pares sirven para disociar las ideas cuando éstas pueden estar indicando dos derivaciones de uno u otro término contenido en el par; a partir de ahí, se da una oposición irreductible que hace su asociación, si no incorrecta, al menos cuestionable.

La tercera manera de disociar ideas es exponiéndolas de manera paradójica o humorísticamente. Por último, podemos disociar ideas definiéndolas de una manera diferente de la que usualmente son admitidas (*ibid.*: 590). La disociación es persuasiva a causa de que aclara enormemente algunos pensamientos o hace más accesibles algunas nociones. Una definición disociada puede estar basada en las etimologías.

II. ANÁLISIS DE LA REFORMA

El proceso de análisis de la reforma curricular se realizó en tres niveles y dos momentos diferenciados. El primer nivel fue el de la caracterización de los argumentos empleados por los emisores del discurso: la SECyBS, y los actores (directivos, maestros y alumnos). El segundo nivel estuvo dado por el contexto de enunciación y producción de cada discurso, incluyendo la intradiscursividad de cada uno. Y el tercer nivel fue la determinación de las interdiscursividades entre los diferentes discursos y las aporías resultantes de ellas.

En cuanto a los momentos, el primero comprendió la caracterización de la argumentación del discurso oficial mediante el análisis de los documentos que lo contienen, lo cual nos permitió interpretar el sentido y los significados contenidos en sus propuestas pedagógicas, psicológicas y sociales, con lo que pudimos elaborar categorías de análisis para los siguientes discursos; también permitió contar con elementos para describir su contexto de enunciación y producción.

En el segundo momento se caracterizaron los argumentos de los discursos de los actores mediante el análisis de los textos que contenían las entrevistas realizadas a directivos, maestros y alumnos de una muestra aleatoria de escuelas preparatorias estatales; se establecieron los niveles de intradiscursividad por tipo de actor y entre actores grupales; se determinó el nivel de interdiscursividad con el discurso oficial mediante el grado de identidad con las categorías definidas en la etapa anterior y con ello se tuvieron elementos para describir los contextos de enunciación y producción de los diferentes discursos de los actores, lo cual nos permitió interpretar el grado de aceptación, asimilación, resistencia o rechazo del discurso oficial.

Aquí sólo presentaremos el análisis y los resultados sobre los argumentos que se encuentran en el Documento Rector de Orientación Educativa, y los expresados por los directivos, maestros y alumnos de una muestra de escuelas preparatorias del Estado de México.

A. Análisis Argumentativo del Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE)

Este documento contiene los fundamentos, los objetivos, la estructura curricular, los lineamientos básicos para el diseño y la aplicación de los programas, y la evaluación del servicio de orientación. En su presentación se destaca que es un producto de la participación activa de muchos orientadores bajo la coordinación del Departamento de Educación Media Superior. Culmina esta parte con un Argumento Basado en la Estructura de la Realidad (ABER) de enlace de sucesión con un argumento de superación por hipérbole.

Éste es un proyecto educativo complejo, no tiene ningún parangón con el consuetudinario e inconsecuente inventario de funciones y actividades que sin mediar justificación académica alguna tenía que ser cubierto por los orientadores. Es complejo porque requiere la acción y la reflexión teórico-metodológica constante y, en consecuencia, de un proceso de actualización y formación de los orientadores (p. 3).

Su introducción empieza con un ABER de enlace de sucesión con un argumento de superación de desarrollo ilimitado.

El sistema educativo se encuentra ante el reto de incorporar puntual y eficazmente los avances científicos, tecnológicos y humanísticos contemporáneos, con el objeto de contribuir al proceso de transformación social y económico requerido para el desarrollo integral del país (p. 4).

Enlaza la reforma política del Estado, la transformación democrática y participativa de la sociedad y la modernización económica, con los cambios en la educación mediante un ABER de enlace de sucesión por medio de un argumento de dirección del desarrollo deseado por etapas.

La educación, por tanto, no sólo puede fundar su proyecto de transformación en la perspectiva que impone el proceso de integración económica con los países norteamericanos. También debe formar recursos humanos, científicos, técnicos y artísticos que contribuyan a la solución de los viejos y los nuevos problemas de salud pública, educación, vivienda, alimentación y ambiente; asimismo, la problemática que enfrenta el desarrollo científico, tecnológico, etcétera (p. 4).

Los acuerdos nacionales de la modernización educativa y la voluntad del gobierno del Estado de México para realizar los cambios curriculares necesarios en todos los niveles, son los puntales básicos para operar la reforma del bachillerato estatal mediante la implantación de un Sistema Curricular, el cual se presenta con un ABER de enlace de sucesión de nexos causal entre un acontecimiento y su causa.

El Sistema Curricular ha sido el producto de una revisión y evaluación pormenorizada del currículum del bachillerato propedéutico estatal, así como del análisis de la situación académica que en este nivel se observa en el país y, principalmente, en función de los conocimientos, habilidades y valores requeridos en el nuevo perfil del bachiller, mismo que define la ubicación de su rol escolar, más allá de la comprensión superficial y secular de calificarlo como un simple nivel que obstaculiza el tránsito entre educación básica y la superior” (p. 5).

Con respecto a la orientación educativa plantea que, como efecto de la reforma curricular, se realizó una revisión y una evaluación del servicio prestado cuyo producto final, pero no acabado, es el DOROE, que estructura la propuesta curricular de orientación educativa, las funciones y la práctica del orientador y los contenidos de los programas escolares.

Mediante dos Argumentos Cuasilógicos (ACL) de definición descriptiva, DOROE define al orientador educativo como:

Un educador especializado que ofrece un servicio académico de apoyo directo al desarrollo de las competencias, habilidades y valores del bachiller; lo concibe como un asesor importante en la elección vocacional y profesional del alumno y respecto al proyecto de vida que este elija libremente.

Y más adelante señala que:

El Sistema Curricular requiere de un orientador educativo en actualización y formación permanente, ya que el perfil del desempeño profesional exige de él: conocimientos básicos acerca de la teoría y la práctica de la orientación educativa; conocimientos pedagógicos y psicopedagógicos de la triada estudiante-sociedad-escuela; que sea hábil en la entrevista y en la comunicación y capaz en el manejo grupal; asimismo, que promueva la competencia en la lectura y del estudio que favorezca la producción del conocimiento (p. 6).

Con un ACL de comparación por oposición, considera la propuesta como un proyecto alternativo de orientación educativa señalando que

[...] cancela definitiva y radicalmente el prototipo de orientador que realiza indistintamente funciones de prefectura, de auxiliar de la oficina escolar (elaborando récords, tablas o gráficas de todo tipo), sustituto del profesor ausente, organizador de festivales personal al servicio exclusivo de la dirección del plantel, etcétera (p. 6).

Los fundamentos del DOROE parten de una visión general sobre la práctica universal de la orientación educativa. Se inicia con un ACL de definición descriptiva de lo que es orientarse: [...] es conocer hacia dónde caminar, qué rumbo ha de tomarse para llegar al destino o meta deseada". Fija un paralelismo entre método y orientación, para llegar a dos ABER de enlace de sucesión por argumento pragmático de medios-fin, uno para la aplicación del método y otro para la forma de orientar.

Para la aplicación del método es imprescindible el conocimiento del objeto en cuestión, con esto quiere decirse que no cualquiera puede aplicar el método, que éste requiere de nociones básicas... Orientar no sólo tiene como insumos a la información y al conocimiento, también requiere de otros aspectos distintivos como son la manifestación de una actitud dispuesta (interés, preocupación, tolerancia), experiencia y aptitudes como la de ser analítico, sintético y valores importantes, como el de la solidaridad (p. 8).

Después de establecer diferencias entre orientador e informador, de describir el rol del orientador, de determinar la universalidad de la práctica de orientación, de tipificarla en formal e incidental y de ubicarla tanto en el plano escolar como en el de otros ámbitos sociales, se definen las categorías que caracterizan a la práctica orientadora universal, es decir, las categorías exis-

tencial, axiológica, ideológica y epistémica. Éstas permiten establecer la diferencia entre orientación educativa y educación mediante un ACL de identidad con argumento de reciprocidad. “Estas cuatro categorías distinguen a la orientación educativa de la misma educación y constituyen elementos propios de una relación ética o pedagógica” y con el mismo tipo de argumento, entre orientación y docencia.

Lejos de la superficialidad o frivolidad con la que es recurrentemente concebida, se encuentra una concepción psicopedagógica científica y social, fundada a través del tiempo y que la valora como una práctica educativa, como la docencia misma, la cual si bien está en camino de constituirse como disciplina, ello no significa que en tanto sea tierra de nadie (p. 13).

Se recurre a un ABER de enlace de coexistencia con argumento de autoridad por prestigio para fundar el proyecto moderno alternativo de orientación educativa al pedir que se confronte lo dicho con las opiniones de autores reconocidos defensores de esas ideas. “La globalización económica, es decir, la estrategia posmoderna en la que se trata de integrar a los distintos estados-nación en bloques comerciales, en grandes mercados con una gran apertura en el intercambio de productos, insumos, bienes, tecnología, etc., también involucró a la cultura y a la educación...” (La cita a pie de página dice: “Acerca del significado y las repercusiones que tiene la estrategia económica globalizadora, se recomienda consultar a Cordera R. y Enrique Hernández Laos “El ABC del TLC”, en *Revista Nexos*, núm. 165, septiembre de 1991, México, pp. 47-57. Ahora bien, para comprender el impacto que esta concepción económica tiene en la educación y la cultura, acudir a la obra compilada por Guevara Niebla, G. y Nestor García Canclini. “La educación y la cultura en el Tratado de Libre Comercio”, en *Revista Nexos/Nueva Imagen*, México, 1994, pp. 49-72”) (p. 72).

Dentro de ese contexto se justifica la presencia y asunción de una nueva función para el Estado: la de evaluar eficiencia, eficacia e impacto de sus proyectos sociales, políticos y económicos en la vida cotidiana de la sociedad civil. En ese sentido, el “Estado evaluador” adquiere una actitud “altamente racionalizante” que exige, en el caso particular de la educación, mayores niveles de congruencia y de competencia en sus funciones sociales. Sin embargo, se emplean varios ACL de tipo práctico como procedimiento para evitar la incompatibilidad entre esa racionalidad instrumental del Estado y el desarrollo integral del individuo que más adelante dice buscar.

Esa racionalidad ha obligado a revalorar el papel tan importante que tiene la planeación como medio fundamental para el desarrollo educativo. Tanto

la planeación como la evaluación representan dos momentos fundamentales del proceso educativo contemporáneo; en él, cada vez más se advierte la presencia de criterios de operación y el establecimiento de parámetros de medición que arrojen un conocimiento contable de la ruta crítica y los resultados del hecho educativo. Sin embargo, hay que reconocer que esta concepción racional dominante, cada vez dedica más tiempo y tecnología al conocimiento de los insumos, operación y resultados, que a las circunstancias cualitativas en las que se presenta el proceso de enseñar y aprender entre los principales actores del hecho educativo (p. 14).

Estas circunstancias o contingencias cualitativas —como pueden ser la historia de las dialogicidad de los sujetos; su capacidad de interacción y su autoestima, etc.—, han sido consideradas por esta segunda fase histórica de la tecnología educativa como cuestiones organicistas, susceptibles de ser controladas y modificadas, conforme a las necesidades del sistema. En ese sentido, bajo esta concepción educativa dominante, el comportamiento humano es importante, en tanto sea posible su moldeamiento conductual y cognitivo; mientras sea valorado exclusivamente como insumo del sistema (p. 14).

Ha sido en el nuevo orden globalizador, donde se ha enfatizado la importancia y el valor que tiene la razón instrumental, la cual vuelve a poner en el plano mayor al individuo, como pilar fundamental del desarrollo social y económico, en tanto que la noción y el significado de comunidad queda en segundo plano” (p. 15)

En el otro extremo se encuentra, ya como un movimiento de resistencia educativa y cultural, una concepción pedagógica que postula en primer término la educación y formación humana de manera más libre; que si bien no descarta la posibilidad de que el educando se adapte e incorpore al sistema, trata de generar una actitud crítica frente a la realidad y recurrentemente adversa, con la finalidad de poderse desarrollar con libertad y autonomía (p. 15).

Este cuestionamiento es parte natural y respuesta lógica de la educación, en ese aspecto cuestionar, formular la crítica, es inherente al educador, ya que educador que no reflexiona, cuestiona o critica está más cerca de la mercadotecnia de las ideas que del ejercicio moderno y universal de educar. No se trata, por tanto, de vender o imponer la idea subliminal o coercitivamente, sino de desarrollar la capacidad analítica y crítica de los actores educativos, ya que para nadie es ajeno advertir los excesos y la presencia de cierta profecía de lo inexistente (parafraseando a Horkheimer y Adorno, 1979) en el discurso contemporáneo de la educación (p. 16).

La modernización de la educación no se construye a un problema de tecnología o significa un ajuste de cuentas al tiempo educativo, sino la bús-

queda de la eficiencia cabal de la oferta educativa, de generar cuadros científicos, técnicos y humanistas que revolucionen los saberes y los conocimientos con la finalidad de contribuir al desarrollo social y económico de las clases, sectores y grupos que conforman la sociedad actual y no exclusivamente en beneficio de un solo sector o clase social (p. 16).

Por tanto, la modernización, más que una consigna o un *script* de la mercadotecnia, es un reto complejo en el que se tiene que adquirir un nivel competitivo en todos los sentidos, debido al obligado proceso de integración económica, pero también, y al mismo tiempo, superar los graves rezagos sociales; una atención no puede darse sin la otra (p. 16).

Los preceptos teórico-metodológicos que sustentan la orientación educativa se establecen con diferentes argumentaciones; así, para el referente histórico-social de la práctica, lo hace por medio de un ACL de transitividad de la práctica de orientación universal a la nacional y de ahí a la estatal.

La práctica de la orientación educativa no es práctica erigida bajo un idealismo, sino por necesidades sociales muy concretas; necesidades derivadas de las funciones de la educación moderna... De este referente ha surgido una práctica histórica de la orientación educativa en México, distinta en cuanto a origen y desarrollo a la de otro país. Esta práctica sigue realizándose y tiene influencia, no mecánica ni por reflejo, sino por naturaleza, a la ejercida profesionalmente en el Estado de México (p. 18).

El referente institucional se presenta por medio de un ACL de relación de inclusión de la parte en el todo, es decir, la orientación educativa como parte de la filosofía, los valores, los principios y los lineamientos educativos generales y específicos del Estado de México, su educación media superior y el Sistema Curricular del Bachillerato Estatal.

El referente institucional se refiere al marco donde ha de desarrollarse la práctica educativa. Nuestro marco lo constituyen a nivel de filosofía y valores, los principios educativos que establece el Estado de México, los lineamientos educativos que se consideran para el nivel medio superior y específicamente los que fundamentan y definen la personalidad educativa y académica del Sistema Curricular de las Escuelas Preparatorias Estatales (p. 18).

Y se agrega un ACL de reciprocidad entre su carácter normativo y la acción.

Pero este marco no tiene mucho sentido si sólo aparece a nivel de norma o decálogo laico, si este conjunto de principios educativos son advertidos como un gran tótem, como dogmas que deben respetarse por secularidad.

Éstos por lo contrario cobran su importancia en la medida que son aplicados y considerados en la acción educativa, cobran importancia en tanto se encuentran abiertos para ser enriquecidos; no es importante si son vistos más como principios teológicos que como preceptos de una filosofía educativa activa, generada por la acción (p. 19).

Para el referente particular emplea un ABER de enlace de sucesión de nexos causal por argumento de superación de desarrollo ilimitado.

El referente particular lo representa el Adolescente. A él se le concibe como un sujeto humano en proceso de transición biológica y psicológica; en situación inicial de construcción de su proyecto de vida. Tanto el proceso de transición y el de construcción implican cambios y éstos, a su vez, advierten un estado de crisis del proceso; la crisis definida como una situación de cuestionamientos hacia la realidad interna y externa (p. 19).

La interdependencia de estos referentes se establece por medio de un ACL de identidad de relaciones de complementariedad.

Estos referentes interactúan, son interdependientes. Por ejemplo, el primer referente de la historicidad de la práctica de la orientación educativa es una constante entre los otros dos referentes, mientras que el segundo referente, además de comprenderse como un espacio histórico, es un espacio concreto de formación; una formación demandada para el bienestar social. El tercer referente lo representa el actor que estratégicamente y éticamente se le reconoce la posibilidad del desarrollo y el cambio social histórico a través de la repercusión que tenga su *praxis* profesional (p. 20).

Los objetivos del servicio de orientación se presentan por medio de dos tipos de argumentación. Por un lado, se hace a través de un ABER de enlace de sucesión con un argumento de superación de desarrollo ilimitado:

Contribuir a la consolidación del servicio de Educación Media Superior, a partir de la promoción y desarrollo de acciones técnico-académicas que conduzcan a los orientadores del nivel a reflexionar y redimensionar su práctica, en función de los requerimientos del contexto actual y considerando al proceso de desarrollo bio-psico-social de los educandos (p. 27).

Y por otro lado, se hace con varios ABER de enlaces de sucesión con argumentos pragmáticos de medios-fin:

Promover el desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades que impulsen la autoestima, confianza y automotivación del alumno, generando saberes y experiencias significativas acordes a las exigencias del avance tecnológico y científico, así como las dirigidas a la satisfacción de las necesidades, aspiraciones e inquietudes académicas del bachiller (p. 27).

Desarrollar en el alumno un sentido analítico, crítico y reflexivo que le permita generar alternativas de solución a su problemática familiar y escolar, así como las que favorezcan la toma de decisiones exitosas, oportunas y contables (p. 27).

Generar las condiciones académicas y escolares que faciliten el tránsito armónico y eficaz del nivel medio superior al superior (p. 27).

Presenta las estrategias para el desarrollo de la orientación educativa mediante un ACL de identidad por comparación por oposición entre la práctica propuesta y la tradicional.

Este Documento propone un cambio en el desarrollo de la Orientación Educativa, busca en el desempeño del orientador una actitud creativa, participativa e innovadora, evitando así las prácticas tradicionales (sobre todo, dejando de ver al servicio de orientación como clase) y trabajando de manera individual o grupal cuando así se requiera (p. 28).

La orientación educativa en el DOROE queda integrada por cinco áreas: 1) para el desarrollo de habilidades cognitivas, 2) para el desarrollo del adolescente, 3) de orientación escolar y profesional, 4) para el diseño del plan de vida para el bachiller y de investigación para la orientación educativa. Las cuatro primeras se asumen como operativas y se ofrecen al alumno de manera individual o grupal; la última está dedicada al mejoramiento y al desarrollo de la orientación educativa mediante la investigación realizada por los orientadores. Se dice que estas áreas están interrelacionadas y sus contenidos se presentan por medio de ejes temáticos que observan una secuencia lógica; se afirma que son adaptables a las características de los alumnos y la escuela, y que además se puedan desarrollar con los mecanismos y los medios más adecuados posibles.

La descripción de los propósitos de las áreas se hace por medio de varios ABER de enlaces de sucesión con argumentos pragmáticos de medios-fin. Así, en el área para el desarrollo de habilidades cognitivas se dice:

Esta área tiene el propósito de apoyar el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades del pensamiento del bachiller (procesos de información, es-

quemados de almacenamiento y uso de conocimientos), esquemas cognitivos aplicables en la toma de decisiones y solución de problemas de relación con su cotidianidad y su medio, así como procesos creativos que le permitan generar una actitud crítica y positiva hacia la autoformación, y sobre la base de estos elementos la integración de los saberes (p. 32).

En el área para el desarrollo del adolescente se señala:

En este campo de trabajo se ubican las acciones y estrategias psicopedagógicas que permitirán al alumno conocer de manera sustancial los cambios físicos y psíquicos propios de su etapa. El estudio y análisis de la adolescencia permitirá al alumno aproximarse al conocimiento de su ser, con el propósito de rescatar los elementos que conforman su identidad (p. 37).

Para el área de orientación escolar y profesional se plantea:

En este campo se ubican las acciones, procedimientos y estrategias que permiten al alumno fortalecer su integración, desarrollo académico y toma de decisiones en la elección profesional, partiendo del conocimiento de las técnicas y métodos de estudio, así como los elementos importantes a considerar en la toma de decisiones y la información profesiográfica de escuelas de nivel superior, puntualizando el mundo de las ocupaciones y características específicas de las diversas profesiones (p. 41).

En el área para el diseño del plan de vida del bachiller el argumento es un ABER de enlace de sucesión con argumento pragmático de hecho-consecuencia.

Es el campo dirigido al conocimiento de las características psicológicas y sociales del bachiller, la detección de sus problemas, así como las alternativas de apoyo a ofrecerle en el diseño de su plan de vida. Se parte del principio de alcanzar metas a corto, mediano y largo plazos, complementándose en el proceso de elección profesional (p. 46).

En el área de investigación para la orientación educativa se vuelve al ABER de enlaces de sucesión con argumento pragmático de medios-fin.

Éste es el espacio para el desarrollo de la orientación educativa, mediante el cual el orientador fortalecerá las estrategias, métodos y técnicas que le permitan analizar y valorar su práctica; así como la repercusión que tiene en la comunidad estudiantil. El empleo de la investigación le facilitará el cono-

cimiento de la problemática escolar, para transformar y mejorar la calidad del servicio de orientación, generando proyectos pertinentes a las demandas e intereses del alumnado (p. 50).

Junto a las áreas de atención, el servicio de orientación educativa se desarrolla por medio de tres tipos de programas: los cocurriculares o intergrupales; los de atención socioinstitucional o extragrupal y los de apoyo al mejoramiento del servicio de orientación educativa. Los primeros se realizan dentro de la hora asignada a la orientación educativa, los segundos fuera de este tiempo, pero ambos se estructuran atendiendo a los ejes temáticos de las cinco áreas. El tercer tipo de programa se estructura con las planeaciones y los proyectos de investigación.

Se establece que los dos primeros están dirigidos a los alumnos y se pretende que ambos, de manera directa, participen en el logro del objetivo general del servicio de orientación educativa según lo plantea el propio DOROE, en cambio, el tercer tipo de programa está dedicado al mejoramiento permanente del servicio a través de dos acciones metodológicas: la planeación y la investigación. La primera abarca los procesos de programación y evaluación, mientras que la segunda permite la realización de estudios diagnósticos, de seguimiento, de eficiencia terminal, etcétera.

Se presenta una serie de lineamientos que según se indica son “una alternativa en el diseño de los planes y programas de los servicios de orientación”; en ellos se plantea la necesidad de atender las necesidades del plantel y la región “considerando criterios geográficos, culturales, económicos o sociales” (p. 34). Esta propuesta de regionalización se argumenta empleando un ACL de identidad mediante las relaciones de superioridad de ella con respecto a la rutinaria uniformidad de los programas anteriores.

La propuesta de regionalización o de intervención concreta de los programas es de mayor complejidad que la consuetudinaria y rutinaria uniformidad que los programas ofrecen, ya que la primera exige de un diagnóstico de necesidades y condiciones, de una planeación mucho más dinámica y sobre todo de un nivel de compromiso y de creatividad para el diseño. La segunda solamente ha requerido del parafraseo o copia del programa y de una operación despersonalizada y poco comprometida, porque en la uniformidad el orientador advierte que su práctica y su experiencia no han sido estimadas (p. 54).

Según estos lineamientos, los programas “deberán aplicarse con base en los siguientes criterios: Viabilidad, Pertinencia y Utilidad”, los cuales son

definidos en términos operacionales y complementados con una guía que suple el solo deseo de ser creativo. Esta guía, presentada como una estrategia metodológica para la planeación del servicio de orientación, se compone de dos fases, en cada una de las cuales se van describiendo uno por uno los pasos que las integran, mediante ACL de definición normativa que aquí obviaremos; en su lugar presentaremos otros tipos de argumentación que caractericen más claramente el discurso oficial.

La primera fase, denominada diagnóstico, comprende los pasos de diseño de medios o instrumentos; procedimiento metodológico; acopio y procesamiento de la información; presentación de los resultados y establecimiento del diagnóstico y pronóstico.

La segunda fase, denominada elaboración de programas, comprende los pasos de consideraciones valorativas, en la cual se establece la diferencia existente entre un programa de asignatura y uno de orientación educativa mediante un ACL de comparación por oposición.

Metodológica y curricularmente entonces, no es congruente realizar el diseño de un programa intra-aula de orientación educativa con base en la tecnología educativa, como si fuera un programa de asignatura. El de orientación educativa requiere de la redacción de otros objetivos, distintos a los del dominio cognoscitivo o psicomotor de B. S. Bloom no puede someterse a una secuencia de contenidos rígida como sucede con las asignaturas y mucho menos es posible programar las técnicas de trabajo en equipos o los juegos vivenciales; hacerlo significa restar posibilidades al proceso autogestivo que cada grupo requiere para la cohesión y el aprendizaje significativo (p. 60).

Los otros pasos son: definición de los principios, definición de programas, diseños de objetivos, elaboración de contenidos, métodos o alternativas de operación.

El último apartado del DOROE es el Sistema de Evaluación del Servicio de Orientación Educativa. Se parte de una conceptualización global por medio de un ACL de argumentos mutuamente excluyentes como técnica para presentar como incompatibles las tesis de una evaluación abierta y democrática y la de una rígida y sancionadora.

En ese contexto de lo valorativo, la evaluación en Orientación Educativa tendrá que ser abierta y democrática, es decir, bajo los preceptos de igualdad y versatilidad posible para orientar de manera crítica los hechos educativos, con el fin de mejorarlos. Esta concepción de principios no es compatible con una evaluación rígida, sancionadora y restrictiva, así como tampoco lo

es con la que pretende legitimar acciones o estrategias de antemano concebidas (p. 66).

Las modalidades para evaluar las acciones del servicio de orientación como las acciones desprendidas del DOROE comprenden: la evaluación de la eficiencia, de la eficacia, la de impacto o significativa y los criterios de validación y acreditación de la materia.

1. La creación de presencia persuasiva

El DOROE al ser distribuido y circular por las diferentes instituciones y en reuniones de las zonas escolares y de los planteles, ha creado condiciones de receptividad, propiciando que su presencia persuasiva se dé en la medida en la que se exponga, analice y discuta su contenido. Esta presencia persuasiva, como la de cualquier discurso, se basa, además de en los argumentos específicos analizados en los apartados anteriores, en la distinción entre los puntos de acuerdo que sustentan la realidad (hechos, verdades y presuposiciones) y aquellos en que se soportan las preferencias (valores, jerarquías y preferencias locutivas) que le dan fundamento y credibilidad.

El reforzamiento a su acción persuasiva se ha dado a través de las jornadas de planeación intersemestrales y de principio de ciclo escolar; en las reuniones con directivos y supervisores escolares y en los cursos, seminarios y conferencias organizadas *ex profeso*.

2. Los sustentos de la realidad de la orientación educativa en la reforma del bachillerato

a. Los hechos

Los hechos que sustentan el discurso de la reforma del bachillerato propedéutico estatal son según su propia expresión,

[el Sistema Curricular] ha sido producto de una revisión y evaluación pormenorizada del curriculum del bachillerato propedéutico estatal, así como del análisis de la situación académica que en este nivel se observa en el país y, principalmente, en función de los conocimientos, habilidades y valores requeridos por el nuevo perfil del bachiller, mismo que define la ubicación de su rol escolar, más allá de la comprensión superficial y secular de calificarlo como un simple nivel que obstaculiza el tránsito entre educación básica y la superior (p. 5).

La transformación de la orientación es un hecho de la reforma.

La reforma curricular generó una revisión y evaluación del servicio de orientación en las escuelas preparatorias oficiales estatales. La elaboración del nuevo proyecto de orientación educativa no soslaya el conocimiento y la experiencia de los orientadores del bachillerato estatal, más bien considera lo más valioso de estos elementos y los incorpora al proyecto de orientación educativa (p. 5).

b. Las verdades

Las verdades establecidas en los documentos específicos que sustentan el discurso oficial de la reforma del bachillerato propedéutico estatal son los criterios aceptados, se cree, unánimemente; son las coincidencias que, se sabe, se comparten por los emisores del discurso (las autoridades educativas en abstracto) y los receptores del mismo (actores sociales: autoridades escolares, maestros, alumnos y padres de familia); son el punto de partida firme en el que se funda el discurso oficial, para hacerse persuasivo y así asegurar su aceptación e incrementar las posibilidades de llevar a la práctica todas sus propuestas. Esas verdades expresadas tienen que ver con los fines del bachillerato, las características de la educación basada en competencias, la práctica docente y su relación con los métodos didácticos propuestos y la visión sociológica del proceso educativo de la propuesta.

Sobre la orientación educativa se hacen algunas afirmaciones presentadas como verdaderas por su argumentación contundente, por ejemplo: "La práctica de la orientación es universal, se presenta en todas partes y es una expresión de la socialización y de la cotidiana convivencia humana; orientar es una manifestación de ayuda en el momento de decidir o solucionar" (p. 9).

c. Las presuposiciones

Las presuposiciones presentes en los documentos que sustentan el discurso oficial de la reforma del bachillerato son argumentos que establecen la alta probabilidad de que sus postulados y propuestas sean en este momento o en el futuro una realidad efectiva en los planteles preparatorianos estatales. Éstas son algunas de ellas:

"Otros aspectos importantes del Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) son la ductibilidad y apertura que ofrece para ser aplicado a las necesidades académicas de un determinado plantel y la definición que hace de los espacios institucionales para desarrollar la práctica orientadora"

(p. 6). Aquí se hace evidente la posibilidad, como acción probable, de adaptar las propuestas del DOROE a las condiciones específicas de cada plantel.

También se plantea la enorme posibilidad de que el proyecto de orientación propuesto llegue a ser un estilo alternativo:

Globalmente ha sido explicada la consistencia del Documento Rector de Orientación Educativa (DOROE) como un proyecto alternativo de orientación educativa. Se conviene en que representa el inicio de un proceso de institucionalización y reconocimiento de la práctica orientadora, así como la reformulación de un estilo alternativo de orientar, a partir de un mayor contacto de una mejor utilidad para estudiantes, profesores, autoridades escolares y padres de familia (p. 7).

El discurso de los actores escolares de los planteles oficiales en los que se imparte el bachillerato propedéutico estatal fue recopilado a través de entrevistas a directivos, docentes y alumnos de cuatro planteles ubicados en los municipios de Toluca, Almoloya de Juárez y Metepec. En total se recogió la opinión de cuatro directivos, 12 profesores y 24 alumnos del último semestre; estas entrevistas se realizaron en junio de 1998 y contuvieron una pregunta sobre el servicio de orientación educativa propuesto por la reforma curricular. Aquí presentaremos algunas de las respuestas obtenidas al respecto. Las citas son textuales, respetando la sintaxis de los actores, y sólo se eliminaron las muletillas de dicción o las repeticiones.

d. Análisis del discurso de los directivos

Las respuestas que los directivos dieron referente a la forma en que funciona actualmente el servicio de orientación se hizo mediante un ABER de enlace de sucesión por argumento pragmático de hecho-consecuencia, entre la aplicación de instrumentos psicológicos y el mejor rendimiento en el trabajo de orientación.

Las maestras ahora han basado su trabajo en la aplicación de algunos instrumentos, que son la aplicación del PROFUNAM, Ideas y del CAE, ¿qué es lo que explora el CAE?, las habilidades que tienen los chicos para el estudio; el de Ideas y el PROFUNAM como que pretende cuáles son los intereses de los alumnos, entonces, definitivamente estas pruebas como que les arrojan más luz en un trabajo que antes podía estarse haciendo con un poquito de interpretación de cada uno, porque los instrumentos dejan ver claro, sin ser así como totalitarios y creerles del todo, sí dejan ver que el alumno tiene

alguna deficiencia en cierta área, entonces las maestras pueden trabajar de manera más clara, apuntalando el remedio, porque que tal si cierta área está baja, ellas ya pueden intervenir con mayor seguridad (escuela 2).

Respecto al nuevo sustento teórico-práctico de la orientación educativa en el que se les descarga a los orientadores de labores administrativas, acciones de celadores, etc., se dijo por medio de un ABER de enlace de coexistencia entre acto-esencia que por carencia de condiciones materiales no se cumplen los ideales de orientación.

[...] Se están haciendo esfuerzos por reducir esa carga administrativa a las maestras, en el entendido de que lo más importante sería atender a los jóvenes desde el punto de vista de sus servicios. Yo pienso que al respecto hace falta todavía dinamizar aún más el trabajo que se haría en los centros de cómputo, porque aquí en la escuela no hemos prescindido del todo del trabajo de las maestras, todavía ellas tienen una carga, advierto que podríamos liberarlas un poquito más en ese renglón si se dinamizaran un poquito más los centros de cómputo y por ahí recibiríamos algún apoyo a los servicios administrativos, porque sin que esto sea lo sustancial sí vemos que es importante, no podemos dejar de lado la cuestión administrativa pues es la primeramente evaluada, sobre todo si nosotros no cumplimos con este renglón; entonces, creo que por ahí hace falta un mayor apoyo a las escuelas para así poder liberar un poquito la orientación de esas tareas (escuela 2).

e. Análisis del discurso de los maestros

Sobre la orientación educativa, los maestros opinaron principalmente a través de ABER de enlaces de coexistencia entre el acto y su esencia; en uno se señala el abuso que se hace sobre algunos aspectos de la esencia de la orientación.

El programa del DOROE abarca cuatro o cinco áreas, de las cuales la última es la investigación, y precisamente en esa área al menos yo he hecho un poquito más de énfasis, por eso mis comentarios en cuanto a la psicología, de la comprensión de razonamiento verbal; en cuanto al resto de las demás áreas, pues, se trabajan pero hay algunos temas que ya son un tanto trillados y algunos otros, por ejemplo, lo disciplinario, precisamente hablan de que el rollo de las habilidades hayan servido de analogía, de ciertos aspectos que le van a ayudar al chico; existe cierta resistencia, repito, porque no hay su conocimiento (escuela 1, docente 1).

Otros simplemente enfatizan esa esencia.

Enfocado al servicio de orientación, se tienen diferentes formas de trabajo con los jóvenes. A los jóvenes se les da, con la propuesta que se tiene en orientación, atención individualizada: a los jóvenes se les escucha, se les entiende, se puede decir que la problemática que ellos presentan, sobre todo en este nivel, es fuertísima, de diferentes tipos, puede ser social, económica, familiar; a estas alturas tienen muchos problemas los jóvenes, pero sobre todo por la edad en que se encuentran; los problemas que llegan a tener ellos los hacen más amplios, los asimilan como suyos; entonces el servicio de orientación que el bachillerato propone les va ayudar a que se les tenga toda la atención necesaria a los jóvenes, tanto dentro como fuera de la escuela. A ellos se les canaliza, se les observa, se les ve por qué tienen tantos problemas, por qué los índices de reprobación, por qué su conducta, por qué constantemente llegan tarde, por qué el joven anda triste, muy preocupado o muy angustiado, o sea, sus conductas (escuela 2, docente 2).

También se presenta un ACL de comparación por oposición entre el servicio de orientación en las escuelas estatales y las preparatorias universitarias, evidenciando la superioridad de aquéllas sobre éstas.

En cuanto a la orientación, hasta donde yo tengo entendido, las preparatorias del estado tienen un orientador por cada dos grupos, mientras que en las de las universidades, pues se tienen orientadores pero solamente los alumnos se acercan cuando ellos requieren del servicio; en el estado es un poquito diferente, porque los maestros están al pendiente de las fallas que pudieran tener los alumnos; fallas en cuanto al aprendizaje, fallas en cuanto a tareas, fallas en cuanto a conducta, para que se les pueda canalizar. Creo que la orientación... por lo menos en el estado la ayuda es parte de ella (escuela 2, docente 1).

f. Análisis del discurso de los alumnos

Sobre la orientación educativa los alumnos opinan con varios ABER de enlace de coexistencia entre el acto y la esencia de orientar. Presentándose como carencia, uno de ellos dice:

Lo que pasa es que casi no ha habido. Bueno, el año pasado sí hubo un poco de orientación, pero algunas veces se enfocan mucho, nada más a llevar el registro de las calificaciones, todo eso, y los que hacen en sí orien-

tación vocacional, lo único que recibimos fueron los cuestionarios que enviaron de la UNAM, creo. Y los analizábamos y todo eso, pero en sí, que uno tenga la confianza de acercarse con la orientadora y que te diga tus características y todo eso, casi no (escuela 1, alumno 4).

Pero también hay argumentos del mismo tipo en donde la esencia tiene una expresión adecuada.

Sí, sí me ha servido, porque nos dan folletos. Lo que más he visto en orientación es lo de sexualidad y nos ha ayudado más que nada a planear nuestra vida, a darnos cuenta de lo que nos puede dañar, nos puede hacer que caiga todo nuestro esfuerzo. Claro considero el trabajo de los tres orientadores tanto como la materia de orientación, porque nos ayuda a resolver problemas, tanto con nuestros maestros, y no tanto ellos nos los resuelven, sino que nos dicen: busca la mejor manera de hacerlo (escuela 1, alumno 3).

También se presentan ACL de comparación entre la orientación de la secundaria y la del bachillerato, casi todas en favor de cómo se realiza en este último.

Bueno, se encuentran bastantes diferencias, porque en la secundaria nada más era llevar un cierto control y había una distancia entre maestros y alumnos, o sea, yo soy el maestro y tú eres el alumno, esa diferencia; aquí se mantiene ese respeto, pero los orientadores son en una forma más activa con los alumnos que están aquí. Hay apoyos individuales en algunos momentos, cuando, incluso yo o mis compañeros se ven necesitados de alguno de ellos yo creo que están en la mejor disposición para apoyarnos (escuela 2 alumno 3).

Hay quien no encuentra diferencias:

Es similar, el que el maestro nos ande metiendo o no nos ande metiendo, se me hace cosa de secundaria. Yo ya no lo veo apropiado para este nivel, eso es para secundaria y eso apenas secundaria, tal vez primaria. En la secundaria cada quien; tú hacías esto bajo tu responsabilidad, bueno y los orientadores trataban de darnos *tips* para mejorar nuestro estudio, pero es muy diferente aquí (escuela 2 alumno 6).

B. Contraste de los discursos curriculares

1. Los imaginarios de los documentos oficiales

La reforma nace como una acción política antes que como necesidad institucional o pedagógica. El objetivo más amplio que se persigue es, más que la simple actualización de planes y programas del bachillerato, adecuar la oferta y los resultados educativos a los reclamos y requerimientos de las nuevas condiciones del país ante la globalización económica y el propósito gubernamental de propiciar una modernización basada en el modelo de las naciones desarrolladas y ricas.

El cambio se plantea como producto de un proceso de evaluación del currículo anterior y la construcción de un sistema curricular, sin señalar ni implícita ni explícitamente que la organización y estructura del plan de estudios es muy similar al desarrollado por la Universidad Autónoma del Estado de México; en realidad es el mismo. Por eso, en un afán de diferenciar el propuesto por las autoridades estatales y de manifestar su particularidad, se pone énfasis en la metodología docente y en el servicio de orientación educativa; ambas se presentan como acciones integradoras y eficaces elementos del proceso de desarrollo integral del alumno.

El logro del perfil del bachiller se presenta como una meta ideal, pero cuya conformación imaginaria está fundada en las certezas de su enunciación, las cuales se supone en congruencia con propósitos institucionales realmente definidos, lo que significa creer que por ese solo hecho la calidad, la eficiencia y la eficacia del servicio educativo están aseguradas. Propuesta ideal y resultado concreto se aúnan en la transformación formal de la estructura desde una visión integral que abarca todas las partes intervinientes en la ejecución del currículo, a partir de una nueva cosmovisión que fundamentará la práctica docente y los fines formativos e informativos del aprendizaje de los alumnos.

La orientación educativa se crea una imagen de alternativa, sin determinar el sentido con el que es empleado dicho término ni señalar con respecto a qué es alternativa; queda entonces implícito ese carácter y mientras que se plantea como modernizante, eficaz, centrado en la racionalidad instrumental, individualista y competitivo, esos valores se vuelven alternativos de lo solidario, cooperativo, humanista y ético social.

2. *Los imaginarios de los actores*

a. De los directivos

Los directivos de las escuelas observadas se imaginan que las facilidades para aplicar la reforma curricular están en la actitud positiva tanto de alumnos como de maestros, que hacen mayoría frente a las dificultades presentadas por la oposición de algunos docentes que se resisten al cambio, o por las malas condiciones materiales de los planteles.

Aparece el voluntarismo de las buenas intenciones, la seguridad de un afán progresista de las propuestas oficiales y las bondades intrínsecas de la reforma.

El servicio de orientación educativa se construye sobre el supuesto de una eficacia técnica y una eficiencia teórico-práctica basadas en el empleo de instrumentos normalizados, válidos y confiables, en un caso, y en el esfuerzo por avanzar en el sentido de realizar con exclusividad la tarea de orientación sin atención a otras de tipo administrativo, en el otro.

b. De los maestros

Las bondades de la reforma se reflejan a través de una percepción de progreso continuo, basado en el cambio permanente, en la superación de la etapa anterior, en la adaptación a las nuevas circunstancias, en las visiones unificadas y en la propia superación de los maestros. Las dificultades se construyen en torno a la idea de una falta de planeación de las etapas para su implantación, el apresuramiento en su aplicación sin haber preparado al magisterio ni haber dotado a las escuelas de lo necesario según sus propias exigencias y en la inadecuada organización y estructura de los contenidos y la determinación de los tiempos para desarrollarlos.

Sobre la orientación educativa se construye una percepción basada en la atención individualizada, el ejercicio profesional o profesionalizado, la superioridad evidente con respecto al de otras instituciones escolares, el hecho de haber rebasado prácticas tradicionales y el contar con programas mejor estructurados y relacionados con la realidad inmediata de los adolescentes.

c. De los alumnos

El ideal argumentativo que sustenta la forma en que se percibe la orientación educativa es el de su carácter vocacional adecuada o deficientemente

proporcionada, pero presente como esencia del servicio. Por otro lado, también se reciente la permanencia de una actitud celadora, considerada impropia para el nivel de bachillerato. En lo general se aprecia fundamentalmente provechosa.

La utilidad de la preparación recibida para el ingreso a la educación superior y de escasa opción para ingresar al campo laboral, se construye bajo la creencia de la existencia de objetivos definidos y en el afán de superación de los alumnos además de una igualdad en la eficiencia de las instituciones por la forma de impartir los conocimientos. Una actitud diferente se presenta ante la alternativa de ofrecer una carrera técnica u opciones de preparación para el trabajo junto con el bachillerato; las visiones divergen, y predominan las que fortalecen la diferenciación de la juventud en atención a sus aspiraciones antes que por sus alternativas reales, situación prefigurada por el tipo de escuela de educación media superior que se seleccionó para estudiar.

3. Contrastes entre los imaginarios

Dentro de los imaginarios de los documentos oficiales y el de los actores hay varias coincidencias cuyo significado está dado no tanto porque el planteamiento oficial y el de los actores logren una presencia idéntica y definida, sino porque al hacerlo el sentido con el que se expresan encierra una visión si no errónea sí discutible. Ellos son:

- La orientación educativa desde el momento en que se le percibe como un servicio profesional, útil al menos en su propósito de guiar vocacionalmente al alumno, pero que quedan incuestionados su carácter y sus propósitos modernizante, individualista y eficientista.
- No hay discrepancias ni indeterminaciones sobre la orientación tanto en los documentos oficiales como con los actores.

III. CONCLUSIONES

Las conclusiones que se obtuvieron en el trabajo de investigación se agruparon con base en tres criterios: las propuestas políticas, sociales, pedagógicas y psicológicas de la reforma curricular; la interdiscursividad entre el discurso oficial y el de los actores, y las aporías del discurso educativo de la reforma curricular. Aquí presentamos aquellas que están relacionadas con la orientación educativa.

A. Las propuestas del discurso educativo de la reforma curricular

1. Las propuestas políticas

La reforma curricular se inscribe dentro de una propuesta de política educativa más amplia, manifestada en el Plan Estatal de Desarrollo 1993-1999, que contempla el propósito de elevar la calidad de la educación, la actualización de los planes y programas de estudio y el aprovechamiento de la capacidad instalada para mejorar la atención a la demanda. Sólo en ese sentido se puede decir que la orientación educativa comparte tales propósitos políticos.

2. Las propuestas sociales

El servicio de orientación educativa presenta una propuesta social en su desarrollo desde la perspectiva de considerarse contribuyente firme de la consolidación de la educación media superior, al promover y realizar acciones que propicien la reflexión y la redimensión de la práctica profesional de los orientadores, a fin de ajustarla a las exigencias y requerimientos del contexto social actual y desde la consideración preeminente del desarrollo biopsicosocial del educando.

3. Las propuestas pedagógicas

Las propuestas pedagógicas de la reforma curricular del bachillerato propedéutico estatal se concentran en la metodología didáctica cuyos ejes centrales son: la conceptualización del aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de los maestros. No hay ninguna precisión pedagógica respecto al servicio de orientación educativa.

4. Las propuestas psicológicas

Las principales propuestas psicológicas del sistema curricular del bachillerato propedéutico estatal se concentran en el DOROE. Algunos se sustentan en principios de orden general, los cuales tienen que ver con facilitar la ubicación del estudiante en su momento presente, a fin de que se percate y reflexione sobre los desafíos que ha de plantearse durante su desarrollo individual y social; estimular su capacidad creativa para adquirir conocimientos que le permitan desarrollar aprendizajes significativos en situaciones autónomas; ser partícipe en la gestación de un conocimiento crítico e independiente sobre sí mismo, de su ubicación en la realidad social contemporánea y en el

desarrollo de su autopercepción como ser autónomo y libre más que como sujeto-insumo.

Como objetivos del servicio de orientación se proponen: la promoción del “desarrollo de habilidades, destrezas, aptitudes y capacidades que impulsen la autoestima, confianza y automotivación del alumno, generando experiencias significativas acordes a las exigencias del avance tecnológico y científico, así como las dirigidas a la satisfacción de las necesidades, aspiraciones e inquietudes académicas del bachiller”.

También se plantea la tarea de desarrollar en los estudiantes un sentido crítico, analítico y reflexivo con el cual pueda crear sus propias alternativas de solución a los problemas con o en su familia y en la escuela, así como las que faciliten la toma de decisiones oportunas, confiables y exitosas.

Finalmente se piensa que con el desarrollo de las estrategias planeadas para la orientación educativa se alcanzarán los propósitos de generar, con el apoyo psicológico otorgado a los estudiantes, “las condiciones académicas y escolares que faciliten el tránsito armónico y eficaz del nivel medio superior al superior”. Esto significa ofrecer la mejor información y aplicar los mejores instrumentos técnicos de los que se disponga, para que los alumnos seleccionen oportuna, confiable y exitosamente la carrera que habrán de seguir.

B. La interdiscursividad de las propuestas

Las propuestas políticas, sociales, pedagógicas y psicológicas de la reforma del bachillerato propedéutico estatal forman un cuerpo discursivo homogéneo y congruente. Su interdiscursividad plantea conexiones y continuidades no solo argumentativas, sino de significación y sentido; aunque también aparezcan claras divergencias entre ellas.

Así, conexiones y continuidades entre propuestas políticas, pedagógicas y psicológicas se dan por la búsqueda de un plan de estudio que promueva el autoaprendizaje, el empleo de una metodología orientada a desarrollar un aprendizaje eficaz, la adquisición de competencias individuales y el fomento de la autodeterminación. Pero también se da la divergencia entre ese aprendizaje eficaz ante las exigencias de la racionalidad instrumental y el desarrollo de una personalidad autónoma capaz de responder a su propia racionalidad en construcción.

Todas las propuestas están conectadas mediante la visión de un propósito supremo para este tipo de planteles preparatorianos: la formación de candidatos seguros, confiables y bien capacitados estudiantes de la educación superior; ninguna otra opción es argumentada y su ausencia dentro de las propuestas se puede interpretar como la clara convicción, no explícita,

de que la diversificación de alternativas para la educación superior favorecerá la ubicación más adecuada de la población, conforme a sus posibilidades y aspiraciones específicas. Así, el bachillerato propedéutico deberá ser para quienes anhelan alcanzar un grado universitario o de educación superior.

C. Significado de la interdiscursividad entre el discurso oficial y el de los actores

La interdiscursividad entre el discurso oficial y el de los actores cobra significado a través de cuatro categorías que los relacionan en un sentido definido: la asimilación, la aceptación, la resistencia y la oposición (rechazo) del discurso oficial por parte de cada uno de los actores. Estas cuatro categorías tienen un grado de intensidad diferenciado internamente y entre ellos. La asimilación puede ir de lo total a lo parcial, expresada como coincidencia; la aceptación se diferencia de la asimilación parcial en cuanto que no es una coincidencia en los términos o las expresiones con que se argumentan, sino en los hechos específicos en los que se construyen; puede ir de la aceptación conceptual a la factual, de la incondicional a la condicionada. La resistencia es algo más que una aceptación condicionada sin llegar a una oposición abierta; puede ir de una resistencia conceptual a una formal o factual. La oposición o rechazo es la franca no aceptación de la argumentación oficial; puede ir de la oposición/rechazo total a la parcial, de lo conceptual a lo formal y/o factual. Estas categorías pueden estar o no presentes en los discursos de los diferentes actores.

En este apartado presentaremos los grados en que se da esa significación de la interdiscursividad para el caso de la orientación educativa, empezando con los directivos, después los maestros, en seguida los alumnos y finalmente, en forma global, el de todos los actores.

1. De los directivos

Uno de los aspectos en el que el discurso de los directivos coincide plenamente con el discurso oficial es la propuesta del servicio de orientación educativa; se la ve como alternativa, proporcionada profesionalmente, atenta a las necesidades del adolescente en cuanto a su proceso de maduración o a conflictos internos, familiares o sociales, oportuna y suficiente en el campo vocacional y eficiente en su aplicación técnica y los resultados objetivos.

2. De los maestros

La orientación educativa es admitida parcialmente en su formulación conceptual, pues se considera que comprende la esencia tradicional de la orientación, esto es, lo vocacional, lo disciplinario, lo psicoterapéutico, etc., pero se critica que en algunos momentos se abuse de esa esencia saturando al alumno de actividades que se vienen realizando desde la secundaria sin que le aporte nada nuevo o trascendente para la etapa de su adolescencia por la que atraviesa en esos momentos.

3. De los alumnos

En ellos se plantea una resistencia conceptual frente a la orientación educativa, a la que se le considera ajena a su esencia de guiar, orientar, desde el más pleno sentido de lo educativo, esto es, la formación integral de la personalidad del adolescente. Ellos la ven enfocada a la aplicación de cuestionarios, encuestas, tests, etc., sólo interesada por las cuestiones administrativas de controles de asistencia, registros de calificaciones, etc., o por una atención paternalista frente a los conflictos con los maestros y entre alumnos.

4. La oposición o rechazo

La falta de oposición o rechazo del discurso oficial por parte de todos los actores puede interpretarse como una situación que es resultado del proceso de generación, presentación e implantación por la que ha pasado la reforma curricular, cuyas formas no fueron investigadas y por lo tanto nos resultan desconocidas para determinar si las actuales resistencias, que no son pocas, fueron más abiertas en su momento y pudieron llegar a la franca oposición. Queda también sin poder contestarse si hubo tales oposiciones cómo se enfrentaron: ¿se atendieron?, ¿se ignoraron?, ¿se reprimieron?

D. Las aporías del discurso educativo de la reforma curricular

1. En los documentos oficiales

En este caso se pueden ver los problemas relativos a la trascendencia y a la implicación de los elementos ontológicos dentro de los elementos gnoseológicos de algunas partes del discurso contenido en los documentos oficiales de la reforma del bachillerato propedéutico estatal; concretamente es

el caso de la metodología que se expone como una propuesta que puede ser adoptada; sin embargo, se da por sentado que las particularidades con las que se presentan por sí mismas son reconocidas como las mejores opciones y plenamente conocidas y dominadas por sus ejecutores.

Otro caso es el de la orientación educativa que se presenta como un proyecto alternativo moderno, pero cuya construcción conceptual parte de una revisión del papel que ha jugado la racionalidad técnica en la educación, sin ubicar una posición clara y definida respecto a ella, con lo cual lo alternativo y moderno no pasa de una refuncionalización de esa racionalidad.

2. *En los actores*

En este caso las aporías pueden ser vistas como dificultades intelectuales en la resolución de las objeciones y problemas teóricos que les plantea el discurso oficial en sus propuestas de reforma curricular. Las que encontramos están en relación con la metodología didáctica y con el carácter prope-
deúutico del sistema curricular, ninguna con la orientación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR Z., Adolfo; Javier Garrido L. *et al.* "Neoliberalismo, en zona abierta", Suplemento de Economía, Política y Sociedad, en *El Financiero*, vol. 1, núm. 24, México, viernes 5 de marzo de 1993.

ANUIES. "Programa Nacional de Apoyo al Bachillerato y a los Niveles Previos", en *Revista de la Educación Superior*, vol. XIX, núm. 1 (73), México, ANUIES, enero-marzo de 1990.

BARTHES, Roland. *Elementos de semiología*, Madrid, Alberto Corazón Editor, 1971.

BUENFIL B., Rosa N. *Análisis de discurso y educación*, Documentos DIE 26, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1991.

CASTORIADIS, Cornelius. *La institución imaginaria de la sociedad*, vol. I, *Marxismo y teoría revolucionaria*, Barcelona, Tusquets, 1983.

CERDA Tawane, Ana M. "Normas, principios y valores en la interacción maestro-alumno, el caso del CCH", tesis de maestría, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1992.

CHÁVEZ M., Francisco Javier (comp.). *Antología de evaluación curricular*, México, UNAM, 1990.

COMISIÓN NACIONAL DE PLANEACIÓN DE LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. "Reunión Nacional de Educación Media Superior", México, ANUIES, 1989.

DE ALBA, Alicia. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*, México, UNAM, 1991.

_____. *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo*, México, UNAM, 1991.

DE ALBA, Alicia *et al.* *El campo del curriculum*, Antología, volumen I y II, México, UNAM, 1991.

DE LA PEÑA, Sergio. "Democracia en el neocapitalismo mexicano", en *Memoria*, núm. 34, México, julio-agosto de 1991.

DÍAZ Barriga, Ángel. *Ensayos sobre la problemática curricular*, México, Trillas, 1992.

Diccionario de las Ciencias de la Educación, Madrid, 1983.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, BACHILLERATO PROPEDEÚTICO ESTATAL. *Documento Rector de Orientación Educativa*, Toluca, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, 1995.

_____. *Plan de estudios*, Toluca, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, 1995.

_____. *Metodología básica y evaluación*, Toluca, Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social, 1995.

DORRA, Raúl. *Guía de procedimientos y recursos para técnicas de investigación*, México, Trillas, 1977.

EGGLESTON, John. *Sociología del curriculum*, Buenos Aires, Troquel, 1980.

FURLÁN, Alfredo y M. Ángel Pasillas. *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*, México, UNAM, 1989.

GILLY, Adolfo. "La otra modernidad", en *Revista Nexos*, año XI, vol. 11, núm. 124, México, abril de 1988.

GIMENO Sacristán, Jorge. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata, 1989.

GROUNDY, Shirley. *Producto praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1991.

HABERMAS, Jürgen. "La modernidad, un proyecto incompleto", en *La Pos-modernidad*, Antología, selección y prólogo de Foster, Hal, México, Kairos/Colofón S.A., 1988.

IBARRA, David. "Estado y Mercado", en *Problemas del Desarrollo*, núm. 89, México, abril-junio de 1992.

IBARROLA, María de. *La construcción institucional del curriculum en la historia del CCH*, Documento DIE-31, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1992.

_____. *Cinco principios para la revisión del curricular del CCH*, Documento DIE-34, México, DIE-CINVESTAV-IPN, 1994.

JOHNSON, Harold T. *Curriculum y educación*, Barcelona, Paidós Ibérica, 1994.

MAINGUENEAU, D. *Introducción a los métodos de análisis del discurso*, Buenos Aires, Hachette, 1980.

MARTÍNEZ, M. Ángel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, México, Trillas, 1994.

MIER, Raymundo. *Introducción al análisis de texto*, México, UAM-Xochimilco, 1984.

MORGAN, Henry H. *El manual del entrevistador*, México, El Manual Moderno, 1975.

OSORNIO S., Ma. De Lourdes. *Situación actual de la educación media superior*, Toluca, Gobierno del Estado de México, 1993.

PARKINSON, G. H. R. (coord.). *La teoría del significado*, México, FCE, 1976.

PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca. *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Madrid, Gredos, 1989.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo, 1989-1994*, México, PEF, 1989a.

_____. *Programa de la Modernización Educativa, 1989-1994*, México, PEF, 1989b.

_____. *Plan Nacional de Desarrollo, 1995-2000*, México, PEF, 1995a.

_____. *Programa de Desarrollo Educativo, 1995-2000*, México, PEF, 1995b.

POSTIC, Marcel. *Observar las situaciones educativas*, Madrid, Narcea, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. *Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

ROMO Patiño, Mariana. *El bachillerato mexicano, 1867-1989: catálogo razonado actualizado*, México, UNAM, 1991.

RUEDA B., Mario *et al.* *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM, 1994.

SALINAS A., Samuel y Carlos Imaz G. *Maestros y Estado*, Tomo I: *Estudio de las luchas magisteriales, 1979-1982*, México, Editorial Linea/UAG/UAZ, 1984.

SALINAS DE GORTARI, Carlos. "Reformando al Estado", en *Revista Nexos*, año XI, vol. 11, núm. 124, México, abril de 1988.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. *La educación media superior en México*, México, SEP, 1990.

STANHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1984.