

El Sujeto de la Orientación. Elección de Carrera y Exclusión Educativa

Bonifacio Vuelvas Salazar**

A la memoria de Rodolfo Barrañón

Apenas terminado el muro, antes de secarse la arcilla, ya se han quitado brutalmente los puntales. La única alternativa posible al hundimiento es, entonces, la violencia.

Meirieu, 1998.

Resumen: El sujeto de la orientación educativa que se encuentra en el proceso de toma de decisiones adopta una actitud, no sólo para la elección de carrera, sino ante la vida y su inserción en el mundo de los adultos para alcanzar sus anhelos de realización personal y profesional; en otras palabras construye representaciones e imágenes acerca de lo que quiere llegar a ser. Sin embargo, alcanzar sus sueños no le resultará fácil, porque ese mundo de los adultos ha construido instituciones que funcionan para que los jóvenes no piensen la realidad de otra manera, sino que se integren a ella y eviten pensar en transformarla. La exclusión educativa por la falta de oportunidades, para ingresar a la universidad pública es un obstáculo vinculado a la desigualdad social. Empero, nadie tiene el derecho de evitar que la juventud siga soñando, por ello, sería útil conocer los sueños de los jóvenes que egresan del bachillerato. Vale la pena soñar, porque alguna vez también fuimos jóvenes soñadores y otros, seguimos sin lograr lo que hemos anhelado, toda la vida. **Palabras clave:** sujeto de la orientación, elección de carrera, exclusión educativa, representaciones sociales, complejidad, subjetividad, mundo intersubjetivo, espacios de seguridad, recorrerse, elección ajustada, círculo íntimo.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como propósito analizar la situación problemática en la que se encuentran los jóvenes en el momento de elegir una carrera, para comprender lo que les motiva a dicha elección y les significa el ingreso o el rechazo a la universidad pública.

Este problema puede ser visto desde dos grandes ópticas: por un lado interesa destacar la exclusión escolar de los jóvenes del nivel superior, por la falta de oportunidades, la carencia de conocimiento, de visión y de orientación de la vida y el mundo para encontrar un lugar al lado de los adultos.

El estudio se refiere al sujeto de la orientación ante la incertidumbre de no encontrar un lugar en la sociedad, cuyas instituciones enfrentan una crisis de sentido que lo excluyen de las oportunidades para lograr su realización personal y profesional; por el otro, se enfatizan los elementos que condicionan la elección de una carrera y que contribuyen a la construcción de la particularidad de las representaciones sociales (RS en adelante), que pueden ser útiles para comprender su

realidad porque contribuyen como pautas a seguir para modificar actitudes y comportamientos.

En la primera parte de este trabajo se reflexiona sobre un problema social de gran trascendencia para los jóvenes, las instituciones educativas encargadas de formarlos y la sociedad mexicana, como es el caso de la exclusión educativa del nivel superior en el contexto social actual.

En seguida se analiza la importancia de estudiar las prácticas educativas situando en el centro de la problemática educativa al sujeto, como constructor de sentidos en la relación subjetiva que establece con otros sujetos en su vida diaria y en las acciones que despliegan en su ambiente inmediato.

En el tercer apartado se problematiza quién es el sujeto de la orientación y hacia dónde orientar, para esto se reflexiona sobre el papel que le ha tocado jugar en la sociedad moderna y las dificultades que los jóvenes han tenido para insertarse críticamente en las instituciones, aceptando y rebelándose ante las normas impuestas por la autoridad de los adultos.

* Doctor en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, académico de la Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, UNAM, orientador del Colegio de Bachilleres y miembro del Consejo Directivo de la REMO.

También es objeto de análisis de este estudio las expresiones de sentido común de los jóvenes, que están apunto de egresar de un bachillerato público, como es el caso del Colegio de Bachilleres en uno de sus planteles, para conocer de sus expectativas vocacionales sobre la elección de una carrera, así como de identificar la particularidad de sus RS. Es menester mencionar que se recurre a sus opiniones, testimonios y expresiones diversas para interpretar lo que les significa los motivos de su elección, sentido y contenido de dicha elección y las posibilidades que tienen para seguir estudiando.

Por último se reflexiona sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas y de problemas como la exclusión educativa de los jóvenes desde el enfoque de la teoría de las RS y sus aplicaciones. Finalmente se incluyen algunas consideraciones generales que surgen como resultado de este estudio.

LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA, UN PROBLEMA SOCIAL EN MÉXICO.

Uno de los principales problemas de nivel macrosocial que existen en la actualidad en México es la exclusión educativa de los jóvenes del nivel superior. Este problema no es nuevo, se ha mantenido como una constante en las últimas décadas y esta afectando a aquellos sectores populares y medios que se han pauperizado fuertemente a partir de la crisis de 1994.

Por exclusión educativa entendemos la falta de inserción de los jóvenes que desean estudiar una carrera en una universidad pública o privada y que, por diferentes motivos, quedan fuera de la posibilidad de formarse en el nivel superior

La exclusión educativa del nivel superior se encuentra estrechamente relacionada con los estratos más pobres, en su mayoría reciben una enseñanza de baja calidad y no es casual que sean éstos mismos, los que corresponden a los mayores índices de exclusión escolar. En consecuencia, se aborda uno de los problemas más graves de los últimos tiempos, la desigualdad de oportunidades de estudio y, en el fondo la exclusión social, particularmente de la población más desprotegida, como es la juventud.

Ante este problema, resulta pertinente preguntarse: ¿qué significado tiene la particularidad de las RS que construyen los jóvenes al concluir el bachillerato público, acerca de sus expectativas de estudio de una carrera universitaria, los motivos de su elección, el sentido y contenido que le imprimen a dicha elección y el ingreso o el rechazo escolar?

Estas preguntas llevan a plantearse otras: qué «fabrica» la escuela del nivel medio superior por qué tanta insistencia e importancia a la formación integral de los jóvenes, si las oportunidades de estudio son tan pocas y las del empleo aún menores. Por último, cuál es la coartada que la sociedad le ofrece a los jóvenes que egresan del bachillerato público, el acceso a la educación superior o la exclusión educativa y de las oportunidades de forjarse un futuro para buscar acomodo en el mundo de los adultos? Aún así por qué la gran mayoría persevera, otros deciden fugarse de su realidad social y otros más borrar de una vez y para siempre de ésta.

Es un secreto a voces lo que se conoce en las diferentes instituciones de la ciudad de México, el incremento de los jóvenes rechazados de las universidades públicas debido a la falta de una política de Estado de la educación superior, lo cual ha llevado al límite de su capacidad a dichas universidades, generándose un *cuello de botella* por el crecimiento de la matrícula cautiva que no tiene acceso a estudiar una carrera, de dichos egresados que no acceden al nivel superior, no puede negarse su existencia¹. Lo cierto es que el futuro de los jóvenes que antes se venía incierto, ahora se ha vuelto extremadamente complejo, no sólo por el rezago educativo, sino por la falta de oportunidades de empleo en condiciones laborales adecuadas, lo cual agrava su inserción al mundo de los adultos, como un segundo rechazo.

El estudiar una carrera posee diversas lecturas en el contexto mexicano, una de ellas significa el éxito profesional de lo que cada cual quiere ser y hacer en la vida, dejar atrás la ignorancia ancestral de la que se sabe, es la madre de todas las desgracias y que al concluir, los males desaparecerán como por de *arte magia*.

Para algunos especialistas como Reyes Heróles la educación superior, la entienden los mexicanos como:

el brinco, la ruptura definitiva que permite dejar atrás, de una vez por todas —se piensa—, la ignorancia, la miseria y tener acceso a eso otro que sabemos existe pero que todavía no es nuestro. La educación en México es una deidad que, según se cree, resuelve todo y que, llevada al extremo, es el sueño de tener un hijo médico y otro abogado para poder liberar así los terribles males que acechan en la vida. La educación es en México un mito. Con él convivimos a diario. En él nos apoyamos como nación. El nos permite sembrar esperanzas (Reyes Heróles, 1987).

El llegar a ser «eso que sabemos existe pero que todavía no es nuestro» es una idea generalizada que da

¹ Sólo en la UNAM en el sistema escolarizado en el examen de junio de 2006, el número de aspirantes fue de 54, 711 y la oferta educativa de 5 900 lugares disponibles. Existe un déficit de 48, 811 lugares (DGAE-UNAM).

vueltas en la cabeza y se comparte como mexicanos, porque se anhela y se desea. Es lo mejor que le puede suceder a una persona en su vida. Se trata de un imaginario social que se elabora como ciudadanos, que se inculca desde la infancia, el creer que la educación hará mejores como individuos y cada cual lo interioriza a su manera.

La exclusión escolar de los jóvenes que desean estudiar una carrera es un fenómeno que puede ser estudiado desde dos enfoques distintos pero relacionados: la generalidad y la particularidad (Freund, 1986). El primero se sirve del concepto como una abstracción de la realidad que pretende regir para toda la sociedad, mediante una relación causal e intenta ser válido para todos. Así por ejemplo, una política de evaluación educativa y su relación con el aprendizaje de los alumnos.

El segundo tiene su razón de ser en la subjetividad de los actores de la educación, de lo que piensan, expresan e imaginan de dicha política, se integran en opiniones y testimonios de lo que consideran de ésta, expresan su conocimiento sobre una práctica o acontecimiento social. Esta valoración la sustentan sobre lo que es real en la particularidad² de su experiencia vivida (Schutz, 1995) y para cada cual es diferente porque portan las objetivaciones que la sociedad ha legitimado y que se integran en un bagaje cultural, constituido por: valores, creencias, saberes, posturas ideológicas, prejuicios, etc.

Una forma de estudiar la exclusión escolar es a través de las expresiones subjetivas de los actores de lo que opinan e imaginan sobre este fenómeno educativo. Apelar a la subjetividad implica la posibilidad de conocer la diversidad de sus valoraciones; significa captar lo que construyen mediante el conocimiento de sentido común, que es una forma de legitimar lo dado por supuesto porque es aceptado por la sociedad.

En este estudio se alude al sujeto de la orientación que se mueve y despliega sus acciones en la vida cotidiana; se trata de jóvenes entre los 18 y los 20 años de edad que se encuentran concluyendo el bachillerato y en el proceso de elección, por tanto es un sujeto *medio* o *común* que no es versado en el proceso de toma de decisiones, sino que se orienta con base en nociones de

sentido común, para elegir la carrera de su interés. En este proceso no excluye la ayuda de personas, como los orientadores, que aún cuando no son especialistas, cuentan con elementos para orientarlo en el proceso. Asimismo, acuden a eventos académicos para complementar la información como son: ferias y exposiciones profesionales.

Es menester reconocer que cuando se alude al sujeto de la orientación y al ámbito donde despliega sus acciones es inevitable referir a una de las manifestaciones del conocimiento de sentido común, que es el uso de una forma extensiva en su ambiente inmediato. También es preciso advertir que la experiencia de los sujetos en su vida cotidiana tiene sus propias bases y peculiaridades, porque son éstos quienes le imprimen movimiento y sentido, que los vuelve cualitativamente diferentes al conocimiento racional o científico que rige el conocimiento conceptual y la teoría legítima su quehacer para explicar la realidad.

LA COMPLEJIDAD DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El sujeto que participa en la realidad de la vida cotidiana incorpora una realidad *objetivada* en donde los objetos que la integran poseen un nombre y un orden específico (Heller, 1977) y tienen en el lenguaje, un importante medio para comunicar el significado que construye a diario en su ambiente inmediato. Esta necesidad de comunicar la significatividad de su experiencia vivida, implica la relación con otros sujetos con quienes interactúa, a la que Berger y Luckmann (1968) llaman *mundo intersubjetivo* y le transmiten diversas creencias, saberes, prejuicios, valores, ideologías, etc., que porta y le permiten normar su comportamiento al integrarse a la sociedad.

En este proceso de *construcción social de la realidad* comparte un mundo que es común a otros sujetos que viven la misma realidad y un conocimiento de sentido común que al participar en ésta, le imprime movimiento y construyen sentidos en la particularidad de su experiencia vivida.

La participación del sujeto en diversas prácticas sociales en su vida diaria revela a un *sujeto particular* (Heller, 1977) que se apropia de una realidad objetivada, incorpora saberes, habilidades y un conjunto de

² De acuerdo con Heller, la particularidad se refiere al conjunto de cualidades del sujeto que lo distinguen de otros sujetos, que lo hacen ser único, por esto singular. Estas «disposiciones» las desarrolla en su medio social y lo acompañan en su vida. El particular para Heller es un ser social que «cultiva» facultades y disposiciones que son necesarias para su existencia y afirmación social, sin ellas no es posible la «apropiación de la vida cotidiana». Estas cualidades son producto del desarrollo social, ya que la mayor parte del conocimiento que maneja es el resultado de la «Apropiación» que el medio le proporciona y muy poco es individual (Heller 1977).

³ De acuerdo con Heller la singularidad del hombre «se realiza en sus objetivaciones. No existe autoconservación humana sin autoexpresión; la consciencia del yo en cuanto síntesis específica surge mediante una serie de objetivaciones. Las objetivaciones primarias son, en este sentido, el trabajo y el lenguaje» (Heller, 1977, 38).

valores que le transmiten otros actores en su interacción con su medio social.

La subjetividad humana integra el significado de las objetivaciones³ de las prácticas⁴ sociales, cuyo contenido es el bagaje cultural que le han transmitido las diversas instituciones que legitiman la sociedad, se encuentra estrechamente relacionado con el conocimiento de sentido común (Piña 2004), de tal forma que sus acciones tienen sentido porque se dirigen a otros sujetos, una de éstas es la educativa que revela gran complejidad, porque si bien transcurre en las aulas de clase cotidianamente, en ella se expresa la subjetividad de los actores acerca de lo que le significan sus acciones en el *acto de estudiar*⁵ y el contenido que encierra para ellos la enseñanza y el aprendizaje escolar, así como todo lo que comparten en su experiencia vivida y construyen en su vida cotidiana, se encuentra vinculado estrechamente con el conocimiento de sentido común.

Para comprender la complejidad de las prácticas educativas, en especial las orientadoras, no es suficiente con estudiar las «funciones» (Dubet, 1998) y «condiciones formales» (Piña, 2004) del sistema educativo que constituyen la apariencia del fenómeno. Es preciso ir más allá de las tareas académicas sustantivas (docencia, investigación y difusión de la cultura), para captar la esencia del fenómeno que no se agota en la infraestructura material (salones, cubículos, laboratorios, auditorios, bibliotecas, salas de cómputo, etc.), los servicios (misión, visión, principios básicos, políticas de retención de la matrícula y de eficiencia terminal), la normatividad institucional (reglamentos y políticas de evaluación) para su correcto funcionamiento; todo lo anterior es indispensable para que la currícula se ponga en movimiento (plan de estudios, programas, sistema de evaluación, contratación de planta docente, etc.), de tal forma que los docentes y los alumnos cumplan con los roles (métodos de enseñanza, condiciones de

trabajo y estudio) y se asuman en éstos. Es fundamental indagar en la subjetividad de los actores de la educación, el contenido que le asignan a su tarea en la enseñanza y el aprendizaje escolar, el sentido que tiene para ellos el proceso educativo, los medios y fines que persiguen.

Las expresiones subjetivas de los actores revelan lo que les significa la apariencia del fenómeno educativo, construyen el sentido de su lógica y coherencia del contenido de sus expresiones de sentido común. Sin ser expertos en el fenómeno en el que participan, opinan de lo que les resulta más significativo, incluyendo los contrasentidos y las contradicciones propias del sistema educativo.

El estudio de la práctica de la orientación educativa plantea también gran complejidad, porque el orientar implica intervenir,⁶ para acompañar a alguien hacia determinada dirección en la búsqueda de algo, porque se piensa que ese algo es lo que se trata de conocer para estar en condiciones de elegir, es decir, lo que busca ser cada cual.

El sujeto que toma decisiones se sitúa ante la posibilidad de asumir la posición de «proactor» para ejercer su capacidad de elección ante un futuro en un contexto social y cultural que condiciona el proceso de toma de decisiones (Bohoslavsky, 1984), lo cual define un enfoque, una postura ética del otro y compromete al propio sujeto en el proceso de búsqueda.

La complejidad de la práctica de la orientación educativa no se encuentra en su carácter curricular (asignatura o servicio) que le confiere la institución, ni en la función legitimada y consensuada (censor, encauzador) de la función de orientar, ni en los medios que emplea (técnicas, estrategias, métodos) para lograr fines específicos, adaptar e integrar socialmente al alumno hacia roles productivos, con el propósito de formar individuos responsables, modernos y competentes para enfrentar los retos que les presenta el mundo actual.

⁴ «La práctica o praxis se entiende en cada caso acción en vez de praxis. No basta comprobar que cada cual es actor de su vida... Los demás que también son actores, procuran captar el sentido práctico de esa praxis: de tales actos y palabras» (Nicol, 1978, 8).

⁵ Para Freire, el acto de estudiar requiere que todo lector asuma una postura crítica, lo cual implica: a) «que asuma el papel de sujeto de ese acto, porque estudiar significa una forma de recrear el conocimiento que es tarea del sujeto no del objeto; b) que el acto de estudiar es una actitud frente al mundo, que al relacionarse con los demás y con la realidad le impele a adoptar una postura de curiosidad; c) que el acto de estudiar es asumir una relación de diálogo con el autor del texto; d) que el acto de estudiar exige humildad que es coherente con la actitud crítica.» (Freire, 1984, 48-52)

⁶ «Intervenir (del latín *interventio*) es venir entre, interponerse», en el lenguaje común y corriente, de sentido común se emplea para significar «mediación, de intersección, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido.» La intervención en orientación que aquí se alude tiene que ver con la primera acepción, de ayuda, de colaboración «no directiva», de acompañamiento idea asociada al apoyo solidario del joven que se inicia en el proceso de elección vocacional-profesional (Ardoino, 1981, 13).

La complejidad de la orientación educativa se ubica en lo que le significa al joven la experiencia escolar y la coherencia con sus expectativas en la vida, para planear sus metas, proyectar aspiraciones y anhelos, así como la forma de asumir su rol de estudiante para resolver sus problemas escolares (aprendizaje e integración escolar) en su desarrollo personal (conocimiento de sí mismo e identidad personal) y focalizar su identidad profesional para definir quién ser y qué hacer para darle sentido a su vida. Por lo anterior es importante conocer al sujeto de la orientación en su contacto con su ambiente inmediato y su integración al mundo de los adultos.

EL SUJETO DE LA ORIENTACIÓN ¿HACIA DÓNDE ORIENTAR?

El sujeto de la orientación es un adolescente que se encuentra entre los quince y los veinte años de edad. Es una etapa del ser humano que se caracteriza por la necesidad del joven para ejercer su libertad, tomar diversas decisiones y, una de éstas es la elección de la carrera que desea estudiar. Se enfrenta de golpe ante la necesidad de elegir, pero al mismo tiempo tiene una serie de limitaciones que dificultan el análisis para ver con claridad el «quién ser» y el «qué hacer».

¿Quién es el sujeto de la orientación? Es un ser evidentemente biológico y pensante, actúa lógicamente en su medio social y construye sentidos, forma parte de instituciones sociales, incorpora un universo de lenguaje, un sistema de valores, creencias, hábitos, costumbres, que le permiten generar ideas y crear conciencia de sí mismo, de su grupo social de pertenencia y de su medio en donde se mueve. Es un sujeto que incorpora la cultura de su tiempo, construye su propia historia y participa en el proceso social.

La complejidad de concebir al sujeto de la orientación se encuentra en que es un ser indivisible. El ser biológico, no existe sin el psicológico y social que coexiste con el cultural. Si como afirma Morin, «uno no existe sin el otro; más aún, que uno es, al mismo tiempo, el otro, si bien son tratados con términos y conceptos diferentes» (Morin, 2003).

El sujeto de la orientación tiene la peculiaridad de ser un adolescente que ingresa al bachillerato entre los 16 y los 17 años de edad y egresa de la carrera después de los 22 años. A este período de la vida es conocido por Erikson como *moratoria psico-social*, por Blos *adolescencia retardada* y para nosotros *juventud*. Para los autores antes citados estos términos se emplean para designar a la fase final o tardía de la adolescencia que se prolonga culturalmente para preparar su ingreso a la sociedad de los adultos.

La etapa tardía de la adolescencia sigue a las fases más turbulentas, la temprana y la media. Alrededor

de los 17 años de edad, los jóvenes ya han alcanzado parcial o totalmente las capacidades madurativas que le han impuesto los cambios biológicos generados por la pubertad.

El conocimiento del adolescente ha sido abordado desde diferentes enfoques psicológicos, para establecer un referente teórico de esta importante etapa del ser humano que, como es sabido es una construcción social para designar el período de transición entre el niño y el adulto, cuyos orígenes se remontan al siglo XVIII, cuando la clase dominante capitalista llegó al poder. El concepto moderno de juventud surgió en Ginebra, como una invención burguesa y el primero en abordar esta problemática fue Rousseau, quien publicara en 1762 el *Emilio de la educación* que se constituyó en la teoría pedagógica-evolutiva moderna, de un joven modelo.

El proyecto de educación juvenil de Rousseau (1970) tiene todos los elementos pedagógicos esenciales de una concepción moderna de juventud. Para este autor, la juventud es una etapa evolutiva del ser humano porque en el crecimiento biológico se encuentra implícito su desarrollo educativo; advierte en la particularidad de Emilio que la instrucción erudita y enciclopédica es poco práctica para un joven con un pensamiento racional en el contexto de la sociedad moderna.

Por ejemplo, cuando el preceptor trata de explicarle a Emilio el «movimiento» que sigue el sol y su orientación espacial, se da cuenta que, después de una amplia explicación sobre «el curso del sol y el modo de orientarse,» el joven le pregunta «para qué sirve todo eso». A lo que el maestro le contesta que Emilio tiene razón y le propone que al día siguiente hagan un paseo por el bosque. Después de mucho caminar ambos se pierden, para después encontrar el camino de regreso y a fin de descansar y deliberar, el maestro pregunta a su alumno⁷ «qué haremos para salir de aquí». La deliberación consiste en ubicarse geográficamente en el lugar para regresar a casa. De esta experiencia el autor argumenta: «Es preciso hablar en cuanto sea dable con acciones; y decir sólo lo que no se puede hacer» (Rousseau, 1970, 165).

Para Rousseau la enseñanza del adolescente no sólo debe ser útil, sino acorde con su edad, nada de prematuro, vigencia de los valores morales, incorporación lúdica para poner a prueba la capacidad física, alejamiento de las responsabilidades sociales que pudiera convertirse en una carga y cuidar las condiciones de su entorno para evitar distraer las atenciones y favorecer la vida disipada que atrapa al joven en un mundo de placeres insanos. Por el contrario, debe promover estímulos acordes con su desarrollo evolutivo y cuidadosamente dosificados, de tal manera que fa-

vorezcan aprendizajes útiles y una formación integral de su personalidad, para aplicar sus conocimientos en la solución de problemas que surgen en su entorno.

El modelo pedagógico de Rousseau constituyó la forma clásica de orientar a la juventud moderna porque lo libera de su condición de servidumbre y restituye sus derechos como persona. La tarea educativa de la juventud ya no será un trabajo que realice un sólo maestro como interlocutor que guía y aconseja. Los grupos de poder económico y político ven en el Estado moderno, un garante de la educación de los jóvenes y serán las instituciones educativas creadas para este fin, las encargadas de cumplir esta encomienda, así surge la escuela para continuar la educación de la familia, para formar individuos eficientes, modernos y responsables.

La institucionalización de la juventud por la sociedad moderna que legitima el *nuevo orden social* la concibe como un segmento de la sociedad, con capacidades y aspiraciones de desarrollo que generó inquietudes entre los grupos que ejercen el poder político y económico. Se le admiraba pero también inspiraba resentimientos por su naturaleza impulsiva, vocación de rebeldía y afanes transformadores, era preciso encauzar estas cualidades para que respondieran a las expectativas de una sociedad capitalista que privatizaba todo, incluyendo también la juventud.

La organización y la gestión capitalista advirtieron el potencial innovador de los jóvenes que adquirieron méritos académicos para buscarles acomodo donde la estandarización de la producción les demandaba su lugar, así surge la orientación profesional, como una necesidad social para conseguir el mejor uso de las aptitudes (Gal, 1973) y para ello era y sigue siendo prioritario conocerlas, para conseguir la explotación de la fuerza de trabajo con fines pragmáticos de incremento de la plusvalía.

La orientación vocacional-profesional que ejercen los orientadores sigue la lógica del mercado de trabajo, orientar conforme a la demanda e incluso con un plus profesional, la *especialización*, para estar en condiciones de competir en una sociedad moderna, la orientación profesional no deja de ser una necesidad económica, social y poco se piensa la realización personal y profesional del joven, hoy se le orienta menos para la vida porque se piensa que es más importante sobrevivir en el contexto del capitalismo salvaje.

La concepción de juventud que se conoce y se ha interiorizado para orientar es una noción burguesa

occidental del hombre racional, pero consumista y enajenado, sólo dotado de ojo infalible y de mano firme, es decir, moderno, eficiente y dotado de una voluntad férrea a prueba de toda frustración. Es la concepción cultural que nos han legado las generaciones anteriores y se plasma en el quehacer de algunos orientadores, se encuentra limitado por la *unidimensionalidad* de concebir al adolescente en su realidad, integrado a una sociedad y a un orden establecido que lo dispone todo, de tal forma que al joven no le queda otra alternativa que asumir un rol, al que ha sido asignado por su condición social.

Este desconocimiento de la sociedad en donde vive el orientador y su joven orientado, pareciera ser que la realidad está ordenada por un poder supranacional que unidimensionaliza a los actores, porque los concibe con diferentes potencialidades pero con la misma situación biográfica e historia de vida, sólo es cuestión de conocer sus capacidades individuales para que ocupen el lugar que les corresponde, un rol productivo en la sociedad para que se desempeñen eficazmente

El conocimiento de la sociedad en donde vive el joven actor implica una visión de la realidad diversa y heterogénea; para su estudio se pueden identificar por lo menos, tres dimensiones de lo social. El primero, el nivel de lo particular, la persona nace en familia, en donde tiene nombre y apellidos, es alguien en la vida, por ello, un *sujeto particular* (Heller, 1977) que aprehende a incorporar los saberes y habilidades que le proporciona el medio familiar (ambiente inmediato o pequeño mundo). El segundo, el nivel de lo *macro estructural* cuya dimensión estudia los acontecimientos desde la generalidad, en donde el estudio del sujeto se diluye por el conocimiento conceptual y pasa a estudiarse el fenómeno integrado en una categoría; por ejemplo la juventud en el inicio del tercer milenio. El tercero, el nivel de la diversidad social que estudia la realidad desde una visión kaleidoscópica, es decir, busca conocer los ángulos y matices diversos analizando los actores que la integran insertos en el contexto social en donde se mueven. La dimensión de lo social se enriquece porque «al conocimiento de las partes por el todo y del todo por las partes» (Morin, 2003) rompe con la idea estereotipada de la particularidad que no ve más que partes y la grandilocuencia de la generalidad y el determinismo económico que no aprecia la particularidad del actor.

⁷ Rousseau parte del supuesto que Emilio es un joven educado como otro adolescente cualquiera, no delibera, sino que llora porque además de perdidos están cansados, tienen hambre y sed. En síntesis, de la particularidad de Emilio, generaliza la educación de un joven modelo. (Rousseau 1970, 163).

El conocimiento de la sociedad a la que se incorpora el joven, en su intención de ser adulto, plantea la necesidad de un acercamiento a lo diverso y heterogéneo de sus expresiones y la ponderación de las situaciones institucionales, en donde se encuentra el deber ser y el quehacer de los orientadores que actúan entre su circunstancia formal y su condición de sujeto, desde su situación biográfica. En este ámbito limítrofe, el orientador puede actuar para contribuir al desarrollo del joven, sujeto de la orientación.

LA JUVENTUD EN LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE SU VALOR SOCIAL

La concepción de juventud que surge en Europa en el siglo XVIII no ha existido siempre, sino que fue el resultado de un largo proceso histórico. La innovación del concepto de juventud, según Zinnecker (1987), se caracteriza no sólo por la invención de nuevas reglas para transitar a la edad adulta, sino que dicha innovación tiene que ver con la valoración social de esta etapa de la vida, porque era portadora de progreso social.

Es menester reconocer que el cambio del régimen antiguo, por el de la producción capitalista generó una modificación en la forma de concebir la juventud, ahora se exalta la facultad de desarrollar valores positivos que le transmiten las instituciones educativas que ha legitimado la clase dominante, no sólo se le rehabilita, sino también se le adjudica un potencial de dinamismo y creatividad. Se le admira por sus cualidades pero también se le teme por su vocación de transformación y cuando el poder se siente amenazado, se le combate; así lo revelan diversos acontecimientos a lo largo de más de tres siglos de historia de la juventud.

Los jóvenes deben convertirse en innovadores. De ahí el énfasis en la profesión pedagógica que ha de preparar al joven a actuar como innovador en la sociedad (Zinnecker, 1987, 60).

La institucionalización de la juventud en las nuevas condiciones sociales y económicas capitalistas generó diversas inquietudes educativas en su desarrollo evolutivo, en el que intervino la familia y, posteriormente, la escuela. La coexistencia y hasta la confrontación de ambas instituciones se complementaban en sus funciones de socializar, encauzar y transmitir un sistema de valores, para que asumiera diversos roles sociales y un conjunto de actitudes que hicieran posible la reproducción social.

La invención de la juventud en el siglo XVIII y su trayecto en el XIX, se expresa en la asistencia y el cuidado pedagógico del adolescente que correspondió al amor del padre privado que «domesticó» la educa-

ción de sus hijos. Con justa razón se afirma que durante este período:

se hace entrar a la juventud en el espacio privado de la familia burguesa que se está constituyendo entonces, y en ese sentido se la privatiza (Zinnecker, 1987, 60).

Con el surgimiento de la escolarización, la educación de los jóvenes se convirtió también en tarea de los docentes, mediante la estructuración de los currículos juveniles que definieron una concepción de juventud sujeta a normas para adaptar al adolescente al medio escolar y social. La educación de la juventud entra a las escuelas públicas en donde los profesores y orientadores que desempeñan roles bien definidos, disciplinan y controlan no sólo los impulsos e inquietudes naturales, como lo son: la capacidad de asombro e imaginación, sino también las pulsiones.

Los jóvenes aprehenden a postergar la satisfacción de éstas. Se legitima⁸ a la juventud como una etapa del ser humano en que deberá ponerse a prueba, de encontrarse a sí mismo y de ubicar su lugar en la sociedad, acotada por normas establecidas. Se le tiene cierta consideración porque se le libera de obligaciones sociales que puede resultar una carga, pero también se limita su acceso al mundo de los adultos.

Esta idea de postergación juvenil para retardar su acceso a la vida adulta, con todas sus implicaciones, se convierte en el credo de la pedagogía burguesa y de la moderna psicología evolutiva que predominó durante el siglo XX, lo que significó que los adultos mostraron incompreensión e incapacidad para *recorrerse*⁹, generarles espacios, proporcionarles herramientas y la confianza necesaria para que los jóvenes puedan valerse por ellos mismos.

El valor social de la adolescencia que asigna la psicología evolutiva y la pedagogía clásica demuestran gran incompreensión en la educación de los jóvenes en la actualidad, por la inercia de las concepciones educativas de las instituciones y sus educadores, no corresponden a la dinámica que expresan los jóvenes que buscan insertarse en una sociedad que los limita y los excluye.

La actitud natural que muestran los jóvenes por no acceder al mundo de los adultos se encuentra consignada en infinidad de manifestaciones a lo largo del siglo XX, la rebelión de la juventud en un medio que no les permite «ser y hacer» una vida adulta. Diversas expresiones de los jóvenes son prueba de esto¹⁰, en la cultura, moda, literatura, música, política y hasta los «usos y costumbres» en la vida diaria, cuestionan, ponen en tela de juicio el comportamiento de los adultos y prueban «hasta donde» están los «límites» que éstos les presentan e intentan imponer.

Entre la rigidez de las normas que hacen posible la inculcación de los valores que transmiten las instituciones, uno se pregunta, dónde se quedó el «sujeto particular» de la educación y de la orientación educativa. Por qué el joven debe estar sujeto a la tutela del padre y/o Estado autoritario en una *moratoria social* que no tiene razón de ser en la actualidad, porque condiciona su acceso a la vida adulta siempre y cuando se someta a la autoridad del padre, profesor y Estado protector, previo cumplimiento de las normas establecidas socialmente.

El reto de la educación y la orientación actual es plantear la posibilidad de que los educadores, como los orientadores, incluyan a los jóvenes en el mundo de los adultos, proporcionándoles las herramientas para emplearlas en su vida diaria, acompañándolos en su desarrollo hasta que puedan moverse y mover su ambiente inmediato con autonomía. Al respecto Meirieu plantea que se trata de un movimiento que requiere convicción, pero sobre todo, de un giro copernicano para ubicar en el centro del acto educativo al sujeto.

Es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo... La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben constituirse como «espacios de seguridad (Meirieu, 1998, 81).

El sujeto de la orientación se encuentra en los espacios educativos expuesto a la mirada del profesor y orientador, quienes en su papel de censores, corrigen y castigan para adaptarlo a la norma institucional que requiere de disciplina, como condición para que haya aprendizaje. El sujeto necesita ser evaluado constante y objetivamente para demostrar que ha aprendido, pero no encuentra un lugar en donde ser él mismo, ese lugar no se lo proporciona el adulto porque no hay capacidad ni convicción para un corrimiento.

Hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo» es, pues justo lo contrario de lo que hay en el mito de Frankenstein. La criatura no tiene ningún sitio, ningún espacio donde adiestrarse a crecer bajo la mirada benévola de un educador» (Meirieu, 1988, 84).

La criatura a la que se refiere Meirieu es el (la) joven que se encuentra abandonado (a) a su suerte, reducido (a) a su propia experiencia y algunos encuentros casuales con quienes lo reconocen igual a él. Nadie le tiende la mano para introducirlo al mundo de los adultos y el currículum escolar le resulta indiferente porque no encuentra relación con sus experiencias de vida, sólo se ocupada de él (ella), el desamparo. Sin espacio ni referencias no es posible incorporar la significatividad de la relación interpersonal con otras personas y no tarda en aparecer la violencia de quienes ejercen la autoridad, porque lo importante es que los adolescentes asuman un rol institucional y se le desconoce como sujeto. Para el profesor como para el orientador es un elemento periférico a quien se le borra del escenario de la orientación educativa.

Ante este panorama resulta interesante el planteamiento de Meirieu, de crear *espacios de seguridad*¹¹, con un andamiaje psicológico que lo sostenga para que pueda ganar confianza en sí mismo. Si el nivel de resistencia a la frustración es superior al sometimiento de la libertad que le exigen los adultos es posible que surja un sentimiento de rebeldía, como una respuesta natural de inmadurez. Es preciso pensar en una relación educativa distinta a la clásica que censura corrige y castiga, para cambiarla por otra que promueva la libertad y la autonomía. De acuerdo con Freire esta posibilidad implica que:

Lo esencial de las relaciones entre educador y educando, entre autoridad y libertades (...) es la reinención del ser humano en su aprendizaje por la autonomía (Freire, 1997).

⁸ Para Berger y Luckmann la legitimación «constituye una objetivación de significado de «segundo orden»... produce nuevos significados que sirven para integrar los ya atribuidos a procesos institucionales dispares. La función de legitimación consiste en lograr que las objetivaciones de «primer orden» ya institucionalizadas lleguen a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles». Para estos autores la legitimación opera cuando las «objetivaciones del nuevo orden institucional» se apoyan en las instituciones educativas para transmitir las a las nuevas generaciones pautas de conducta que observan normas establecidas, para indicar, «así se hacen las cosas», o bien «por qué las cosas son lo que son». La legitimación se manifiesta a nivel horizontal entre el «orden institucional general» y varios individuos que participan en él, asumiendo diferentes roles sociales (Berger y Luckmann, 1968, 121).

⁹ Retomamos esta expresión para significar lo que la familia Labate plantea como el desafío de la educación y la orientación para «albergar» a los jóvenes en el mundo de los adultos, de aceptarlos y hacerles un lugar a su lado (Abendaño Sandra, Ruggiero Zulema, Enciso Jorge y Martucci Ma Teresa, 2007).

¹⁰ La expresión de un joven ante su padre, «...nosotros siempre estamos dispuestos a escuchar y a dialogar y ustedes nos niegan ese derecho», en la película mexicana que se ha vuelto un clásico de la pantalla nacional, *Cuando los hijos se van*.

Esta relación educativa se fundamenta en una nueva postura educativa que consiste en situar en el centro del proceso educativo, al sujeto de la orientación, quien debe luchar por lograr su autonomía como persona, esta lucha no es solo de él, sino tarea de las instituciones educativas para proporcionarle los espacios, apoyos y diversas producciones sociales que tienen un significado para los adolescentes, como son: la normatividad institucional, el currículum formal y oculto que acompañan el acto educativo, para que los adultos les permitan a los jóvenes, colocarse a su lado, en lugar de atemperar, resguardar y posibilitar el acceso a la cultura, pero sobre todo el contenido y sentido que le asignan a su participación en diversas actividades académicas, culturales y científicas que promueven las instituciones educativas.¹²

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS JÓVENES ACERCA DE SU ELECCIÓN VOCACIONAL

El problema de la exclusión escolar de los jóvenes de la educación superior es un fenómeno de gran relevancia, no sólo para el país por lo que significa contar con una política educativa que permita el acceso al mayor número de estudiantes, para hacerles un lugar en el mundo de los adultos mediante su formación profesional, sino también porque posibilita que el sujeto de la orientación ocupe los *espacios de seguridad* y contribuyan a lograr su expectativa de llegar a ser, lo que construyen como imagen social de su realización como persona.

La teoría de las representaciones sociales ha sido utilizada por algunos investigadores como un referente teórico y empírico para analizar las prácticas educativas y la participación de los actores de la educación. El problema de la exclusión escolar de los jóvenes y cómo se manifiesta en la particularidad de la vida de las personas que integran un grupo, en una sociedad moderna; También ha sido objeto de estudio desde este referente teórico-metodológico y constituye un *aporte*¹³ para comprender los fenómenos sociales y educativos de nuestro tiempo.

Las representaciones por su objeto de estudio, se apoyan epistémicamente en el conocimiento de senti-

do común, integran una teoría y una categoría que permite recuperar las diversas expresiones de los sujetos que construyen en su vida diaria en la experiencia intersubjetiva y la información que tiene a la mano, como resultado de su interacción con otros sujetos y con el medio social para atribuirle significados diversos. Constituye la actitud natural guiada por la curiosidad propia del ser humano, con la que aprehendemos lo que acontece en nuestro entorno social y lo que es real en la experiencia de los sujetos¹⁴.

Moscovici es el autor de la categoría y teoría de las representaciones sociales, plantea en su libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, publicado por Presses Universitaires de France, en 1961 y en 1979 su versión castellana por la editorial Huemul de Buenos Aires, Argentina, la naturaleza de su objeto de estudio; analiza la importancia de esta veta marginal del conocimiento científico, de lo mundano y lo pedestre, el conocimiento de sentido común, cuyos orígenes pueden rastrearse desde el surgimiento de la modernidad, a través del movimiento social conocido como romanticismo¹⁵, que reivindica la capacidad humana no sólo para *descubrir* el mundo, sino también para generar nuevos significados y valores para modificarse a sí mismo y transformar su medio social.

En este contexto, Moscovici (1979) distingue entre representaciones colectivas y representaciones sociales, aún cuando ambas pertenecen al conocimiento de sentido común, las primeras integran en el pensamiento del sujeto: mitos, religión, ciencia y creencias diversas, como manifestaciones de las personas en las sociedades tradicionales. En cambio, las segundas son propias de las sociedades modernas y se presentan en dos formas: una, el conocimiento de sentido común que construyen los sujetos comunes, miembros de un grupo, se difunden de manera espontánea por la vía de la *tradicición* y el *consenso*; otra, las personas con información relacionada con algún campo de la ciencia, no sólo la incorporan a su vida diaria mediante imágenes y nociones de ciencia, sino que también lo difunden.

El *nuevo sentido común* (Moscovici, 1986) se convierte en un objeto de estudio que es posible identificar

¹¹ «Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectativas recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. «Hacer sitio al que llega» es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe» (Meirrieu, 1998, 81).

¹² Para Berger y Luckmann una forma de legitimar la participación de las personas en la sociedad es a través de los «universos simbólicos» que pueden entenderse, de acuerdo con estos autores como «cuerpos de tradición teórica que integran zonas de significado diferentes y abarcan el orden institucional en una totalidad simbólica(...) son procesos de significación que se refieren a realidades que no son las de la experiencia cotidiana (...) Por ejemplo, el universo simbólico determina la significación de los sueños dentro de la realidad de la vida cotidiana» (Berger y Luckmann, 1968, 124). Aquí se emplea el término para significar la participación del alumno en actividades culturales y científicas en el marco institucional.

empíricamente en los diferentes grupos de las sociedades modernas e interpretar los diversos significados que sus integrantes le asignan, a la luz de una teoría que posee una estructura y una metodología específica.

El proceso de difusión de la ciencia surge desde el momento en que los científicos dan a conocer sus hallazgos ante una comunidad científica para ser legitimados, a su vez los especialistas difunden los avances en revistas especializadas y en diferentes medios informativos: el internet, canales de televisión, prensa, radio, etc. Dicha información es captada por los *sabios aficionados* quienes la difunden entre las personas que carecen de esta información para ser compartida con el grupo familiar o de amigos cercanos y posteriormente, aplicada a su vida diaria. El nuevo sentido común es para Moscovici, una de las expresiones de la vida moderna.

Las representaciones son construcciones sociales porque las personas que integran un grupo incorporan sus aspiraciones, expectativas, opiniones, actitudes, anhelos e imágenes de lo que es real en su experiencia y sus acciones están dirigidas hacia sus miembros, es decir, la comparten. Como lo advierte Moscovici (1979) son pautas para la acción porque proyectan el logro de un comportamiento y una meta por alcanzar.

De acuerdo con Moscovici, la representación es social¹⁶ sólo en la medida en que «contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales» (Moscovici, 1979, 52).

Esta precisión metodológica implica distinguir entre lo colectivo y social de la representación porque no es igual el coincidir con otras personas a la entrada de una sala de cine, que ver la película con un amigo y comentarla después; el tipo de acción es diferente, la actitud y el contenido de los intercambios también. Esta última es una acción de sentido porque está dirigida hacia otra persona, con una intencionalidad determinada para leer la realidad que en la película se trata de recrear.

De lo anterior es posible distinguir dos aspectos centrales: el primero, la interacción de los integrantes del grupo para compartir una inquietud que es común, es decir, opera en su vida diaria y en la proyección de sus expectativas; el segundo denota la presencia del contexto sociocultural mediante el cúmulo de información que sus integrantes procesan cognitivamente.

Por lo tanto, se infiere que una representación es una construcción social porque la comparten los integrantes de un grupo en una relación *dialógica* que establecen interacciones intensas en el *círculo íntimo* (Berger y Luckmann, 1968, 51) y con el medio que les rodea con un sentido histórico de sus acciones y un significado específico. Es una elaboración compleja porque mantiene la *dualidad* al interior de la *unidad* de la construcción social, incluso contradictoria, porque integra el sentido y el contrasentido, lo lógico y lo ilógico que son complementarios y antagónicos a la vez. Por ejemplo, el grupo de jóvenes que deciden estudiar una carrera, a sabiendas de que está saturada, porque presenta posibilidades reales de empleo bien remunerado, deriva en una convicción de éxito profesional que elaboran en el grupo social y comparten en relación estrecha con el medio social.

Las RS poseen una estructura lógica y mecanismos internos que le dan sustento a su nuevo objeto de estudio desde lo teórico-metodológico y técnico. Algunos autores como Jodelet (1986), Banchs (2000) han planteado diversos enfoques para advertir las diferentes enfoques o perspectivas en que los investigadores decantan sus estudios, en cuyos resultados pueden advertirse, la orientación de su movimiento y las posibles tendencias que siguen sus investigaciones.

Del objeto de estudio

Un estudio reciente que se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres, Plantel 6 «Vicente Guerrero» con un grupo de alumnos de 6º semestre, integrado por 21 alumnas y 13 alumnos cuyas edades se encuentran entre los 17 y los 23 años, se trató de indagar la particu-

¹³ Para Prado de Souza esta teoría «ofrece condiciones para develar la cultura escolar y los mecanismos de exclusión que son generados en la realidad de la escuela, en su relación contradictoria con la sociedad» (Prado de Souza, 2000, 128)

¹⁴ De acuerdo con Jodelet, el conocimiento de sentido común «se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986, 473).

¹⁵ El romanticismo no sólo fue concepción filosófica y expresión estética, sino también un movimiento social que floreció en Alemania a fines del siglo XVIII, se caracterizó, según lo expresa Gouldner, por «la innovación por las artes y la cultura literaria», pero sobre todo por liberar al hombre de tutelas externas, por ello rechaza la «cosificación de los hombres y proporciona una base para una crítica de la cosificación, en la medida que expresa una resistencia a reglas o límites históricamente anticuados...es realmente un punto de vista *emancipador*. Brinda un punto de apoyo para un gran avance hacia un modernismo sensible al sujeto, a diferencia del modernismo *objetivista* de la Ilustración que trataba de liberar a la razón de la superstición para que pudiera «reflejar mejor el mundo» (Gouldner, 1973, 313).

laridad de las RS que construyen los jóvenes acerca de lo que los mueve a elegir la carrera de su interés y qué les significa el ingreso o el rechazo a una universidad pública, para conocer la importancia que le imprimen al sentido y contenido de dicha elección, la relación que guarda con sus expectativas vocacionales de lo que quieren ser y hacer con su vida, ante la problemática de la exclusión escolar del nivel superior.

Del procedimiento

El trabajo de campo se llevó a cabo en dos etapas, en la primera se realizaron observaciones, registros y se aplicó una encuesta con reactivos tipo *licker*, entre los meses de abril y mayo. En la segunda, se diseñó un guión para entrevista, se seleccionaron a ocho integrantes de un grupo, como informantes claves y se les entrevistó durante el mes de junio de 2007.

Para recopilar la información se procedió de la siguiente manera:

Se encuestó a los 34 alumnos del grupo, el cuestionario lo integraron 12 preguntas que se desagregaron del objeto de estudio. Con el propósito de cruzar la información se entrevistó a ocho de los integrantes de un grupo pequeño para que expresaran la motivación principal de su elección y qué les significa el ingreso o el rechazo de la carrera de su interés, considerando las tres dimensiones de las RS.

La información obtenida se organizó y analizó su contenido considerando lo que Bardin llama *análisis de contenido*¹⁷, que consiste en descifrar el significado de la palabra que integran «unidades lingüísticas superiores a la frase (enunciados)» (Bardín, 1986, 34), a partir de las cuales se hacen inferencias lógicas con significados específicos.

Del método

Se entiende por método el uso y manejo que hace el investigador de la información obtenida para la organización, el análisis y la interpretación de los datos empíricos; la relación y coherencia que se establece con el planteamiento teórico de la investigación.

Después del análisis de contenido obtenido de las entrevistas, se categorizaron las ideas principales expresadas por los alumnos y se establecieron relaciones con la información obtenida en el cuestionario, se clasificaron en las tres dimensiones de las RS: *actitud, campo de representación o imagen e información*.

Se recurrió al método de la *interpretación subjetiva* para comprender las expresiones del sujeto de la orientación, que correspondieron a cada categoría para bus-

car la significación de los enunciados que dan cuenta de la particularidad¹⁸, con la que los actores interpretan el sentido de sus acciones situadas en el contexto sociocultural.

En otras palabras, la interpretación subjetiva de la realidad es el método empleado por el investigador social y educativo para estudiar los objetos y los sujetos¹⁹, quienes a su vez interpretan su propio mundo, para decirlo en palabras de Schütz:

En consecuencia, estos «objetos» son construcciones de segundo grado, y en las ciencias sociales se emplea el método de la *Verstehen* para asimilar la plena realidad subjetiva de los seres humanos que dichas construcciones procuran comprender (Schütz, 1995, 23).

«Me gusta que cuadren los números»

Una primera aproximación al objeto fue a través del análisis categorial²⁰. Ante la pregunta, ¿qué fue lo que te motivó a elegir la carrera de tu interés?, de los 34 alumnos encuestados contestaron en un 79% el conocer sus capacidades, valores y actitudes para lograr lo que siempre han querido ser y hacer en la vida. Los alumnos muestran una actitud de orientación global en relación con el objeto de la representación, que predominó sobre otras relacionadas con la información que manejan sobre la duración, el campo de trabajo y la remuneración de la misma.

La representación del grupo de jóvenes coincide en los motivos que tienen para elegir la carrera de su interés, el conocimiento de sí mismo y su expectativa de logro, además, los factores externos, como son: el campo de trabajo, la influencia de los padres y los medios de comunicación, juegan un papel importante. Así lo expresan algunos jóvenes del grupo:

Lo que me movió a estudiar esta carrera es que cuadren los números, lo aprendí en la capacitación que cursé aquí en bachilleres, voy supervisando mi dinero, llevo control de lo que gasto (Guillermo Arturo).

Por las habilidades que he descubierto que tengo, lo que ya conocía de mí, el campo de trabajo y la influencia de mi papá, me gusta mucho la tecnología para armar y desarmar robots (Jesús).

Lo que me movió fue la forma como tratan a los niños, siento que a veces no los tratan bien, me ha tocado ver en la calle, sus mamás jalan y gritan a los niños. Los adultos creen que pueden gobernar a un niño(...), el coraje y la impotencia de no poder intervenir para decirle no lo jale, no le pegue. Yo viví una infancia muy reprimida con mi papá y, por lo mismo, creo que los niños merecen ser bien tratados... (Ana).

¹⁶ Según Moscovici, «para poder captar el sentido calificativo de social, más vale poner el acento en la función a la que corresponde que en las circunstancias y las entidades que refleja» (Moscovici, 1979, 51).

Porque va mucho con lo que son las máquinas, lo que es la investigación y se lleva matemáticas y física y se me da mucho eso (Josafat).

Las opiniones son bastante ilustrativas, el reconocimiento de sus habilidades, el conocimiento del campo de trabajo de la carrera y la vivencia personal en relación con su situación biográfica socialmente construida, dan cuenta de lo que mueve a los integrantes de un grupo para elegir la carrera de su interés.

Cuando se les pregunta por qué creen que algunos estudiantes son rechazados de la carrera a la que aspiran ingresar, el 38.23 % de los encuestados contestaron que son excluidos de las universidades, mientras que el 32.25 piensan que son discriminados por no pertenecen al sistema de preparatorias de la UNAM o de vocacionales del IPN. En la entrevista se replantea la pregunta en los términos siguientes: según tu opinión, ¿por qué crees que algunos aspirantes son rechazados de la carrera que han decidido estudiar? Al respecto afirman:

Son muchos puntos, creo que empezaría por la demanda de la carrera. Otro más sería el promedio y el puntaje del examen. Yo creo que es más la demanda, yo creo que entran los mejores nada más, buenos promedios y bien examen» (Jesús)

Me imagino que ha de ser porque no juntan el puntaje. El cupo también es importante porque en la escuela donde hice examen, me enteré que fueron 4 mil aspirantes y sólo aceptan 240, está muy reñido (Ana).

Yo pienso que hay demasiada demanda en esa escuela y lo que quieren es traer a personas que están esforzándose con sus conocimientos (Marcos).

Porque a veces es falta de preparación y por su alta demanda (Guillermo).

Siento que no le dan la debida importancia y no se presentan bien preparados (Verónica).

Porque muchas veces no tenemos los conocimientos básicos para una carrera (Josafat).

En las tres primeras opiniones se infiere una actitud apegada a la situación que predomina en las universidades, la carencia de lugares disponibles; para las tres últimas se aprecia una actitud de exigencia consigo mismos que se aproxima a la autocensura, es decir, el alumno es el que no estudia por eso no logra ingresar.

Se advierten dos niveles diferentes de actitud, el primero de ellos plantea una problemática institucional y por tanto social, la falta de lugares ante una creciente demanda que deja sin oportunidades a un número de estudiantes que permanecen cautivos, para este grupo de personas los rechazados son excluidos y marginados de la escolarización del nivel superior. Por su parte el segundo nivel, corresponde a las tres últimas opiniones de alumnos del mismo grupo que piensan que el problema es la falta de preparación de los aspirantes porque no toman en serio el examen de admisión, por lo que el problema se reduce a un asunto personal.

«Sería como hacer realidad un sueño»

Cuando se les pregunta que significa estudiar la carrera que han elegido, los alumnos contestan en un 53% que desean encontrar lo que siempre han querido ser, porque cubre sus expectativas en la vida. Llama la atención que la elección la centran en su propia decisión, el objeto de la representación se encuentra sujeta a su voluntad, lo cual nos recuerda la afirmación de Bohoslavsky, «una elección madura es una elección que depende de la identificación consigo mismo» (Bohoslavsky, 1984, 80).

Retomando el sentido de la pregunta anterior se plantea en la entrevista para darle mayor profundidad a la

¹⁷ Para Bardin, el análisis de contenido es: «Un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendente a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (variables inferidas) de estos mensajes» (Bardin, 1986, 32).

¹⁸ El estudio de la particularidad ha llevado a Ginzburg a examinar el caso de un molinero del siglo XVI de nombre Domenico Scandella, mejor conocido como Menocchio, para recrear la cultura popular de la época en relación con la cultura oficial o hegemónica, que fue condenado a la hoguera por el Santo Oficio, al respecto se pregunta «qué relevancia puede tener, en general, las ideas y creencias de un individuo de su nivel social considerado aisladamente...Pero si la documentación nos ofrece la posibilidad de reconstruir no sólo masas diversas, sino personalidades individuales, sería absurdo rechazarla...Simplemente, nos proponemos delimitar un ámbito de investigación en cuyo seno habrá que llevar a cabo análisis particularizados similares» (Ginzburg, 1997, 29).

¹⁹ De acuerdo con Schütz, el investigador social realiza una tarea cualitativamente distinta, debido a que sus objetos de estudio, no son sólo objetos, sino también seres que participan en la realidad interpretando su mundo, son alter egos que se sitúan en la realidad de la vida cotidiana. (Schütz, 1995).

²⁰ Según Bardin, el análisis categorial es el primer paso y obedece al principio de objetividad racionalizando por cifras y porcentajes una interpretación. Es el método de categorías (...) que permiten la clasificación de los elementos de resignificación constitutivos del mensaje (Bardin, 1986, 28).

respuesta, ¿qué significa para ti ingresar a la carrera o ser rechazado de ésta?

Sería como hacer realidad un sueño, con algunos compañeros hemos compartido ese sueño de ingresar al politécnico. El rechazo es un buen reto para todos y para mí, saber que debo de quedarme, no tengo otra cosa más que quedarme, he pensado en el rechazo pero no lo tomo como opción. No debe ser eso (lo dice con vehemencia), para mí un rechazo es un fracaso y si he estado lleno de fracasos, pero ya no debe haber más fracasos (Jesús).

Ser aceptado significaría superar (hace una pausa y no se atreve a completar la frase, por más que le insisto, intuyo que sería el atraso), haber cumplido con lo que me piden para poder entrar y, si no entrara, me sentiría mal (lo dice con un dejo de tristeza), pero me haría ver que no me preparé bien y lo volvería a intentar, no me derrumbaría (Guillermo).

Para mí sería un logro ingresar, me siento preparada, pero en caso de que no (evita decir rechazada) me dolería mucho, me sentiría mal, pero buscaría otras opciones, pero no me quedaría sin estudiar (Ana).

Ingresar sería un gusto muy grande, sería el logro de una meta que es para mí, prioritaria. Si me rechazaran, seguiría adelante, trataría de estudiar más y le echaría más ganas (Josafat).

Ingresar sería lo máximo y costaría mucho trabajo porque sólo hay 280 lugares y los aspirantes pasan de 2 mil. Si no me llevo a quedar, qué voy a hacer (se pregunta con preocupación) qué voy a decidir después de ser rechazado. En caso de no quedar, sería cuestión de insistir el próximo año para llegar mejor preparado (Alejandro).

Las expresiones de los entrevistados denotan una tensión por el juego de emociones que se dejan sentir en el campo de la representación, pareciera ser que las imágenes se agolparan alrededor de dos escenarios distintos y se expresan en el semblante del entrevistado, como si el presente se hubiera materializado en el futuro. Las expectativas de logro, como la vocación, cuando se comparten con los integrantes del grupo son representaciones sociales que las personas construyen por la influencia del medio cultural e histórico, lo cual se aprecia en esta expresión etnográfica: «Sería como hacer realidad un sueño, con algunos compañeros hemos compartido ese sueño de ingresar al politécnico».

Otra pregunta planteada en la encuesta fue ¿cuál es la imagen que tienes de la carrera que has decidido estudiar? La respuesta es de un 47% los que imaginan que la carrera es completa pero saturada. La dimensión del campo de representación se amplía hacia las posibilidades que tiene la carrera porque jerarquiza sus posibilidades de ingreso. A este tipo de elección Bohoslavsky llama *elección ajustada*, porque aparece una visión realista de sus oportunidades, que es una me-

diación para «hacer coincidir sus gustos y capacidades con las oportunidades exteriores» (Bohoslavsky, 1984, 80).

Una pregunta similar se les plantea en la entrevista en los siguientes términos: ¿cómo te ves a futuro ejerciendo la carrera de tu interés?

Me veo trabajando, no mandando (aclara enfático) con máquinas, porque me gusta relacionarme con la gente, me gusta que se relacionen con máquinas, ver el funcionamiento de cada máquina, no nada más es para mí el conocimiento sino para todos, de ahí que pueda impartir clases de máquinas, siempre con máquinas (Josafat).

Me veo en una escuela trabajando con niños, llevando mis planes de trabajo, con una vida muy estable, trabajando en una institución de gobierno (Ana).

Me veo como ingeniero ejerciendo mi carrera, en el mantenimiento de equipos y robots para empacar productos, como es el caso de «sabritas» (Jesús).

Trabajando en una empresa o por cuenta propia, poniendo un café internet, trabajando con las computadoras (Guillermo).

Me veo en un futuro como un experto programador, trabajando en una empresa con un buen salario (Marcos).

Como se puede apreciar en las expresiones de los entrevistados, en la elección de carrera están presentes las expectativas de logro del aspirante de lo que quiere ser y hacer en la vida, que denota su ubicación temporal en el mundo, al lugar que ocupa «mi aquí actual», es el situarse en el espacio para orientarse para saber hacia donde llegar; supone además el reconocimiento de quien es el sujeto en el transcurso de su vida, de su identidad personal y su identidad profesional.

Además posee una marcada influencia cultural porque incorpora aspectos valorativos y una carga social del grupo de pertenencia, como resultado de la apropiación de los saberes, experiencias, instrumentos, aspiraciones y anhelos. La elección de una carrera no se realiza como un acto al azar o por un golpe de suerte, sino como un proceso de construcción social que se plasma en la expectativa vocacional que tiene una relación estrecha con las coordenadas de la vida cotidiana del sujeto, de la situación biográfica socialmente construida, el conocimiento de la proyección de la carrera para su desempeño profesional y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes.

La representación social puede o no surgir de la construcción de las expectativas vocacionales dependiendo del grado de cohesión de los integrantes del grupo, cuando las representaciones sociales surgen de las expectativas se convierten en convicciones de los alumnos, es decir, en pautas de comportamiento que

guían la acción de los sujetos para alcanzar sus metas en la vida.

«Siento decepción... porque es como exclusión...»

El joven que esta a punto de elegir una carrera y encuentra quien le apoye a decidir su futuro, habrá tomado en cuenta que no basta conocer sus propias necesidades y deseos, sino que debe considerar las posibilidades reales de conquistar un lugar en la universidad, el perfil del aspirante, el campo de trabajo de la carrera, los requisitos de ingreso y egreso, etc. Acaso habría que tomar en cuenta que antes que el joven egresado del bachillerato elija una carrera, el medio social ya ha elegido por él, para ubicarlo en la escala y rol social que su propia condición socioeconómica le ha asignado. En consecuencia, uno se pregunta, qué caso tiene que el adolescente se afane tanto si finalmente la suerte ya está echada?

Esta hipótesis es unidimensional porque la situación socioeconómica no siempre determina las posibilidades de éxito de los jóvenes; además no toma en cuenta la diversidad de intereses y la heterogeneidad de habilidades de los jóvenes.

Al preguntarles qué sienten cuando conocen que la carrera que desean estudiar está saturada y ofrece menos oportunidades de estudio, las respuestas se dividen. Para el 29% de los encuestados dicen sentir *miedo* ante la elección. En tanto que otro 29% afirman sentir *coraje* porque no logran ingresar a la universidad de su preferencia, ni a la carrera que han decidido estudiar.

Las opiniones de los jóvenes encuestados muestran una actitud ambivalente, se comprende que no se trata de miedo a la elección, sino de coraje e impotencia ante un supuesto rechazo que es una forma de exclusión escolar.

Al preguntarles por lo que piensan cuando se enteran que hay algunos compañeros que no han sido aceptados en las universidades públicas, donde también ellos quieren estudiar, en la opinión del 38.% los aspirantes son *excluidos*, mientras que el 32% piensan que son *discriminados* de sus aspiraciones para estudiar una carrera.

La pregunta anterior es replanteada a los integrantes del pequeño grupo, ¿qué sientes cuando te enteras que algunos aspirantes que son rechazados?, sus expresiones son:

Un poco de miedo porque me hace pensar que yo tampoco puedo, pero si uno se pone a estudiar, creo que se puede demostrar en el examen y, finalmente, ser aceptado (Guillermo).

Es muy doloroso porque hay falta de oportunidades para los estudiantes, creo que falta que se abran otras instituciones para que no esté tan reñido (Ana).

Siento decepción, lo que es la UNAM y el Poli, como que marginan, sólo jalan los que están estudiando en la Preparatoria, y la Vocacional y aunque tengan bajo promedio, siento que es como exclusión, porque habiendo alumnos de otros colegios con mayor capacidad, los dejan fuera y sin oportunidad de ingreso (Jesús).

He sabido de algunos compañeros, pero no siento que haya discriminación o algo así (se refiere a la exclusión), al contrario, les digo que hay que echarle ganas (Verónica).

Las opiniones son suficientemente ilustrativas de la actitud que muestran los integrantes del grupo acerca de la situación en la que se encuentran, porque deriva de la información que conocen sobre sus posibilidades de ingreso a la carrera que aspiran ingresar. Las expresiones del pequeño grupo de alumnos se corresponden con los resultados de la encuesta aplicada a los 34 integrantes del grupo porque el 70% coinciden que en caso de ser rechazados significaría una forma de exclusión y de discriminación por no existe equidad de oportunidades de estudio en las universidades públicas de México.

REFLEXIONES FINALES

Llama la atención que esta veta de conocimiento descubierta por Moscovic, han predominado estudios que siguen el cauce trazado por los grandes investigadores, sin que hasta el momento se observen avances significativos por la reflexión teórica, a partir de los diversos resultados de investigaciones que, sin duda, reportan hallazgos en las dos tendencias hegemónicas planteadas por Banchs, el enfoque procesual y estructural.

En consecuencia, puede acaso hablarse de una teoría con un objeto de estudio definido para investigar-se desde una metodología, empleando técnicas específicas y enfoques preestablecidos en contextos sociales indistintos y variados para emular lo que otros investigadores han encontrado, sin que la teoría se mueva de su sitio, como si la realidad no cambiara y los actores permanecieran inmóviles y sólo ocuparan el lugar de simples espectadores y/o bien somos testigos y actores de un mundo cambiante en donde las teorías que se construyen tratan de dar cuenta de dicha realidad, de las acciones de los sujetos, de sus prácticas sociales y educativas en especial.

Con base en los resultados de este trabajo y retomando el planteamiento de Banchs, de que el objeto de estudio de las RS implica modelos de conocimiento de la realidad y que dicho objeto no se encuentra desligado de la «teoría, epistemología y metodología forman un círculo continuo, y se influyen mutuamente, generando un proceso permanente de reflexión»

(Spink citado por Banchs, 2000) se plantea la siguiente reflexión, si el *nuevo sentido común*, objeto de estudio de las RS es complejo, como el contexto en donde se sitúan los actores que las construyen, de qué manera se estudia su contenido desde diversas perspectivas y métodos para comprender su significado, considerando su complejidad cuando éste es heterogéneo y contradictorio.

En este trabajo se ha planteado que el objeto de estudio de las RS es complejo, porque su contenido no se manifiesta siempre de forma lógica, coherente y homogénea, sino que tiene diferentes aristas y matices, por lo que es preciso estudiarlo desde diferentes perspectivas y métodos

Uno de los enfoques más ponderados para el estudio de las RS es el procesual. De acuerdo con Banchs (2000) este enfoque incide en la conformación de los procesos de interacción de los actores con el contexto social en donde se mueven y, al incidir en su medio, asignan dirección a sus acciones y construyen sentidos en un momento determinado e imprimen su propia dinámica en la historia.

Sin embargo, esta relación no es mecánica sino dialógica, porque el sujeto de la orientación establece un vínculo con otros objetos, que puede observar y sujetos que tienen su propio movimiento y un mundo que incorporan e interpretan. Además, esta dinámica está dirigida por un sentido lógico, pero en ocasiones pudiera perfilarse hacia los contrasentidos porque sus acciones no siempre son coherentes con el sistema de valores que bien pudieran ser contradictorias y desequilibrantes, más la reflexión sobre la acción permite recuperar la homeostasis y hasta la supervivencia en un medio hostil. Por ejemplo, el anteponer el interés personal al de la familia pareciera ser contradictoria, más en el fondo existe una relación dialógica en determinada circunstancia.

Esta relación dialógica que establecen los integrantes de un grupo en la construcción de las RS sobre algo o alguien, se establece en relación con los criterios socioeconómicos, socioculturales, grado de instrucción o tendencia ideológica, tienen que ver con la ubicación de los actores en el contexto social en donde se desenvuelven, lo que posibilita el manejo de la información y entre más compartan el mismo criterio, la construcción de las representaciones sociales serán más lógicas y coherentes (Moscovici, 1979).

La forma como los integrantes de un grupo construyen las RS pueden derivar de disensos, tensiones y conflictos, por ello, el investigador interpreta su contenido a través del método de la *interpretación subjetiva*, que integra la diversidad y heterogeneidad de significados de las producciones de los grupos.

CONSIDERACIONES GENERALES

- La elección vocacional-profesional es un proceso que viven los alumnos egresados del bachillerato público, con la expectativa de continuar sus estudios en el nivel superior. Este proceso posee diversas implicaciones tanto internas como externas que hacen de la elección un proceso complejo, debido a que los jóvenes se enfrentan a la incertidumbre de no saber si dicha expectativa podrán alcanzarla. Un primer nivel de incertidumbre es saber si la elección de la carrera de su interés se ajusta a sus necesidades, intereses y aptitudes para su desarrollo profesional y a las oportunidades que le presenta el medio social. Un segundo nivel de incertidumbre consiste en las posibilidades que tienen para ganarse en sitio en una universidad y, también en la sociedad.
- El rechazo escolar de los egresados del bachillerato público es una forma de exclusión institucional porque la sociedad no le ofrece posibilidades de desarrollo para incorporarlos al mundo de los adultos. La exclusión social de los jóvenes de las oportunidades de estudio y empleo profesional es mayor para los estratos sociales más bajos profundizando aún más, la desigualdad social.
- El sujeto de la orientación educativa es un joven que se encuentra entre los 16 y los 20 años de edad que es portador de creencias, valores, prejuicios, ideologías y un cúmulo de saberes, que construye sentidos e imágenes sociales para pensar y actuar lógicamente sobre la realidad. También porta rebeldías, contradicciones, sentimientos encontrados, demandas incumplidas por los adultos e inconformidades porque éstos no se recorren para hacerles un lugar en la sociedad; no le proporcionan las herramientas, ni los apoyos necesarios para lograr su desarrollo pleno. Se comprende que también construye contrasentidos en su vida diaria. El conocimiento de estas expresiones de sentido común son útiles para interpretar los sentidos que construyen en su vida diaria y comprender el significado de su participación en las prácticas escolares
- Las RS de los actores de las prácticas orientadoras, como es el caso de los jóvenes que en ellas participan son otra de las manifestaciones epistémicas del conocimiento de sentido común. Como expresiones modernas de la sociedad contemporánea, los sujetos construyen expectativas, anhelos, aspiraciones e imágenes y las comparten con los integrantes de su grupo y establecen una estrecha relación con el contexto social que les rodea, incluyendo a los medios de comunicación masiva,

impresos y a la tecnología, que no dejan de difundir los avances de las ciencias que se comparten en las prácticas sociales y en la vida diaria de los sujetos.

- Las RS que construyen los jóvenes que concluyen el bachillerato en el Colegio de Bachilleres, Plantel 6 «Vicente Guerrero» acerca de las expectativas y motivos que tienen sobre la elección de una carrera guarda una relación estrecha con la forma como se sitúan en el mundo, en relación con su historia de vida y experiencias vividas; en este proceso compromete a otro que es el orientador, acerca de su futuro vocacional, sobre el cual construye sus expectativas en un contexto histórico y social del cual es emergente.
- El sentido y contenido de la elección es coherente con el conocimiento de sus capacidades, habilidades y valores de aquello que proyecta ser en la vida, con el quehacer que es propio al perfil y campo de trabajo de la carrera que desea estudiar de acuerdo con sus expectativas de vida.
- Las expectativas de ingreso o rechazo a la carrera que el alumno desea estudiar tiene una relación estrecha con su identidad personal y profesional, con el compromiso que tiene consigo mismo, con el grupo y con las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Las RS coinciden con las expectativas de logro cuando los integrantes de un grupo las comparten y guían su comportamiento e influyen en su convicción.

Referencias bibliográficas

- Abendaño Sandra, Ruggiero Zulema, Enciso, Jorge Y Marcucci Ma Teresa (2007), *Los sentidos de la Orientación en la Escuela Media*. Conclusiones de la investigación, Mecanograma.
- Ardoino, Jaques (1981), La intervención: ¿imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?, en: Félix Guatari, René Lourau; Georges Lapassade, Gérard Mendel, *La intervención institucional*, México, Folios Ediciones.
- Banchs, María A (2000), Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales, en *Papers on Social Representations. Textes sur les représentations sociales*. Vol. 9, pp. 3.1-3.15. Peer Reviewed Online Journal, ISSN 1021-5573.
- Bardin Laurence (1986), *Análisis de contenido*, Madrid, Ediciones Akal.

- Berger, Peter y Luckmann, Thomas (1968), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bohoslavsky, Rodolfo (1984), *Orientación vocacional. La estrategia clínica*, Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión.
- Dubet, Francois y Martucceli, Danilo (1997), *En la escuela. Sociología de la experiencia*, Buenos Aires, Losada.
- Freire, Paulo (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México, siglo XXI, 5ª edición.
- Freire, Paulo (1997), *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo XXI.
- Freund, Julien (1967), *Sociología de Max Weber*, Barcelona, Península.
- Gal, Roger (1973), *La orientación escolar*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Ginzburg, Carlo (1997), *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*, Barcelona, Océano.
- Gouldner, Alvin (1973), *La sociología actual, renovación y crítica*, Madrid, Alianza Editorial.
- Heller, Agnes (1977), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península.
- Jodelet, Denise (1986), La representación social: fenómenos, conceptos y teoría, en: Serge Moscovici, *Psicología social, 11. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Meirieu, Philippe (1998) *Frankenstein educador*, Barcelona, Ediciones Alertes.
- Morin, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.
- Moscovici, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huelmul.
- Moscovici, Serge. HEWSTONE, Miles. (1986) De la ciencia al sentido común, en: Serge Moscovici, *Psicología social, 11. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Nicol, Eduardo (1978) *La primera teoría de la praxis*, México, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM.
- Piña, Juan .Manuel (2004), (Coord), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, CESU-UNAM.
- Prado de Souza, Clarilsa (2000), Develando la cultura escolar, en: Denise Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura*, México, Facultad de Psicología, UNAM.
- Reyes Heróles, Federico (1987), *El poder. La democracia difícil*, México, Grijalbo.
- Rousseau, Juan Jacobo (1970), *Emilio de la educación*, México, Porrúa, Colección Sepan Cuantos.
- Schutz, Alfred (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Zinnecker, Jürgen (1987), *La juventud actual: ¿Comienzo o final de una época*, Tübingen, Revista de Educación N° 35.

**Actualice sus conocimientos
sobre la Orientación Educativa en Iberoamérica...
Visite el Sitio de la REMO, en: www.remo.ws**