

La Orientación Educativa: Pieza o Accesorio en el Proceso de Modernización del Bachillerato

Guadalupe Escamilla Gil, J. Beatriz Maceda Salinas, Dolores Maya Girón,
Mercedes Zanotto González, Graciela Galicia Segura y Bonifacio Vuelvas Salazar*

Resumen: El artículo presenta el proceso de gestación de la reforma actual del bachillerato mexicano. Se parte de los cambios estructurales más sobresalientes que ha tenido la Educación Media Superior, EMS, en nuestro país desde 1970, impulsados por diversas instituciones, que llevaron a cabo acciones importantes y tomaron acuerdos trascendentes. Pero, principalmente, que todos estos cambios o reformas obedecieron a la necesidad de resolver los problemas de cobertura, calidad, equidad y rezago en ese nivel educativo. La importancia de presentar este marco de referencia es que permite observar como la Reforma Integral de Educación Media Superior, RIEMS, a cuarenta años de distancia, se proyecta y responde a esa misma necesidad histórica. Posteriormente, y con base en esos referentes, se aborda la consistencia de la citada reforma en su aspecto normativo, el marco curricular común y las competencias que lo integran. Para, finalmente, dar lugar al propósito central de esta colaboración que es reflexionar acerca de los alcances y las limitaciones de la práctica de la orientación educativa en el pretendido proceso de cambio. **Palabras Clave:** Reformas del Bachillerato, Orientación Educativa, Competencias.

Abstract: This article introduces the gestation process of the actual Mexican Upper Secondary Education reform. The article starts with the structural changes that have had outstanding Upper Secondary Education, EMS, in our country since 1970, driven by diverse institutions, who carried out very important actions and agreements by Education. But, mainly, all these changes or reforms resulted from the need to resolve problems of coverage, quality, equity and educational attainment levels lag. The importance of presenting this framework is because allows observing how the Reform of Higher Secondary Education, RIEMS, forty years later, responds to the same historical necessity. Subsequently, and based on these references, the article addresses to the consistence of this reform, about his normative aspects and the common curriculum framework. Ultimately, this work pretends to lead and reflect on the scope and limitations of the practice of educational guidance in the alleged process of transformation. **Key Words:** Education Reform, Educational Guidance, Skills.

Resumo: Este artigo apresenta o processo de gestação da reforma da atual escola mexicana. O artigo começa com as mudanças estruturais não observado em Ensino Médio, EMS, em nosso país desde 1970. A mudança foi impulsionada por diversas instituições, que realizou ações importantes dos acordos de Educação. Mas acima de tudo, todas essas mudanças e reformas, como resultado da necessidade de resolver os problemas de cobertura, equidade, qualidade e níveis de ensino. A importância do presente trabalho é, pois permite observar como a reforma do ensino secundário, RIEMS, quarenta anos mais tarde, responde à mesma necessidade histórica. Posteriormente, com base nessas referências, o artigo trata da consistência da reforma política e sobre aspectos do currículo comum. Em última análise, esta colaboração visa provocar e refletir sobre o alcance e as limitações da prática da orientação educacional no processo de transformação. **Palavras-chave:** Reforma do Ensino Secundário, Orientação Educacional, Competências.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo surge por la inquietud que despertó la Reforma Integral de la Educación Media Superior, RIEMS, y que se concretó con la modificación del plan de estudios y la incorporación de diversos servicios educativos para su instrumentación.

Esta reforma fue impulsada por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la UNESCO bajo el supuesto de que a través de ella es posible abatir la deserción escolar, e incluso, incrementar la eficiencia terminal, lo que según dichos organismos redundaría en beneficios en términos de

costo-beneficio. Para lograr este objetivo se propone constituir un bachillerato único sustentado en un modelo basado en competencias para lograr mayor eficiencia educativa.

Otro de los propósitos de este trabajo es analizar esta propuesta curricular a partir de los documentos oficiales que le dan sustento, con el objeto de destacar que la RIEMS no sólo implica cambiar las condiciones formales (plan de estudios, adecuar servicios, actualizar la planta docente, adaptar reglamentos, etcétera), para imprimirle calidad a la educación, sino que se modifica el currículum el cual incluye los anhelos, aspiraciones e intereses de los actores de la educación,

* Integrantes del Seminario Permanente de Orientación Educativa, académicos de tiempo completo adscritos al Departamento de Análisis y Tendencias de la Orientación Educativa, dependiente de la Subdirección de Orientación Educativa de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos de la UNAM. En el trabajo de estructuración e integración de los contenidos del presente artículo se contó con la participación del Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll. Traducción del resumen en inglés y en portugués por María Enriqueta Arias.

las prácticas educativas, los estilos de enseñanza, la relación maestro-alumno, las actitudes, los aspectos no dichos pero vividos en el aula, etcétera.

En síntesis, la reforma integral tiene reducidos alcances en sus implicaciones curriculares, la marginación de la Orientación Educativa es un ejemplo de ello. Además, no oculta los objetivos empresariales de lograr mayor eficiencia para la productividad, incorporando mano de obra barata y calificada a las empresas nacionales e internacionales.

CONTEXTO Y CONDICIONES DEL BACHILLERATO

Las Reformas del Bachillerato en México desde 1970

Históricamente la Educación Media Superior ha enfrentado problemas de cobertura, equidad, calidad y rezago. De 1970 a 2006, la matrícula creció de 313 mil estudiantes a 3.6 millones. Con una cobertura de 57 %, del grupo de estudiantes de 16 a 18 años a escala nacional. Y, con una eficiencia terminal de 59 % (Villa, Leser, s/f).

Aunque más de la mitad de los jóvenes mexicanos cuentan ya con espacios educativos para cursar su bachillerato y lograr concluir ese nivel educativo, el resto está marginado de esa posibilidad. Un ejemplo es que más de 30 % de los jóvenes del medio rural habitan en localidades pequeñas en las que difícilmente se encuentran planteles de educación media superior. Estos jóvenes, que representan aproximadamente una tercera parte del total, se enfrentan a condiciones desiguales de equidad. Además de la falta de parámetros de evaluación y la insuficiencia de docentes (67 por

cada mil estudiantes), la educación media superior se enfrenta al reto de elevar sus estándares de eficiencia y calidad (En Herrera, 2000).

Otro problema que cada año ha ocupado la atención de la prensa es el que se refiere al ingreso a las instituciones públicas de educación media superior. A pesar de que los resultados del Concurso de Ingreso a Bachillerato en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México señalan que miles de jóvenes conquistaron un lugar en la educación media superior, la realidad es que, para muchos, los resultados causan desánimo y frustración, ejemplo de esto es que en el 2010 tan sólo 36.9 % de los concursantes registrados obtuvo un lugar en su primera opción (de un total de 315 mil 848 alumnos, 85 012) (COMIPEMS, 2010).

Hace 75 años, la educación promedio del mexicano era de un año y hoy es de casi 8 años, pero si se compara con Estados Unidos y Canadá, éstos tienen un índice de escolaridad de 14 años (En Herrera, 2000). Así mismo, un Reporte sobre Educación de la OCDE en 2007 señala que México ocupa el último lugar en relación al porcentaje de graduados en educación media superior, debajo de países como Portugal y Turquía (en Villa, Lever, s/f).

Para resolver esos problemas en la Educación Media Superior se han realizado diferentes cambios estructurales desde 1970, que es importante conocer, recuperar y analizar como la antesala de la gestación de la nueva Reforma Educativa, que más adelante nos daremos cuenta que su origen obedece a esos mismos desafíos. En la Tabla N° 1, los eventos más sobresalientes en materia de reformas hasta entonces:

TABLA N° 1

AÑO	INSTITUCIÓN	ACCIONES	ACUERDOS	OBSERVACIONES
1970	LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO	Ante la masificación de la enseñanza se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades	Poner en marcha un plan de estudios que eliminara el enciclopedismo y fomentara en el estudiante la aplicación de los métodos experimental e histórico (Galván, 2000;45)	
1971	ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, ANUIES	Se llevó a cabo un Congreso en Villahermosa, Tabasco		De este Congreso emana la recomendación de que el nivel medio superior tuviera una duración de dos años, con doble función: ciclo terminal y antecedente propedéutico, para estudios de licenciatura. Asimismo capacitar al estudiante para su incorporación al trabajo productivo. (Documentos Memorias de las Reuniones de Educación Superior, 1977)

AÑO	INSTITUCIÓN	ACCIONES	ACUERDOS	OBSERVACIONES
1972	ANUIES	Congreso en Tepic	Establecieron la conveniencia de implantar el sistema de cursos semestrales para el bachillerato. La creación de salidas laterales y un sistema de créditos (180 como mínimo y 300 como máximo). La adopción de una estructura académica. La creación de comisiones estatales del nivel medio superior. (Memorias de las Reuniones de Educación Superior, 1977)	
1980	ANUIES	Se puso en práctica una política de homogeneización en el nivel medio superior con planes de estudio de tres años. Establecimiento de un tronco común. Un área propedéutica y otra de asignaturas optativas		La SEP expidió programas maestros del tronco común aplicables a todas las preparatorias del país y estableció los procedimientos de evaluación. Sin embargo, esto solamente fue aplicado en el sistema de bachillerato administrado por la SEP
1981	ANUIES	Congreso Nacional del Bachillerato en Cocoyoc, Morelos		En esta misma década el bachillerato pasó de un plan de estudios de cuatro semestres o dos años a otro de seis semestres o tres años.
1990	Libro: "El Estado y la Educación Pública". Fuentes Molinar Olac			En la década de 1990 se plantearon cambios profundos en todo el sistema educativo. Por un lado, la masificación de la educación superior iniciada dos décadas atrás sufrió un notorio retroceso (Fuentes, 1991); Se conformó una agenda política de la educación superior que incluyó la evaluación institucional y de su personal académico, con efectos sobre las remuneraciones, así como la eliminación del carácter gratuito de la educación y el establecimiento de formas de selección estandarizadas para ingresar al nivel medio superior y superior.

Fuente: Reforma BUAP 2007

Como se puede apreciar en el cuadro anterior, la Educación Media Superior en México ha enfrentado dichos desafíos. Los aspectos curriculares de la EMS se centran básicamente en tres grandes modelos: bachillerato general UNAM, bachillerato bivalente del

IPN y la educación media terminal para la formación de técnicos medios, modalidad que nunca fue bien aceptada y la cual en 1998 amplió un semestre más para que sus alumnos obtuvieran el certificado de bachillerato. En la práctica las instituciones fueron

modificando sus planes y programas de estudio imposibilitando el tránsito de los alumnos en dichas modalidades. La crisis de los ochenta dejó sin recursos a las instituciones impidiendo su consolidación. En la década de los noventa sigue creciendo la demanda por el crecimiento demográfico, sin embargo, la cobertura

sigue siendo insuficiente (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

Por otro lado, en las reformas curriculares que se han realizado se observa cierta heterogeneidad en sus subsistemas, sin embargo, presentan tendencias similares, como las que señala la Subsecretaría de Educación Media Superior (2), (2008). Cuadro N° 2:

Cuadro N° 2
Reformas impulsadas en años recientes:

SUBSISTEMAS	NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR
BACHILLERATO TECNOLÓGICO	<p>La nueva estructura curricular, que propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, incluye tres componentes básicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La Formación Básica es común a todos los planteles y carreras y representa el 40% de la carga horaria de los programas. Es el denominador común de los egresados del sistema tecnológico federal. Presta mayor atención que en el pasado al aprendizaje del idioma inglés, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el desarrollo sustentable. • La Formación Propedéutica comprende cursos para facilitar el tránsito de los estudiantes a la educación superior. Este componente puede variar regionalmente, de acuerdo a las necesidades de vinculación y a lo que requieran las universidades de los distintos estados. Representa el 20% de los cursos. • La Formación Profesional representa el 40% de la carga curricular, es específica de cada carrera y la principal innovación de esta estructura es que no se requiere que los estudiantes completen los cinco módulos de una misma carrera para obtener un diploma de egreso. <p>El componente básico del currículo del Bachillerato General se refiere al conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes mínimos que todo estudiante del subsistema debe adquirir. La reforma refuerza aspectos como el uso de las tecnologías de la información y comunicación y el desarrollo de capacidades para generar aprendizajes a lo largo de la vida.</p>
BACHILLERATO GENERAL	<p>El componente propedéutico profundiza en ciertos aspectos de la formación básica en cuatro grupos: químico-biológico, físico-matemático, económico-administrativo, y humanidades y ciencias sociales. Se preservó la opción de los estudiantes de elegir uno de estos grupos.</p> <p>Por su parte, el componente de formación para el trabajo cambió su organización en los planes de estudio de asignaturas a módulos, y se incorporó al enfoque de Educación Basada en Normas de Competencia Laboral. En adición a los componentes de los planes de estudio, la reforma incluye una estrategia de apoyo a los estudiantes en la forma de tutorías, concebidas como un mecanismo para prevenir la deserción y la reprobación.</p>
CONALEP	<p>Desde hace cerca de una década el CONALEP ofrece el título de Profesional Técnico-Bachiller, lo cual ha permitido que los estudiantes de esta institución continúen sus estudios de educación superior. Esto ha conducido a cambios en la vocación del CONALEP, el cual ahora busca no sólo ofrecer una preparación adecuada para el mercado laboral, sino también ofrecer una formación más amplia, con un énfasis en aspectos formativos transversales, que permita a sus egresados continuar sus estudios exitosamente, o abandonar o modificar las trayectorias profesionales que marcan las distintas carreras del Colegio. En el 2003 se realizó una reforma académica nacional, la cual busca que los programas del CONALEP sean flexibles, pertinentes y de calidad. Entre las innovaciones principales del nuevo currículo se encuentra el enfoque en competencias, una nueva estructura para los planes de estudios y programas de tutoría.</p>
BACHILLERATO DE LA UNAM	<p>Por más de una década, la UNAM ha realizado una reforma en sus dos opciones de bachillerato, el CCH y la ENP, que ha tenido diversos aspectos. Según uno de los principales documentos de este proceso, se observó que “para dar atención a los avances del conocimiento, con frecuencia se incrementan los contenidos curriculares sin que estos incidan en aspectos fundamentales de la formación de los alumnos”, por lo que se optó por ir más allá de la creación de nuevos esquemas curriculares. El componente medular de la reforma ha sido la definición de la base que deben compartir todos los estudiantes que cursen EMS en las opciones educativas de la UNAM, independientemente de los cursos que tomen.</p> <p>Para este efecto se preparó y discutió el documento de trabajo Núcleo de Conocimientos y Formación Básicos que debe proporcionar el Bachillerato de la UNAM. Este documento parte del objetivo común de las opciones de educación media superior dependientes de la Universidad, el cual se articula en torno a una serie de habilidades, conocimientos y actitudes y valores que deben adquirir los estudiantes en cada</p>

SUBSISTEMAS	NUEVA ESTRUCTURA CURRICULAR
BACHILLERATO DE LA UNAM	<p>una de las áreas de estudio que contemplan sus programas. Los núcleos de conocimientos y formación básicos tienen la misión de servir como base para la adquisición de nuevos conocimientos en el marco de una serie de competencias para la vida. El documento se concentra en trece áreas, algunas de las cuales son de claro carácter disciplinar, como Física, Química y Filosofía, y otras se refieren más específicamente a habilidades y actitudes, como Investigación Experimental, Formación para la Salud y Formación Ciudadana.</p> <p>Por su parte, en 2002 el CCH dio un paso más adelante al realizar un ajuste curricular adicional que define los aprendizajes relevantes que se busca realicen sus estudiantes en cada una de sus asignaturas. La definición de estos aprendizajes condujo también al desarrollo de estrategias docentes. En 2006, el bachillerato de la Universidad como conjunto retomó esfuerzos anteriores mediante un programa conducente a replantear los contenidos temáticos de las disciplinas, de manera que estén alineados con los avances más recientes en las distintas áreas del conocimiento, sean pertinentes y puedan integrarse en experiencias de aprendizaje interdisciplinarias.</p> <p>El aspecto más notable del proyecto de la UNAM, implementado tras un amplio trabajo de deliberación y concertación entre diversos actores de esta institución, es que no busca uniformar los planes de estudio del CCH y la ENP. Por el contrario, cada una de estas opciones educativas preserva su identidad, pero se asegura de que los alumnos adquieran una serie de conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para su futuro desempeño. En otro tema relacionado, en años recientes la UNAM desarrolló un sistema de bachillerato a distancia, el cual está concebido con base en competencias. Su novedoso programa se desarrolla en torno a asignaturas multidisciplinarias que ayudan a los estudiantes a adquirir habilidades de autoestudio y capacidad de reflexión, entre otras.</p>

Ver documento Reforma Integral de la Educación Media Superior: *La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*. Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero de 2008.

Como se puede observar, la EMS en México es un amplio universo en el cual confluyen distintos proyectos educativos, con sus respectivos objetivos y estructuras curriculares. En algunos de estos casos las reformas están avanzadas, han sido implementadas y se han realizado estudios de seguimiento. Otros esfuerzos son más recientes. Por su parte, la Subsecretaría de EMS ha expuesto la importancia de que se persevere en los esfuerzos que se vienen realizando para lograr una mejor articulación de los diferentes subsistemas orientada a mejorar el desempeño del conjunto en la búsqueda de objetivos comunes. De manera global se observa un reconocimiento a la necesidad de atender la problemática de la EMS que ha sido y es la cobertura, calidad, equidad y rezago. Sin embargo, el subsistema, como bien señala Lorenza Villa Lever, del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, no cuenta con una estructura ni con los apoyos financieros suficientes que permitan o propicien una educación con igualdad de oportunidades, lo que redundará en: baja cobertura, permanencia y egreso, por un lado, y bajos indicadores de rendimiento, por otro (Villa, Lever, s/f). Apoyando este señalamiento, el Observatorio Ciudadano de la Educación informa que de los 14 mil millones de pesos asignados a la educación 9.3 mil millones de pesos se destinaron a la Educación Superior; 3.9 mil millones a la Educación Básica y a la Media Superior, con la RIEMS

en marcha, sólo se le otorgaron 750 millones de pesos, los cuales se destinaron a la Educación Media Superior en el Distrito Federal (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

La reforma actual

Felipe Calderón, al inicio de su gobierno, advirtió que la Educación Media Superior sería el mayor reto del sistema educativo nacional porque se caracterizaba por la baja calidad de la educación impartida, la escasa pertinencia de los programas, la alta deserción estudiantil y una cobertura insuficiente. Tomando en cuenta que en 2010 el país alcanzaría el máximo histórico en el número de jóvenes entre 16 y 18 años, que según cifras de CONAPO sería de seis millones 651 mil (CONAPO, 2006). O bien, la prospectiva del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señala que la población de jóvenes entre 18 y 29 años alcanzaría su máximo histórico en el año 2011 con 21.5 millones de personas (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

En ese contexto, el 9 de mayo de 2007, la Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP anunció la Reforma Integral para la Educación Media Superior, RIEMS¹, a fin de atender los retos de demanda,

¹ Ver el documento *Creación de Un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad*, Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero 2008.

calidad, equidad y pertinencia. Esta fue discutida, durante el 2007, por autoridades educativas de los estados y la Red Nacional de Nivel Medio Superior de la ANUIES. Las propuestas de estos representantes institucionales así como la de algunos expertos en educación fueron incorporadas a dicha propuesta para que finalmente fuera aprobada como documento rector de la reforma (Documento s/a, s/f).

En la elaboración de las competencias genéricas participaron en una primera etapa, los días 22 y 23 de noviembre de 2007, cinco grupos regionales que representaron a las autoridades educativas estatales así como diversos especialistas de las instituciones pertenecientes a la Red Nacional del Nivel Medio Superior de la ANUIES. En una segunda etapa, los días 12, 13 y 14 de diciembre de 2007, un equipo técnico especializado, representativo de ambos ámbitos, hizo aportaciones adicionales para llegar a la versión que se presenta en el documento *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*², presentado el 15 de enero de 2008 (Subsecretaría de Educación Media Superior (1), 2008).

Siete meses después, el 21 de agosto de 2008, la Secretaría de Educación Pública (SEP) presentó los lineamientos de la reforma integral para la educación media superior integrada por siete documentos que tienen que ver con la creación de este nuevo sistema nacional de bachillerato del siglo XXI, al que estarán incorporados en 2012 todos los estudiantes que cursen ese grado. Los fundamentos se comenzaron a aplicar desde el ciclo escolar 2008-2009, a fin de que en 2011 egrese la primera generación de estudiantes con el nuevo modelo educativo, basado en el desarrollo de competencia y habilidades en matemáticas y español.

Elementos de la normatividad

Uno de los lineamientos normativos es el Marco Curricular Común (MCC) integrado por una serie de competencias que deberán adquirir los estudiantes de bachillerato en materias como Matemáticas, Ciencias Experimentales y Ciencias Sociales, así como en Comunicación. Otro marco normativo plantea la definición de la oferta de educación media superior que abarcará además del modelo presencial el virtual, aunque con estándares de calidad muy rigurosos. El cuarto de los lineamientos tiene que ver con la vigilancia y acreditación de escuelas privadas que imparten el bachillerato, mientras que el quinto do-

cumento establece el perfil de los directores de planteles públicos y particulares en el ámbito nacional. La sexta normatividad establece el perfil del maestro y el séptimo documento fija los mecanismos para que las instituciones se incorporen a este nuevo sistema nacional de bachillerato.

El documento normativo representa un acuerdo secretarial que fue elaborado a lo largo de 12 reuniones con titulares del sector de las 32 entidades del país que en un año consensuaron propuestas en coordinación con instituciones que imparten el bachillerato (Notimex, 2008). Aunque es hasta el 21 de octubre de 2008 que las competencias que conforman el Marco Curricular Común del Sistema Nacional de Bachillerato se establecen como norma obligatoria, en el Acuerdo de la SEP número 444, publicado por el *Diario Oficial de la Federación* (Rodríguez, Roberto, 2009). En marzo de 2009 se inician diversas acciones enfocadas desde la reforma curricular hasta la formación de los docentes y unos meses antes de implementarse surgen dudas, inconformidades, críticas y solicitud de aclaraciones por parte, principalmente, de representantes de asociaciones y universidades, en medios periodísticos nacionales. Es decir, la citada reforma condensada se torno confusa y preocupante.

Un ejemplo de dicha situación es que la UNAM, a través de su Rector, Dr. José Narro Robles, se manifiesta afirmando que la universidad “no se incorporará a la Reforma Integral de la Educación Media Superior” y que por el contrario, el objetivo fundamental de la institución es preservar sus sistemas de bachillerato y que con su organización, sus planes y programas y con los mecanismos que internamente tiene sirvan para mejorar los contenidos y la impartición tanto en lo teórico como en lo práctico (Boletín UNAM-DGCS, 2009; 1). Lo cual se ve reflejado en el documento “Programa Integral de Fortalecimiento al Bachillerato”.

Habría que preguntarse, como señala El Observatorio Ciudadano de la Educación, si es una reforma certera que respeta las diferencias ¿porqué no se han sumado los bachilleratos de la UNAM y el del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno del Distrito Federal? Tal vez se deba a que los términos en los que está planteada implican una subordinación de la autonomía de las universidades e instituciones autónomas, a los acuerdos de las autoridades educativas gubernamentales (Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f).

² Ver el documento *Competencias Genéricas y el Perfil del Egresado de la Educación Media Superior*, Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero 2008.

Las competencias

El documento SEP (Subsecretaría, 2008), destaca la aplicación del Modelo de Competencias en cuatro ejes principales: 1) La construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC), como núcleo irreductible de conocimientos y destrezas. 2) Definición y regulación de las distintas modalidades de oferta de la Educación Media Superior. Reconocimiento de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. 3) Un modelo de certificación de los egresados del Sistema Nacional de Bachillerato, que permita el tránsito entre subsistemas y escuelas o portabilidad de estudios. Y 4) La instrumentación de mecanismos de gestión.

En el primer punto, Construcción e implantación de un Marco Curricular Común (MCC) la educación estará basada en "Competencias" divididas en:

- 1) Competencias Genéricas, a su vez subdivididas en Clave (académicas), Transversales (relevantes a todas las disciplinas académicas), Transferibles (refuerzan la capacidad de adquirir otras competencias)
- 2) Disciplinas Básicas, conocimientos, habilidades y actitudes asociados con las disciplinas
- 3) Disciplinarias Extendidas, competencias propias de cada modelo educativo, institución o subsistema
- 4) Profesionales, de capacitación para el trabajo.

Se establece que las competencias Genéricas y Disciplinarias Básicas serán idénticas en todas las modalidades y subsistemas y planteles de Educación Media Superior del país (Competencias, 2008) definiéndose a partir de ellas el perfil universal del bachiller. En el presente se respaldan los planteamientos de diferentes Asociaciones e Institutos de Educación Media Superior con respecto a la RIEMS ¿por qué el termino de competencia y para qué? "¿Qué es lo primero: la condición humana o el aparato económico? ¿Qué está en la base: las humanidades o sus técnicas y sus resultados? ¿Cómo compaginar esto?, advirtiendo que el termino competencia surgió en el ámbito laboral y empresarial, antes que en el educativo" (Ruiz, Q.A. 2008)

- 1) *La competencia: Se conoce y valora a sí mismo*(aborda las oportunidades, los retos y desafíos actuales de la juventud, va construyendo su identidad), *Identifica sus emociones y las maneja de manera constructiva* (solicita la orientación educativa en una situación que lo rebase), *analiza críticamente los factores que influyen en su toma de decisiones;*
- 2) *Se expresa y se comunica* (como se piensa y se expresa de sí mismo) *Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiadas;*

- 3) *Piensa crítica y reflexivamente* (participa en dialogo como mecanismo para la solución de conflictos)
- 4) *Aprende de forma autónoma* (si se le ayuda de forma intencional, planeada y sistemática)
- 5) *Trabaja colaborativamente* (establece metas, grado división del trabajo y comparte los conocimientos, elementos que tienen que ser conocidos, promovidos y ejercitados por parte del docente). Dichas *Prácticas Orientadoras* están comprendidas en: el ámbito de la experiencia humana (plano empírico), en la práctica (plano metodológico) en el campo del saber (plano teórico) desde estos ámbitos se pretende generar propuestas para hacer presencia visible de la Orientación Educativa en el marco de la RIEMS.

CALIDAD EDUCATIVA Y COMPETENCIAS...

No es posible hablar de calidad educativa sin tener como marco de referencia una política educativa que brinde las bases tanto a nivel institucional como interinstitucional, que favorezcan el desarrollo de proyectos, programas y acciones de manera articulada y congruente con la realidad educativa del país, tanto en el aula como en el contexto macro social de lo socio político y económico que permea a la educación.

Los conceptos: *Fortalecimiento, reforma, sistema nacional de bachillerato, competencias, marco curricular común*, son sólo algunas nociones conceptuales que últimamente se han apoderado de los discursos educativos, sin embargo el uso "natural" de dichas nociones no implica que hayan sido analizadas, reflexionadas o discutidas en el ámbito educativo por todos sus actores, tomadores de decisiones, docentes, orientadores, alumnos.

Hablar de reformas o fortalecimientos es plantearse una diversidad contextual y multidimensional que el sistema educativo tiene en su subsistema de bachillerato, es tener la certeza de que se cuenta con un sistema educativo nacional que pueda articularse de manera coherente.

Por otra parte, la noción de competencias desde un apretado y reducido enfoque constructivista es la base fuerte de la reforma, pero ¿sabemos qué implica esto?, ¿estamos preparados para la certificación que ello conlleva?, ¿qué tipo de competencias se pretenden desarrollar?, ¿es sólo a través de ocho competencias, la mayoría sociales, que se piensa preparar al estudiante para su incorporación a estudios de licenciatura?, ante este marco ¿cuál es el papel de los orientadores educativos? son sólo algunas interrogantes que como actores de la educación se han planteado.

Un análisis de los modelos educativos propuestos por la RIEMS, desde la orientación educativa, permite establecer un diálogo con una compleja realidad que la interpela (educativa, social, económica y política), esta situación obliga a docentes y orientadores a llevar a cabo reflexiones, inquietudes, problematizaciones, responsabilidades, así mismo ha asumir posturas y roles críticos frente a dichos modelos.

De acuerdo con lo señalado previamente, en lo que corresponde a la Reforma Integral de la Educación Media Superior, es posible observar que ésta se orienta fundamentalmente a aspectos de la calidad de la educación, abordados desde el marco de las competencias, dejando como tareas pendientes las problemáticas de cobertura y equidad.

MODELOS EDUCATIVOS INSTITUCIONALES

En la RIEMS-SEP se plantean dos enfoques educativos a los que se les otorga una relevancia fundamental, por una parte se encuentra el constructivista y, por otra, el basado en competencias. A éstas se les asigna un lugar central y, de este modo, se busca el desarrollo en el alumno de competencias genéricas, competencias disciplinares básicas y extendidas, así como competencias profesionales básicas y extendidas, todas dentro de un Marco Curricular Común (MCC). En las competencias genéricas corresponden:

- 1) La autorregulación y autocuidado de sí
- 2) La comunicación,
- 3) El pensamiento crítico,
- 4) El aprendizaje autónomo,
- 5) El trabajo en equipo,
- 6) Las competencias cívicas y éticas.

Sin embargo, en este caso, como parte del MCC, resulta de vital importancia el diseño, de manera colegiada, de una metodología rigurosa que permita operativizar estas competencias genéricas dentro de los contenidos disciplinares, es decir, esclarecer qué tratamiento se le dará al contenido disciplinar para que promueva el desarrollo de dichas competencias. Del mismo modo, será necesario especificar cuáles competencias disciplinares básicas y profesionales básicas se tendrán que desarrollar en los estudiantes y mediante qué procesos didácticos dentro de los distintos campos disciplinares.

Lo anterior guarda relación con el debate generado en el ámbito educativo en torno al enfoque por competencias y hasta que punto podría sustituir a la organización tradicional del conocimiento disciplinario.

Al respecto, se considera necesario pensar en las múltiples aristas que encierra este cuestionamiento dentro del MCC. En primera instancia ¿sería viable hablar de una sustitución? ¿Podrían las competencias prescindir de un conocimiento disciplinar?

Se considera que esto no sería posible, en tanto las competencias en el ámbito escolar integran un núcleo de conocimientos disciplinares, pero también el marco disciplinar le brinda a las competencias un contexto de aplicación, en el que se requieren resolver determinados problemas prototípicos, pero también emergentes (Monereo y Pozo, 2001); que a su vez, deberían guardar relación con el mundo extraescolar, así como con aquel que es cercano y significativo para el estudiante, en términos de situaciones próximas, habituales y necesarias. En esta medida, se hablaría de que dichos problemas requieren abordarse mediante tareas auténticas, que se caracterizan por ser percibidas por el estudiante como actividades cercanas, útiles y propiamente curriculares, pues incidirán en la evaluación de la asignatura.

Por otra parte, habría que estudiar y analizar con mayor profundidad la interrelación que la Reforma plantea entre el constructivismo y el modelo de competencia, tomando en cuenta que las competencias genéricas planteadas en su mayoría resultan ser competencias sociales dejando de lado la articulación con las competencias disciplinares.

La RIEMS ¿simulación o propuesta?

El gran desafío de los estudiantes en esta vida moderna es “el contexto fragmentado” que por un lado, parece ser que le exige la capacidad en sí mismo, para maniobrar entre diferentes contextos y demandas pero, por el otro lado, parece ser la demanda de construir la propia trayectoria de transición o rutas y esto se convierte en un desafío individual, por consiguiente los jóvenes tienen dos desafíos, uno de tipo estructural y el otro de una realidad individual.

La nueva estructura curricular que está por iniciar propone un modelo centrado en el aprendizaje sustentado en el constructivismo, si esta es una intención genuina, esto le daría sentido y una acción importante a la RIEMS, pero si el fin es sólo para causar una buena impresión y llevar a cabo su aprobación esto preocupa, si bien la reforma incluye sus tres componentes de formación: básica, propedéutica y profesional, hay un claro énfasis por esta última, enfocada al desarrollo de habilidades específicas para el trabajo con una orientación predominantemente práctica. Igualmente

es preocupante el cómo va a llevarse a cabo el Modelo de Competencias que resulta incompatible con el *constructivismo*.

El Modelo de competencias presupone que la competencia sólo llega con la práctica, por esa razón tiene prioridad por “el saber cómo” que es el conocimiento procedimental, por lo que es fundamental advertir que si se llega accionar desde esta perspectiva parcial e incompleta “el conocimiento sencillamente crece en forma de hábitos, y no está ligado ni a la teoría ni a la negociación (Bruner, J. 1997:72) señalando puntualmente que *se aprende mediante una combinación de prácticas y explicaciones conceptuales*, es decir se aprende tanto del conocimiento procedimental (saber cómo) como del conocimiento proposicional (saber qué), en el aprendizaje, estos conocimientos no se reduce uno al otro ni son excluyentes.

EL PAPEL DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN LA RIEMS

La OE en la perspectiva de las competencias

En este marco, la Orientación Educativa y, como parte de ésta las tutorías, tienen una necesidad relevante que atender y es la de generar una praxis que fortalezca dichos aprendizajes integrales (conocimientos, habilidades, actitudes y valores), a partir de métodos que, por una parte, articulen diversos procesos generados en distintos contextos de interacción escolar: la atención individual a alumnos; el diseño y desarrollo de actividades escolares educativas, a nivel grupal y masivo; así como el trabajo colegiado conjuntamente con el comité docente y, por otra parte, generen marcos de cooperación con otros sistemas de tipo educativo, terapéutico, laboral o social. Esto con la finalidad no sólo de garantizar un desarrollo integral del estudiante dentro de un determinado entorno educativo, sino también de aportar los recursos que le permitan resolver adecuadamente periodos de transición determinantes, como es el paso del bachillerato a la licenciatura y/o al ámbito laboral.

La Orientación Educativa, concretamente en relación con las competencias genéricas que la Reforma plantea impulsar y las habilidades específicas que promueve el Fortalecimiento Integral, podría realizar aportes importantes reforzando la adopción de una perspectiva integral con respecto al estudiante en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los apoyos que la institución le brinda. Este enfoque integral implicaría el diseño de estrategias que atiendan a una realidad multifactorial que converge en el estudiante

de bachillerato (escolar, familiar, social, política y económica) y que le plantea situaciones, oportunidades de desarrollo y también problemáticas de alta complejidad.

Entonces, se considera que desde la Orientación Educativa se pueden generar los métodos que permitan, en el ámbito escolar, articular redes de apoyo al estudiante. De este modo, si bien la Orientación Educativa se ha mantenido primordialmente situada en el contexto escolar, debe tenerse en cuenta que no sólo se dedica a asuntos pertenecientes a este ámbito, sino que atiende a realidades de distinta naturaleza que, a su vez, pertenecen a diversos campos del conocimiento y, en esta medida, observamos claramente su carácter multidisciplinario.

Desde esta perspectiva, la Orientación Educativa podría cuestionarse acerca de qué tipo de contextos de aprendizaje serían los más favorables para que el estudiante haga operativos sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que al integrarse generarían a las competencias.

Desde este ángulo, la Orientación Educativa tiene mucho que aportar a partir de su perspectiva multidisciplinaria, para generar un marco de colaboración con los docentes que permita la realización de un análisis y reflexión compartidas de sus prácticas cotidianas, con el fin de favorecer la significatividad de los aprendizajes de los alumnos, propiciando la disminución de las distancias existentes entre el conocimiento en el aula y su aplicación fuera de ésta.

A su vez generaría un fortalecimiento de la propia autonomía profesional del docente con respecto a la atención de las posibles dificultades de sus estudiantes. El reforzamiento de dicha autonomía haría posible que la Orientación Educativa, desde esta concepción integral, destine mayores esfuerzos y tiempo a actividades preventivas que involucren a la comunidad escolar, pero también a otros sistemas e instancias (familiar, de salud, culturales, deportivos, de apoyo económico, etc.) que articulados entre sí aporten una amplia y sólida red de apoyo al estudiante.

Frente a la complejidad de las problemáticas implicadas, la Orientación Educativa tiene la posibilidad de realizar un aporte importante para su atención y disminución, pues desde su multidisciplinariedad se enfoca y coadyuva a la formación integral de estudiantes. Para lograrlo, opera en un amplio campo de acción que abarca tanto el nivel individual, como grupal y masivo, en las dimensiones de lo escolar, psicosocial y personal, así como vocacional y profesional, favoreciendo con ello a la calidad de la educación.

También puede incidir llevando a cabo un análisis reflexivo de los documentos que le dan soporte a la RIEMS y del contexto en el que surge. Segundo, comunicar lo que han hecho los orientadores educativos; dar cuenta de cómo se ha contribuido a la incorporación de los jóvenes al medio cultural, escolar y profesional, ya que en los documentos de la SEP (Creación, 2008) “se hace mención que la educación estará orientada al desarrollo de herramientas que les permitan a los jóvenes desempeñarse de manera satisfactoria en ámbitos diversos”, en donde se reconoce que las trayectorias de vida de los jóvenes son complejas y variadas:

En ese aspecto, el papel de la Orientación Educativa en la RIEMS es importante, ya que el especialista de este campo tendría que participar más activa y sistemáticamente en el proceso formativo de los jóvenes, tarea que se lleva a cabo cotidianamente en las prácticas orientadoras al acompañar, apoyar y guiar a los estudiantes a lo largo de su proyecto educativo, buscando respaldar su transición a sujetos autónomos, donde cada joven aprende asumir su historia cultural, familiar, personal, escolar a fin de construir un proyecto de vida en un futuro posible, donde estarían incluidas la mayoría de las competencias de la RIEMS.

La orientación educativa como espacio de investigación

Una propuesta en este trabajo es la creación de un programa de investigación y vinculación educativa para el nivel bachillerato a fin de enfocar las estrategias de intervención educativa:

- 1) La generación de políticas de retención para la permanencia en la escuela de los alumnos de educación media superior,
- 2) Investigar las circunstancias que orillan a los estudiantes a desertar o a tener una baja Eficiencia Terminal.

Este problema no sólo depende de los factores mencionados en el documento “La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en el Marco de la Diversidad” ya que en él se enfatiza: la rigidez de los planes de estudio, lo inapropiado de los mismos para las realidades regionales y locales, y la incompatibilidad de los estudios que se ofertan en diferentes tipos de planteles.

Es necesario también explorar los factores explicativos de la deserción en educación media superior, la evidencia nacional e internacional sugiere que se presenta la deserción temporal y la deserción permanente como dos fenómenos distintos.

La deserción temporal parece estar vinculada a problemas de naturaleza vocacional, motivacional y sociocultural de los estudiantes. En cuanto a la deserción permanente se explica por condicionantes socioeconómicas y familiares, una muestra es la incidencia que llegan a tener los factores socioeconómicos y culturales en el proceso de ingreso y deserción.

Con respecto al proceso de ingreso, sabemos de la posibilidad que tienen los jóvenes de nuestro país, particularmente en la zona metropolitana de tener un lugar en donde estudiar el bachillerato, va a depender primeramente de los puntajes obtenidos en el Examen de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPENS) la cual determinará su ingreso.

Sobre este punto, el problema se genera cuando los puntajes obtenidos en esa prueba son bajas y se le asigna al alumno a una institución no prioritaria en su escala de preferencia, las consecuencias de estudiar en una institución no solicitada, que no satisface las expectativas de alumno- en relación con: la infraestructura, a la calidad del profesorado y al mapa curricular incide en su motivación académica, la cual se va a manifestar en conductas tales como la pérdida de interés por ir a clases y el bajo rendimiento. Por consiguiente las restricciones y oportunidades que enfrentan los estudiantes al momento de ingreso al Sistema de Educación Media Superior determinan en gran medida su permanencia y movilidad dentro de éste.

La orientación educativa como un espacio de participación y reflexión

Hasta ahora la práctica de la Orientación Educativa formal se ha desarrollado por áreas específicas, tratando de cubrir los diferentes ámbitos de formación y prevención, para atender a los estudiantes que necesitan el servicio de apoyo académico, en las instituciones de educación media superior del país.

En este nivel de *intervención*³, los orientadores han desplegado sus actividades dentro de la normati-

³ Empleamos el término *intervención* para significar interponer un recurso didáctico en el trabajo grupal. Esta noción es afín a la corriente socioanalítica francesa, “proviene del latín *interventio*, es venir entre, interponerse. Es sinónimo de mediación, de intersección, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación” (Ardoino, J, 1981, 13).

dad institucional para apoyar a los estudiantes en los procesos vocacionales, de aprendizaje y adaptativos al medio escolar, de acuerdo con la lógica de la racionalidad curricular, legitimada por el Estado mexicano.

En el nivel de la reflexión se ha problematizado no sólo el papel de la orientación educativa formal, sino también las posibilidades de su objeto de estudio (Meneses, 1997, Muñoz, 1997) elementos que aclaran el panorama de cual podría ser la contribución de la orientación que demandan los estudiantes para el conocimiento de su realidad social.

Sin embargo, la orientación educativa sigue teniendo un problema, no encuentra su lugar dentro de la lógica de la racionalidad técnica del currículum, que tiene su expresión más acabada en el *instrumentalismo* predominante en los espacios educativos.

Desde nuestra óptica el problema de la orientación lo comparte también con la educación, que es el de ser prácticas que reproducen el conocimiento e inducen las pautas de comportamiento legitimadas por las instituciones educativas, mediante los *universos simbólicos de significados*⁴.

En otras palabras, la educación y la orientación son formas de objetividad institucional, es decir, son la expresión de principios y códigos que están por encima y más allá de las personas, para hacer posible el *proceso de institucionalización* (Berger y Luckmann, 1968) con el propósito de reproducir el orden social, mediante las habituaciones y tipificaciones de los individuos en su vida diaria.

¿Cómo lograr que la orientación contribuya a que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades con base a saberes para promover un pensamiento propio, para continuar hacia estudios superiores, en lugar de reducirlas a habilidades funcionales para resolver problemas de la vida cotidiana?

¿Cómo modificar la inercia de la habituación y la tipificación de la práctica orientadora que coadyuve a institucionalizar una práctica sustentada en marcos teóricos y modelos educativos amplios, que enriquezcan la propuesta de una reforma curricular, como es el caso del bachillerato de la SEP?

Los roles surgen con la habituación y como parte del proceso de institucionalización. Esta sociedad funciona porque las personas se asumen en sus roles, es decir por la ejecución de la actividad como interiorización de la misma, lo cual garantiza la preservación del orden social y éste es posible por los roles sociales. Para que las prácticas cambien su sentido es preciso que los actores adquieran la convicción del por qué y hacia dónde orientar sus acciones, para asignarle un nuevo sentido o contrasentido al curso de acción. El cambio tiene su razón de ser en las actitudes de las personas en circunstancias específicas. Empero nadie puede ver más allá de lo que le está permitido socialmente, por esto no es posible que los sujetos orienten fácilmente sus acciones hacia el cambio, tampoco se genera por la implantación de una política educativa estructural, sin contar con el consentimiento de los actores de la educación y sin estar plenamente convencidos.

El papel de la práctica orientadora ante la reforma curricular del bachillerato con base en competencias, esboza la concepción educativa instrumentalista planteada por uno de sus filósofos prominentes, John Dewey. Este autor plantea: “Si la verdadera unidad de la vida psíquica es la acción y si el pensamiento no puede ser considerado sino como un instrumento de ella, la enseñanza no puede tener por función imprimir contenidos en el espíritu del niño” (Dewey, 1978).

Esta concepción educativa propone en el fondo, una educación práctica para la vida inmediata de manera razonada, reflexiva y lógica, en principio y, después hacia un conocimiento especializado, en el que desarrolle su habilidad para la ejecución de tareas de corte científico.

Es evidente que la concepción educativa de Dewey apunta hacia un aprendizaje por ejecución y reflexión lo más eficazmente posible, hasta lograr la habilidad para resolver problemas de la vida diaria, que ameritan una capacidad científica especializada, de tal forma que el método⁵ tiene una relación directa con el desempeño individual del estudiante, es decir, en la competencia...“ Uno es capaz o incapaz de lograr

⁴ Son cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica. El universo simbólico se construye, mediante objetivaciones sociales. Los “roles” institucionales se convierten en modos de participar en un universo que trasciende y abarca el orden institucional” (Berger y Luckmann, 1968, 125, 126).

⁵ En su análisis del acto de pensar Dewey plantea los rasgos esenciales de su método. Se necesita en primer lugar “que el alumno se halle en situación de auténtico experimento que se le empeñe en una actividad continua que le interese por sí misma; en segundo, que un verdadero problema surja en tal situación como estímulo de la reflexión; en tercero, que disponga de información y realice las observaciones necesarias para la solución; en cuarto que se le aparezcan soluciones provisionales de cuya elaboración ordenada sea responsable, en quinto, que se le dé la posibilidad y ocasión de someter sus ideas a la prueba de aplicarlas para determinar su alcance y para que descubra por sí mismo su validez” (Aebli, Hans, 1958, 35, 36)

un objetivo, de ejecutar una tarea y de ser evaluado, a través de la aplicación de un criterio de medida. Existen grados entre este punto y la excelencia y esto hace posible el establecimiento de criterios normativos, en adición a las cuales, la excelencia está reservada para una minoría: la competencia no" (Medina, 1996).

La orientación posibilita un espacio de participación para la reflexión, acerca del conocimiento que se construye en el aula, para esto se necesita de un dispositivo para la intervención que propicie la búsqueda de la información y la socialización, no sólo para el aprendizaje, sino para la producción de ideas nuevas, considerando que el conocimiento que circula en el aula no es algo acabado, sino en permanente proceso de hacerse, que se está produciendo en el momento mismo que lo estamos estudiando.

La práctica de la orientación educativa juega un papel importante dentro de la reforma curricular para apoyar el desarrollo de *competencias académicas*⁶, porque tiene relación con todas las asignaturas del bachillerato, entre otras destacan: la capacidad de comunicación oral y escrita, la posibilidad de identificar información relevante acerca de un problema, su interpretación y clasificación y buscar relaciones entre la información nueva y la adquirida previamente; además de plantear nuevas preguntas que exigen establecer relaciones más complejas para ejercitar procesos de pensamiento como son: la síntesis, la reflexión y la producción de nuevas ideas, de diferentes clases de lecturas en tres ámbitos: estudio para el aprendizaje, literatura y cultura, familia y comunidad.

Estos niveles de intervención demandan una estrategia para el trabajo grupal que no sólo sea capaz de procesar información, sino para desarrollar la habilidad para la búsqueda y manejo de dicha información, organizando sus propias ideas y expresándolas de manera clara y ordenada. Asimismo, la producción de textos originales, como son: ensayos, descripciones y relatos, cuidando los recursos lingüísticos y editoriales, propios de la literatura. Como puede advertirse,

la práctica orientadora necesita de un respaldo epistémico, epistemológico, hermenéutico y sintáctico para fundamentar el quehacer del orientador.

En ese sentido, la noción de episteme alude al conjunto de saberes⁷ sus diferentes formas (el sentido común y el científico) para esto, los estudiantes necesitan del desarrollo de nuevas habilidades racionales⁸ para el manejo de saberes, *técnico, práctico y emancipatorio* para acceder al conocimiento de su realidad social. Se trata de un conocimiento socialmente construido que tiene como aliada a la razón, en la búsqueda de la verdad y la explicación lógica de las evidencias de una práctica, hecho o fenómeno. Por tanto, la epistemología es una forma de *saber normalizado* que pretende la búsqueda de la verdad de las cosas, por este supuesto, se comprende que se trata del conocimiento científico.

Es menester reconocer que no todo el saber que tiene como base a la razón es científico, como también es preciso aclarar el mito, de que el conocimiento espontáneo o social es irracional, porque durante mucho tiempo se llegó a pensar que la gente no piensa de manera racional y que el conocimiento estaba condicionado por la sociedad. Esto significa que la economía y los factores objetivos, determinan las ideas de las personas; lo que habría que pensar es cómo el conocimiento es construido por las personas que piensan y con sus acciones racionales, contribuyen a cambiar los factores sociales y la economía de un país.

CONCLUSIONES

a) La Reforma Integral de Educación Media Superior impacta directamente a un millón 900 mil estudiantes los cuales representan la mitad de la matrícula, que asciende a 3 millones 800 mil estudiantes, de los más de seis mil jóvenes que habitan actualmente en el país, de entre 16 y 18 años (Avilés, 2009). ¿Es posible que una reforma de esta naturaleza sea capaz de ampliar la cobertura, impulsar la equidad, fortalecer la pertinencia y mejorar la calidad de la Educación? Porque el problema de la cobertura y la equidad de la Educación

⁶ La noción de competencias se entiende como "aquellas habilidades amplias, esenciales para el trabajo efectivo en todos los campos de los estudios académicos. Las competencias proporcionan el vínculo que articula entre sí a todas las disciplinas, aunque no son específicas a ninguna disciplina en particular" (Medina, 1996, 84)

⁷ Los intereses constitutivos de saberes planteados por Habermas, reconocen tres tipos de intereses: técnico, práctico y emancipatorio. "Se trata en el primer caso, de la producción de un saber técnicamente utilizable; en el segundo, del esclarecimiento de un saber técnicamente eficaz. El análisis empírico explora la realidad desde el punto de vista de la manipulación técnica posible de procesos naturales objetivados, mientras que la hermenéutica asegura la intersubjetividad de una comprensión posible que oriente la acción" (Habermas, 1986, 194).

⁸ Coincidimos con Olivé, esta capacidad "les permite aprender y manejar lenguajes conceptuales, conectar lógicamente unas ideas con otras y realizar inferencias. Las personas son capaces de obtener conclusiones que les son útiles para actuar sobre el mundo. La razón epistémica se ha visto como la capacidad de los seres humanos de tener conocimientos acerca del mundo, tanto natural como social. Esta capacidad incluye la habilidad de aprender y usar un lenguaje conceptual, hacer inferencias y dialogar" (Olivé, 1995, 12)

Superior pública y privada no está aún resuelto. Tan sólo en la UNAM, al menos 92% de los aspirantes a ingresar vía examen de admisión son rechazados. Sólo ocho de cada 100 logran ingresar. En el concurso de ingreso de febrero-junio de 2010 la demanda fue de 159 286 estudiantes, la oferta de 12 798, es decir, el 8.03% (DGAE, 2010).

- b) La reforma integral del bachillerato nacional desconoce la complejidad de las prácticas educativas, ya que una reforma integral comprende no sólo las condiciones formales (plan de estudios, programas, infraestructura, servicios educativos, planta de profesores, condiciones de trabajo, condiciones de estudio de estudiantes, etc.), sino el currículum en su conjunto, incluyendo su dimensión oculta, es decir, el significado de su contenido para los actores de la educación y el sentido que construyen en su práctica diaria del acto de estudiar y aprehender.
- c) La reforma integral de la educación media superior impulsada por la SEP atiende a la demanda de algunos organismos internacionales, antes que atender los problemas apremiantes como son la cobertura, la calidad y la pertinencia de la educación media superior, derivado de ellos, la deserción escolar y baja eficiencia terminal.
- d) La educación media superior impuesta por el actual gobierno, mediante la propuesta de generar un bachillerato nacional único, trata de ajustarse a los intereses internacionales que reclaman la producción y la eficiencia para la certificación de las competencias en el trabajo, la aceptación de estas directrices conlleva fuertes compromisos e implicaciones; un claro ejemplo de ello, es la evaluación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes (saber hacer- desempeño eficiente) desde el enfoque de la racionalidad técnica.
- e) Por tanto, la reforma se encuentra muy alejada del propósito de alcanzar una formación integral, porque no sólo carece de una formación básica para el desarrollo de competencias académicas amplias que proyecten al estudiante al nivel superior (saber y conocer), sino que trata de cancelar en el joven su capacidad de comprender su propia identidad (saber ser), a través de imponerle una educación que lo despersonaliza, y sólo lo dota de un ojo infalible y una mano firme,
- f) Es más, considerando que la noción de competencia es el elemento central dentro de la RIEMS, ésta presenta distintas complejidades a las que la Orientación Educativa debe mantenerse atenta, debido a que también coadyuva a los procesos de formación de estudiantes. Por una parte, se advierte la interconexión que en el Marco Curricular Común, MCC, se pretende generar entre competencias y constructivismo; pero mientras en el proceso de justificación teórica del constructivismo, se ha venido realizando un enorme esfuerzo por explicar y evidenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el enfoque por competencias propuesto en la RIEMS, no está presente ninguna explicación teórica que justifique su inserción, depositando su éxito en los posibles resultados que se obtengan. Esto conduce a pensar que la evaluación formativa de las competencias del MCC no es posible, ya que los ejes fundamentales de los procesos cognitivos que permiten la adquisición de una competencia, no se mencionan. Entonces surge la pregunta: ¿qué enfoque educativo está sirviendo realmente como referente para la aplicación de las competencias en el ámbito escolar?
- g) Por otra parte, otorgarle a la noción de competencias un lugar central dentro de las políticas educativas debido a las recomendaciones de organizaciones extranjeras (como ya se comentó), cuya razón de ser no es propiamente compatible con un enfoque orientado a resolver las profundas necesidades y desigualdades educativas de nuestro país (originadas en los últimos 30 años por la presencia de un modelo económico y político neoliberal), sino al fortalecimiento de una educación tecnocrática y reduccionista, en el que los alumnos pasan de ser sujetos en formación a productos, dotados con las habilidades necesarias para su incorporación al "trabajo calificado". Así, parece ser que están planteadas las competencias para la incorporación de los jóvenes a la sociedad. Como contraparte, el referente teórico y social de competencia, debe ser aquel que favorezca al estudiante; mediante el cual desarrolle, integre y aplique a su realidad escolar y extraescolar los aprendizajes provenientes de diversos campos del conocimiento, así como contribuya al mejoramiento de las habilidades, actitudes y valores relevantes y de utilidad para mejorar su calidad de vida e incidir en el desarrollo de su entorno socio-cultural. Dado lo anterior, cabría preguntarse si realmente el presente enfoque por competencias podría resolver los diversos problemas que aquejan a la educación: la baja eficiencia terminal, el rezago y el abandono escolar.
- h) En este sentido, los orientadores educativos no pueden ni deben estar al margen de las "propuestas" de la RIEMS, por lo que es urgente y necesario que desde una perspectiva multidisciplinaria, en grupos colegiados se analicen y valoren, que se desarrolle e impulse la investigación, con el propósito, entre otros aspectos importantes, de sustentar las prácticas educativas en el plano empírico, metodológico y teórico. También es indispensable la definición del papel que les corresponde jugar a los orientadores educativos en el marco de la reforma propuesta por la SEP, conocer sus opiniones, construyendo un currículum flexible que incorpore la plasticidad de los actores del fenómeno educativo.
- i) Ante este panorama, la Orientación Educativa como un servicio académico de la Educación Media Superior en México, obliga a reflexionar sobre dos preguntas que a su vez implican dos posturas históricas que los orientadores deben asumir: ¿La Orientación Educativa debería ser considerada una pieza integral de ese proyecto para poder planear sus servicios y responder adecuadamente a las necesidades del estudiante de

bachillerato?, o simplemente ¿es un instrumento o accesorio que deberá ajustar sus prácticas profesionales y asumir la función que se le asigne al nuevo contexto educativo denominado por algunos como “bachillerato de clase mundial”?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, Hans, ((1958), Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ardoino, Jacques (1981), La intervención. ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?, en, Guatari, F. y Lourau, R. La intervención institucional, México, Folios.
- Avilés, Karina (2009). “Propicia Calderón autoritarismo al mutilar planes de prepa: expertos”, 22 abril 2009. En: www.jornada.unam.mx
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Plan General de Re-diseño Curricular. Modelo y Mapa Curricular para el Nivel Medio Superior. Puebla. BUAP, Vicerrectoría de Docencia, Dirección General de Educación Media Superior (1996).
- Berger, Peter y Luckmann Thomas, (1968), La construcción social de la realidad, Buenos Aires. Amorrortu, Buenos Aires.
- Bruner, Jerome (1997), La Educación Puerta de la Cultura, Madrid, Visor.
- COMIPEMS (2010). Resultados 2010. En: [www.comipems.org.mx/Resultados 2010/index.htm](http://www.comipems.org.mx/Resultados%202010/index.htm)
- CONAPO, 2006. Base 2006-2002 para datos 1980-1990, en Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, Subsecretaría de Educación Media Superior de la SEP, enero 2008 (Documento).
- De la Campa, Shirley Florencia, El sentido de la enseñanza de la Filosofía en el Bachillerato. Filosofía ¿para qué?, Coloquio Interinstitucional sobre la Enseñanza de la Filosofía en el nivel Medio Superior. Asociación Mexicana de Filosofía de Nivel Medio Superior, A. C. (Documento).
- De Garay, Adrián (2008) Los Jóvenes Universitarios Mexicanos: son todos iguales? En: Jóvenes Universitarios en Latinoamérica, hoy. Suárez Z, M., Pérez I. J. (coordinadores) UNAM.
- DEGAE, UNAM, (2010). Concurso febrero-junio 2010. En www.dgae.unam.mx
- Dewey, John, (1978) Democracia y educación, Buenos Aires, Losada.
- Dirección General de Comunicación Social, UNAM. Boletín No. 180, 2009, p. 1.
- Habermas, Jürgen. (1986). Conocimiento e interés, Madrid, Taurus.
- Herrera, Beltrán Claudia, (2000). “La enseñanza media superior podrá ser cuello de botella para el desarrollo”. La Jornada, 27 de agosto de 2000. En www.jornada.unam.mx
- Ixtli, Asociación Mexicana de Profesores de Filosofía de Educación Media Superior, A. C.(2008), Informe sobre el Estado Actual de la Reforma a la Educación Media Superior. Documento inedito.
- Medina, Sara Rosa, (1996), Educación y modernidad. El bachillerato en México ante los desafíos del Tercer Milenio, México, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Meneses, Gerardo, (1997), Orientación educativa: Discurso y sentido, México, Lucerna Diógenis.
- Morado, Raymundo, (2008), La Enseñanza de la Filosofía en la Reforma de la Educación Media Superior, (Documento).
- Monereo, C. (2003). “La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas”. Revista Pensamiento educativo, 32; 1-7.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (2001): “Competencias para sobrevivir en el S. XXI”. Cuadernos de Pedagogía, No. 298, pp. 50-55.
- Muñoz, Bernardo, (1997), El filosofar de los orientadores, 2º Congreso Nacional de Orientación Educativa, México.
- Narro, Robles José, (2008). Lineamientos para la elaboración de una propuesta académica para el periodo 2007-2011. Enero 2008, (Documento).
- Notimex, 2008. “Presenta SEP lineamientos de reforma para bachillerato”, El Universal, Jueves 21 de agosto de 2008.
- Observatorio Ciudadano de la Educación, s/f. “cambios en educación media superior: ¿Y la RIEMS?”. En <http://observatorio.org/opinion/CambiosEducaciónSuperiorRIEMS.html>
- Olivé, León, (1995), Racionalidad epistémica, Madrid, Trotta.
- Rodríguez, Gómez Roberto, 2009. ¿Un bachillerato sin filosofía?, Campus Milenio, Núm. 318, 30 abril 2009.
- Ruiz, Quiroz Alberto, (2008), Reforma del Bachillerato y Filosofía, Facultad de Filosofía U.V. (Documento).
- S/A, S/F. Competencias que expresan el perfil del docente de la educación media superior. (Documento).
- Subsecretaría de Educación Media Superior (1), 2008. Competencias Genéricas y el Perfil del egresado de la Educación Media Superior, SEP, enero 2008, (Documento).
- Secretaría de Educación Media Superior (2), 2008. Reforma Integral de la Educación Media Superior en México: La Creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un Marco de Diversidad, SEP, enero 2008 (Documento).
- Villa, Lever Lorenza, s/f. La Educación Media Superior. Una Evaluación. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM. En <http://foros.anuies.mx>

Síguenos en Twitter.-  @CeNiFrEmO

Hazte fan en Facebook.-  Cenif Sc

Próximamente la REMO Electrónica en Blog

