

**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES "ARAGÓN"  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

**EL DOCENTE DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA**  
**Representaciones sociales de sus prácticas en la ENP de la UNAM**

**T E S I S**

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

**P R E S E N T A**

**BONIFACIO VUELVAS SALAZAR**

DIRECTOR DE TESIS

**DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO**

México, 2007



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*A los orientadores de México,  
en especial a los academizados  
de la ENP-UNAM, los admirables,  
por la utopía de la docencia  
en la orientación educativa*

*Para mis hijas: Esmeralda y Emilse,  
con todo mi cariño*

*A los tres “mosqueteros de la orientación”:  
Bernardo M. Riveroll, Jesús H. Garibay  
y Héctor M. Vargas, mis favoritos, por la  
utopía de la concientización, que los  
caprichos del destino los ha llevado  
a cabalgar juntos por el mismo atajo,  
aún con sus armoniosas diferencias*

*Para mis padres, Romelia y Ramón  
con el corazón mirando siempre al sur*

*Para Alejandra, mi Esperanza*

## AGRADECIMIENTOS

Este estudio es el resultado de un acercamiento al trabajo que desempeñan los orientadores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el cual no se hubiera realizado sin su valiosa colaboración. Agradezco a los maestros de orientación que me brindaron su disposición, tiempo y espacio, para ellos mi gratitud y mi admiración por su trabajo profesional que están desarrollando.

La academización fue un acontecimiento que ha dado mucho que decir entre los actores. Ha sido el resultado de un proceso complejo en donde se han conjugado factores externos e internos a la UNAM. El escuchar la voz de los actores, a diez años de su academización, es una forma de documentar una práctica profesional que es útil a los estudiantes de la ENP que devela como las teorías psicológicas y la elección de carrera, se popularizan entre la población estudiantil. En síntesis, esta investigación trata de desentrañar lo que piensan los orientadores sobre su práctica y la forma como la han transformado.

Quiero agradecer al Dr. Juan Manuel Piña Osorio su valioso apoyo en la construcción del objeto de estudio y la fundamentación teórico-metodológica de esta problemática, por sus grandes enseñanzas y la nobleza de su amistad con la que siempre me distingue.

Deseo dejar constancia de mi agradecimiento a la Dra. Edith Chehaybar y Kuri por sus aportaciones a este trabajo y la generosidad de su apoyo académico.

Mi gratitud es también para el Dr. Emilio Aguilar por la agudeza de sus observaciones y sugerencias siempre valiosas que me alentaron en el proceso.

Mi agradecimiento es también para el Dr. Miguel Ángel Martínez por su mirada crítica, comprensiva e inteligencia emocional que propicia empatía para abordar el trabajo académico.

También agradezco al Dr. Bernardo Antonio Muñoz Riveroll por el trabajo de análisis, reflexión y grandes aportaciones para valorar la armonía conflictiva de todo conocimiento.

Mi reconocimiento y agradecimiento a la Dra. Laura Mercado por las sugerencias siempre puntuales y asertivas al trabajo de investigación.

Mi gratitud para el Dr. Marco Eduardo Murueta por sus valiosas aportaciones metodológicas y técnicas para concretar esta investigación.

## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	7
<b>PALABRAS INICIALES</b> .....	12
<b>ESTUDIOS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA.</b>	
<b>PRESENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES</b> .....	19
1. La práctica de la orientación educativa: entre la producción teórica y la investigación.....	20
2 La investigación social en orientación educativa.....	26
3 La investigación en orientación desde la perspectiva del actor.....	32
3.1 La emergencia del estudio de las prácticas.....	34
4. Presencia de las representaciones sociales en orientación educativa.....	39
5. Usos de las representaciones sociales.....	44
6. Enfoques e influencias de las representaciones sociales.....	49
7. Características específicas de investigaciones y obras publicadas.....	54
8. Actores y contenidos.....	63
9. Mis opiniones acerca de los estudios de las representaciones sociales.....	66
10. Aportes teórico-metodológicos de las RS al estudio de las prácticas educativas.....	70
<b>CONTEXTO: EL DOCENTE DE ORIENTACIÓN. UN ACERCAMIENTO A SUS REPRESENTACIONES SOCIALES</b> .....	76
1. La dinámica cotidiana y el pensamiento de sentido común.....	77
2. Importancia de los grupos en la vida diaria del sujeto.....	80
3. Los roles y el sistema de valores del sujeto en la interacción social.....	82
4. La actualización del docente de orientación.....	83
5. La academización de orientadores en la UNAM.....	85
6. La objetividad institucional.....	88
7. La academización de orientadores.....	90
8. Aproximación a las representaciones sociales de docentes de orientación.....	94
<b>CAPÍTULO 1.</b>	
<b>LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SUS DOCENTES</b> .....	97
1.1 El quehacer profesional de docentes de orientación.....	98
1.2 ¿Quiénes son los docentes de orientación? .....	99
1.3 ¿Qué hacen y en qué piensan?.....	105
1.4 El docente de orientación y sus prácticas.....	109
1.5 El docente y su actividad académica.....	111
1.6 Representaciones sociales de docentes de orientación.....	116
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO</b> .....	118
2. 1 Supuestos teóricos.....	118
2. 2 El objeto de estudio.....	118
2. 3 La perspectiva de la investigación.....	122
2.4. El método.....	123

2.5 El procedimiento.....	124
2. 6. Metodología de investigación.....	128
2. 7 El universo de estudio y las técnicas.....	130
2. 8 El diseño de los instrumentos.....	131

### **CAPÍTULO 3**

#### **REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES**

##### **ACERCA DE SUS PRÁCTICAS ORIENTADORAS.....**

3.1 La teoría de las representaciones sociales.....	133
3.2 La orientación educativa a la que se alude. La complejidad de una práctica.....	139
3.3 La información sobre las razones e intenciones.....	143
3.3.1 La noción de orientación educativa, una práctica necesaria.....	143
3.3.2 Objeto y sentido de la orientación educativa.....	144
3.4 Representaciones del docente acerca de la <b>dimensión de la enseñanza</b> .....	147
3.4.1 Caracterización del profesor de orientación.....	148
3.5 Las representaciones de docentes acerca de la <b>dimensión institucional</b> .....	150
3.5.1 Las tradiciones académicas.....	150
3.5.1.1 El entorno cultural y filosófico.....	152
3.5.1.2 La hegemonía académica positivista.....	153
3.5.2 El reconocimiento docente.....	154
3.5.3 Los estigmas.....	156
3.5.4 El orientador como desorientador.....	158
3.5.5 Los de primera y los de segunda.....	159
3.5.6 Los académicos y los administrativos.....	160
3.5.7 Los psicólogos y los pedagogos.....	161
3.5.8 La academización.....	162
3.5.8.1 El cambio de estatus.....	164
3.6 Representaciones de la <b>dimensión de la docencia</b> .....	165
3.6.1 Un modelo de orientación y evaluación.....	165
3.6.1.1 El método de intervención pedagógica en orientación.....	170
3.6.2 El enfoque de los programas de asignaturas.....	171
3.6.2.1 Los programas de orientación.....	175
3.6.2.2 La propuesta de un modelo de orientación.....	178

### **CAPÍTULO 4.**

#### **UNA ARTICULACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL Y LAS FORMAS DE SOCIALIDAD DE DOCENTES DE ORIENTACIÓN.....**

4.1 El mundo de la vida, escenario de las representaciones sociales.....	183
4.2 Las representaciones sociales de docentes de orientación sobre su objeto.....	185
4.3 Las representaciones de docentes de la <b>dimensión estructural</b> .....	190
4.3.1 La información sobre el significado de la.....	191
4.3.2 La información sobre las razones de la academización.....	198
4.3.2.1 “Por que es un espacio que nos dio la universidad”.....	202
4.3.3 La información acerca de sus expectativas de la academización.....	203
4.3.3.1 “La academización no ha cubierto mis expectativas”.....	204
4.4. Representaciones de docentes acerca la <b>dimensión de la relación de los actores</b> ....	207
4.4.1 La imagen de docentes sobre la especificidad de las formas de relación.....	208

4.4.2 La imagen de responsabilidad y compromiso.....	210
4.4.3 La interacción comunicativa de docentes.....	211
4.4.4 La formación de grupos de docentes de orientación.....	215
4.4.4.1 “Los orientadores no somos un grupo” .....	218
4.5 Representaciones sociales de docentes acerca de la <b>dimensión pedagógica</b> .....	220
4.5.1 Los docentes de orientación en la dinámica de los procesos y sus roles.....	226
4.5.2 La propuesta de trabajo sobre el objeto de la orientación.....	229
4.5.2.1 La orientación que no funciona.....	230
4.6 Representaciones sociales de docentes de la <b>dimensión existencial</b> .....	234
4.6.1 El sentido de pertenencia de docentes a la academia.....	238
4.6.2 Las expectativas profesionales de docentes en la.....	244
4.6.3 Proyección académica de docentes de orientación en la UNAM.....	245
<b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	250
<b>CONCLUSIONES FINALES</b> .....	254
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	265
ANEXO 1.....	272
ANEXO 2.....	274
ANEXO 3.....	279

## INTRODUCCIÓN

La teoría de las representaciones sociales (RS en adelante) permite comprender la realidad social contemporánea y la multiplicidad de fenómenos que acontecen en el ambiente físico y social. Constituye un *corpus teórico de conocimiento* que recupera al sujeto en su dimensión histórica, social y cultural, en su relación cotidiana con otros sujetos que integran grupos o comunidades en donde tienen lugar los intercambios lingüísticos y simbólicos que potencian su imaginación.

El estudio de las RS es una perspectiva de investigación que centra su atención en el actor y sus acciones en los ambientes inmediatos. Tiene como propósito interpretar los significados que se tejen en los espacios particulares de las instituciones educativas, en los diferentes niveles escolares, por esto apela a la particularidad de la experiencia, en donde los sujetos comparten en grupo, todo aquello que les resulta familiar y lo expresan a través de sus opiniones, percepciones, imágenes y representaciones porque se edifican a partir del conocimiento de sentido común en la vida diaria.

Moscovici se interesó por conocer cómo la ciencia del psicoanálisis había penetrado en la sociedad parisina de la década de los 50, propiciando su uso cotidiano entre los sujetos legos. Dicho autor, descubre que es necesario estudiar cómo la ciencia se vuelve accesible a los no especialistas y la manera como se populariza en la vida cotidiana de las personas en la sociedad.

En su análisis, parte del supuesto que en la sociedad moderna los actores sociales producen un *nuevo sentido común*, que se nutre de la ciencia y que el sujeto es un consumidor natural de todo cuanto está a su alcance. Para esto, se apoya en la categoría de RS construyendo su nuevo objeto de estudio, que es de uso común por las personas en su vida diaria en las sociedades modernas.

Con esta categoría se analiza e interpreta la particularidad de la experiencia de los actores que constituyen un grupo, de lo que es la realidad para cada uno; difieren del conocimiento de los acontecimientos estructurales de la sociedad que se apoyan en el conocimiento conceptual.

*El docente de orientación educativa* es un estudio que se apoya en la teoría de las representaciones sociales para comprender una práctica profesional que se transformó a partir de una decisión política entre las autoridades laborales de la Universidad Nacional Autónoma



de México (UNAM) y los líderes sindicales del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM), que se concretó con la academización de orientadores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) en julio de 1997.

Esta decisión implicó la firma de un convenio que modificó, en términos académicos, los objetivos y funciones del trabajo profesional de los orientadores. A diez años de la academización, las circunstancias formales han ocupado un lugar preponderante para integrar una academia de reciente creación, como son: condiciones académicas, instalaciones y servicios, programas curriculares, normatividad institucional, entre otras. Éstas son necesarias pero insuficientes para comprender la complejidad de esta práctica educativa. Sin embargo, poco se sabe del sentido y contenido que le proporcionan sus actores, de los significados que asignan a las RS sociales que construyen sobre su práctica profesional, porque son los sujetos involucrados quienes emprenden las tareas específicas de la docencia en orientación educativa. Además, las acciones que realizan derivan directamente de las formas de pensamiento que predominan en cada espacio de los recintos escolares y se expresan a través de opiniones y testimonios, es decir, de esa forma familiar en que se emplea en el pensamiento de sentido común.

El planteamiento central de esta investigación consiste en conocer cuáles son las RS que construyen los docentes de orientación sobre su práctica profesional, el significado que asignan a su objeto, en la especificidad de las formas de relación con sus colegas y el sentido de pertenencia a la academia.

El objetivo de este trabajo consiste en destacar la importancia de los significados de las RS que elaboran los docentes de orientación sobre la forma como orientan desde el *nuevo sentido común*, que procede de la ciencia, en su nuevo rol de académicos en la particularidad del contexto de la ENP en la UNAM.

También se propone comprender los significados de las RS de docentes sobre las diferentes dimensiones de la práctica profesional de la Orientación Educativa, en relación con lo que ellos piensan que es lo que busca la orientación y cual es su razón de ser.

Otro de los afanes es el interpretar las RS de docentes de orientación, sobre la dimensión estructural y administrativa que condiciona la especificidad de las formas de relación y su

integración en grupos, en donde se expresa el objeto de la orientación bajo un modelo de docencia que adquiere el sentido de la enseñanza de la orientación educativa.

Interesa comprender el significado de las RS que asignan los docentes de orientación, integrados en un grupo, a su interpretación de la dimensión pedagógica sobre lo que significa el objeto de la orientación, plasmada en una propuesta didáctica para modificar la modalidad de asignatura, los contenidos de los programas y los objetos de evaluación de la orientación educativa.

Para identificar y conocer las representaciones sociales que construyen los docentes de orientación educativa, se reconocieron tres dimensiones del universo de opinión: la *información*, el *campo de representación o imagen* y la *actitud*. Con base en estas categorías, se diseñó el guión de la entrevista, el cuestionario de relación de palabras y el cuestionario tipo encuesta para obtener la información empírica de los docentes elegidos.

El trabajo lo integran cuatro capítulos enmarcados por los estudios realizados en orientación educativa, en los últimos cinco años y el contexto social y cultural en donde se sitúa la práctica orientadora en la ENP de la UNAM.

En primer lugar se analizan los estudios encontrados que tienen una relación directa con el objeto de estudio y con la presencia de las RS en orientación educativa, con el objeto de conocer las investigaciones recientes para comprender la magnitud de las aportaciones más importantes al campo de la orientación educativa.

El resultado de este análisis detallado de los estudios realizados en orientación educativa, dan cuenta de documentos cuyos autores reportan la producción de conocimientos enfocados hacia dos dimensiones, la producción intelectual y la investigación con objetos referenciados empíricamente que son investigados desde diferentes tradiciones, perspectivas y planteamientos teórico-metodológicos. En esta revisión sólo se incluyen los trabajos que tienen una relación directa con el objeto de estudio. En este apartado se explica el por qué se eligió el enfoque que enfatiza el conocimiento de los procesos de interacción de los actores y contextuales de carácter social. Se revisaron las principales aportaciones de trabajos de investigación, tanto de tesis de grado, como de obras publicadas en el campo educativo y donde se plantean sus posibilidades en el ámbito de la Orientación Educativa. La búsqueda

permitió formarse un juicio que revela la presencia de investigaciones realizadas desde el enfoque de las RS en la práctica de la orientación educativa.

En segundo lugar, se analiza el contexto escolar e institucional, se plantea un acercamiento a las RS de docentes en la dinámica cotidiana escolar, en donde se recrea el *nuevo sentido común* que conforman un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe sobre su realidad social inmediata. Este referente se integra a su conocimiento de sentido común y funciona como un conocimiento práctico que le permite actuar ante un problema y en un contexto social y cultural definido. En el caso de los docentes de orientación es el espacio de la ENP abigarrada por la difusión de la cultura, la libertad de cátedra y la autonomía universitaria.

En el primer capítulo se analiza, por una parte, el quehacer profesional de los docentes de orientación que a partir de la academización, le fueron asignadas funciones de docencia e investigación, así como las del servicio de apoyo personal que venía realizando como orientadores. Se estudia, por la otra, la forma como una práctica social de apoyo académico, se transforma en una tarea docente y sus implicaciones en la academia.

El resultado de este primer acercamiento fue la elaboración de una tipología de funciones y de sus características individuales que permite establecer un perfil profesional para saber quiénes son los docentes de orientación, qué es lo que hacen, cómo lo realizan y en qué espacios se mueven, para lo cual resultó útil conocer la particularidad de su trabajo y la relación que establece con sus colegas para una aproximación a la identificación de las RS que construyen sobre su práctica orientadora.

Cabe advertir que en este capítulo, se decide estudiar dicho objeto desde la perspectiva de las RS y no de otra teoría, considerando que las funciones de docencia, servicio e investigación las realiza en una relación estrecha con los alumnos y otros de sus colegas, con quienes establece un vínculo grupal que posibilita la elaboración de RS, en los espacios universitarios de la ENP.

En el segundo capítulo se explica el planteamiento metodológico, de cómo se construyó el objeto de estudio y por qué se decidió investigarlo desde la perspectiva de las RS. Asimismo, se establece la diferencia entre método y metodología y se destaca la importancia del uso de la interpretación subjetiva. Por último, se describe brevemente el procedimiento que permitió

realizar la investigación, considerando la población estudiada, los instrumentos empleados y su uso en la investigación de una práctica social, como lo es la orientación educativa.

En el tercer capítulo se aborda la teoría de las RS desde el enfoque de la complejidad planteado por Moscovici y Jodelet, quienes plantean la naturaleza y peculiaridad del nuevo objeto de estudio. En esta lógica, el estudio se perfila por su naturaleza al conocimiento procesual de las RS de una práctica social compleja, como lo es la orientación educativa. Se destaca la importancia de la noción de orientación y su objeto, de lo que busca y los fines últimos que persigue, así como su razón de ser, para tal efecto, se recurre a las opiniones y los testimonios de docentes de orientación para documentar lo cotidiano de una práctica escolar necesaria para la formación de los alumnos de la ENP, lo cual justifica y legitima su trabajo profesional.

Es importante destacar la importancia de la organización de la información obtenida a través de las opiniones de los docentes de orientación. En este capítulo se analiza e interpreta los significados de tres grandes dimensiones que derivan del objeto y los sujetos investigados a través de distintas expresiones del sentido común, éstas son: la dimensión de la enseñanza de la orientación, la institucional-administrativa de su práctica profesional y la docencia de la orientación como propuesta.

En el cuarto capítulo se plantea la necesidad de establecer una articulación entre las condiciones formales de la academización de los docentes de la orientación, con el contenido que le proporcionan a su nueva circunstancia académica, en relación con el programa de la asignatura, el tipo de contratación, las instalaciones y funciones de docencia, servicio e investigación, lo cual revela la complejidad de la práctica orientadora.

En este mismo capítulo se analizan e interpretan las dimensiones relacionadas con la estructura de la academización, la especificidad de la relación de los actores, la pedagógica del objeto de la orientación, la existencial y el sentido de pertenencia del docente a la academia de orientación educativa.

Por último, se presentan algunos resultados de la investigación, sin faltar la presencia de las consideraciones finales planteadas a modo de conclusión. Esta perspectiva es digna de valorar como una veta que no se agota fácilmente, porque encierra grandes posibilidades para conocer los significados de las prácticas educativas, como lo es la orientación educativa.

**PALABRAS INICIALES**  
**A propósito del título de la investigación**

“La vida no es un estar ahí...  
sino un recorrer cierto camino,  
por tanto, algo que hay que hacer,  
es la línea total del hacer de un  
hombre. Y como nadie nos da decidida  
esa línea que hemos de seguir, sino  
que cada cual la decide por sí, quiera  
o no, se encuentra el hombre siempre,  
por sobre todo al comienzo pleno de su  
existencia, al salir de su adolescencia,  
con que tiene que resolver entre  
innumerables caminos posibles,  
la carrera de su vida...”

*Ortega y Gasset*  
*Sobre las carreras*  
*La “carrera” de la existencia, 1934*

Con el rubro de: *el docente de orientación educativa*, se alude a un actor social que incorpora una problemática que se vuelve más común y compleja en nuestro medio, ¿cómo orientar? ¿es posible su enseñanza? ¿qué significa para ellos ser docentes de orientación? ¿cuáles son las representaciones sociales de su práctica profesional y de la docencia de la orientación?

Es difícil resistir la tentación de escribir una nota introductoria en la que se intente explicar sus intenciones, resumir ideas y de forma manifiesta o latente, defenderse de posibles críticas. Sin embargo, es lamentable que alguien la lea al finalizar la obra, en el mejor de los casos, cuando el lector tiene una imagen sólida e ideas firmes sobre su contenido, aún así, se corre el riesgo.

En primer término, la problemática que se presenta es, sí el orientador dejó de serlo, debido a las necesidades burocráticas y bancarias de la enseñanza, para asumir funciones de docencia. En consecuencia, existe un vacío institucional en su quehacer de brindarle atención al alumno, en la etapa de la adolescencia, porque ahora, el “maestro de orientación”, se encuentra enseñando diversas temáticas tales como: estrategias de aprendizaje, toma de decisiones y proyecto de vida, sexualidad, autoestima, adolescencia y un amplio etcétera, que se concretan en resolver diversos problemas de la práctica orientadora y, en la experiencia de los

orientadores de la ENP los problemas de conocimiento son de menor relevancia, lo cual revela la fragmentación de su tarea docente.

Ya lo advertía y cuestionaba Muñoz (1992): la ausencia de un modelo curricular integral sustentado en los principios filosóficos y psicopedagógicos de la práctica institucional del orientador educativo, sin un modelo curricular que incluya líneas de intervención, de las cuales se desarrollen programas de orientación y una didáctica específica de intervención. Pero sobre todo, la delimitación del objeto de la orientación educativa, para definir las funciones del orientador. Esta tarea resulta absurda e incongruente para asumir funciones de docencia, por lo que la “enseñanza de orientación” carece de sentido por la naturaleza misma de su razón de ser.

En la didáctica que emplea, se percibe que ésta debería ser distinta a la que utiliza el profesor de asignatura para enseñar contenidos curriculares, que genere el análisis, la reflexión y la interpretación, porque se sustenta en cuatro principios filosóficos que integra el orientador en su discurso, a saber: la existencia, la axiología, la epistemología y la ideología.

El cuestionamiento anterior evidencia una representación cognitiva de un especialista en orientación, de lo que debería ser una propuesta de un proyecto integral de orientación educativa, con un enfoque diferente al convencional. Empero, es importante precisar qué se entiende por orientación educativa, cuáles son los fines últimos que persigue, cómo se instrumentaría en razón de las funciones específicas del orientador. Además, interesa saber qué le significa orientar bajo un modelo curricular integral como el que se propone.

Acaso, ¿no es imponer un modelo de orientación sobre una lógica racional de cómo debería orientarse en la escuela?, porque se sabe hacia donde se debe orientar al alumno desde un modelo específico. En otras palabras, se imparte una orientación planeada y teleológicamente dirigida hacia fines adaptativos, reproductivos y alienantes que vulneran la libertad del alumno. Acaso, ¿no es “la línea total del hacer de un hombre y nadie nos da decidida esa línea que hemos de seguir, sino que cada cual la decide por sí mismo...?” ¿Qué derecho tenemos de decidir por otros, “la carrera de su vida”? (Ortega y Gasset, 1934).

Hasta aquí la representación de un especialista de la orientación educativa. Sin embargo, para la perspectiva de las RS, interesa saber lo que piensan los no expertos sobre una práctica profesional y la forma cómo la realizan y qué les significa.

Siguiendo esta perspectiva en la investigación, nos atrevemos a precisar algunas ideas para fijar una postura necesaria, antes de penetrar en la investigación de un objeto de estudio que tiene su razón de ser en la Orientación Educativa.

Por orientación educativa entendemos el dispositivo epistemológico que permite conocer la naturaleza humana, la problemática y la realidad social de la persona, para emprender distintas actividades que responden a marcos de referencia, orientaciones teóricas, principios filosóficos, concepciones científicas y técnicas que integran modelos curriculares para la intervención, que tienen como fines últimos explicar o comprender al individuo para acompañarlo en el proceso de desarrollo de su personalidad y el aprender a ser y conocer su realidad, en su inserción crítica a la sociedad.

Así entendida, la orientación educativa forma parte de un modelo curricular integral que posee diversas implicaciones. Como parte del proceso educativo es una práctica social centrada en el sujeto, el cual se caracteriza por su indeterminación como ser humano, posee la plasticidad de cambio, pero también a su contraparte, el inmovilismo y la reproducción.

La orientación, como parte del proceso educativo, perfila el cambio a través del conocimiento (Casares, 1988) tanto del sujeto como de la realidad objetiva donde se mueve su objeto. Asimismo, permite proponer caminos para llegar a las metas o destinos que se han fijado, ya sea en el conocimiento propio, o bien en la toma de decisiones y también en el aprendizaje de los conocimientos que proceden de las disciplinas. Sin embargo, el proponer y elegir caminos implica una serie de circunstancias que deben tomarse en cuenta, más aún si éstos condicionan el definir el sentido de nuestra vida.

Aquél que orienta no necesariamente es un vigía, también es el que tiene más visión del mundo, de la vida; no traza los caminos, ni tiene siempre la vivencia de haberlos explorado; sin embargo, está humanamente preparado para proponerlos, para motivar que se escudriñen, que se descubran más caminos. No es sólo un conocedor, sino también un promotor de historias individuales y sociales que, impulsando procesos de búsqueda, apoya y clarifica iniciativas porque analiza y reflexiona sobre la existencia, el acontecer y el devenir del hombre, es un filósofo de la carrera de la vida, porque no impone sino que ayuda a descubrirla, como diría Whitman:

“Yo no tengo silla, ni iglesia, ni filosofía/  
yo no conduzco a los hombres ni al casino, ni  
a la biblioteca, ni a la Bolsa...  
los llevo a las cumbres altas” (Whitman, 1981).

Es preciso reconocer que el orientador, ni la orientación, como concepto y como práctica, nos ofrecen soluciones, sino que desde su puesto estratégico presentan caminos susceptibles de recorrerse, más aún, con frecuencia tendrá que enfrentar al sujeto con los fantasmas que, como en las fábulas más inverosímiles, lo petrifican, lo aterran y le impiden hacer y escribir su historia, dentro de la complejidad de una sociedad como la nuestra, así lo expresa poéticamente Rilke:

“No tenemos ninguna razón para temer al mundo,  
porque no nos es contrario./  
Si hay espantos, son los nuestros; si hay abismos,/  
son nuestros abismos.  
Si hay peligros, debemos esforzarnos por amarlos”  
(Rilke, 1983).

En la promoción del cambio es preciso advertir su norte y su guía, para apreciar la naturaleza de su transformación desde un modelo integral, sustentado en principios filosóficos y psicopedagógicos diferentes, pero ante todo, el orientador debe aprender a negarse a sí mismo, procurar ser diferente. Esta transformación individual y social-ya no puede darse por separado- es el objeto de su desempeño, su contribución subjetiva.

Su trabajo, como ha de apreciarse, es sumamente humano, y por esto complejo y ajeno a la subordinación y frialdad de la medición aritmética. Pero esta circunstancia de no contar con el abrigo simbólico del número, no lo exime del rigor científico, acaso lo deja inerte ante la vigilancia epistemológica, a la deriva del pensamiento del sentido común. ¿Qué acaso no hay ciencias humanas?

“Sólo son malas y peligrosas las tristezas que se llevan/  
entre la multitud, para que ella las oculte.  
Estas negligentemente curadas con tan poca inteligencia,  
desaparecen sólo para regresar más temibles que nunca” (Rilke, 1983).

Las ciencias humanas alientan el trabajo de un orientador, cuya práctica es de la plasticidad humana, del afecto, del amor porque apela al contenido afectivo y la tensión emotiva (Heller,



1998) en su relación con el otro, rescata el diálogo y la dialogicidad de quien cree en la fuerza de los significados de las palabras que expresan sus alumnos, los recupera en términos de sentidos que construyen en la realidad de su vida cotidiana, los analiza e interpreta en una primera aproximación, porque son construcciones de sentido común, es decir, de primer grado, acerca de la realidad de la vida cotidiana.

Es evidente que no resulta descontextualizado ubicar esta función dentro de la institución educativa, debido a que confiamos en una educación que aún practica el humanismo a través de la cultura del respeto, tolerancia a la diversidad de creencias e ideologías que inculcan los maestros y los orientadores. Por el contrario, el día en que este factor desaparezca, la educación y la orientación tendrán el mismo epitafio, porque la respuesta, como lo expresa Whitman, no está a la vista.

“Tú también me haces preguntas y yo te escucho./  
Y te digo que no tengo respuesta, que la respuesta  
has de encontrarla/  
tú sólo” (Whitman, 1981).

El orientador requiere de una metodología para desempeñar su trabajo profesional, apropiado a su objeto y congruente con el modelo integral, porque no es un oráculo ni un profeta. Su instrumento es científico, aún cuando no utilice instrumentos sofisticados, como en toda ciencia humana, los medios que emplea son más sencillos: el afecto, el diálogo, la escucha, la empatía, la palabra exacta, la agudeza de su interpretación y el discurso quirúrgico de la realidad social. Método fácil y a la vez difícil de practicar que en los orientadores de la Escuela Nacional Preparatoria constituye una de las metas a alcanzar.

“Yo soy el maestro de los atletas.  
Aquel de los míos que resuelle/  
más fuerte que yo  
es una prueba de mi resuello.  
Y honra mi estilo, el que con mi estilo aprehende/  
a vencer al maestro” (Whitman, 1981).

El “maestro de los atletas” es el tutor en esta investigación, el investigador que comparte con sus discípulos su prolija producción de obras, artículos, ponencias y proyectos de investigación. Es un actor muy importante en la orientación y guía en el proceso de

investigación, de los que con su estilo pedestre e inefable hemos acudido al llamado del *nuevo sentido común*, del pensamiento ordinario que construyen los actores en la realidad de la vida cotidiana, escenario en donde elaboran las RS es el que hoy nos convoca.

“Nadie, ni yo, ni nadie,  
puede andar este camino por ti.  
Tú mismo has de recorrerlo.  
No está lejos, está a tu alcance.  
Tal vez estés en él sin saberlo,/  
desde que tú naciste,  
acaso lo encuentres de improviso/  
en la tierra o en el mar.  
...Si te cansas, dame tu carga/  
y apóyate en mi hombro.  
Más tarde harás tú lo mismo por mí...  
Porque una vez que partamos,/  
ya no podremos detenernos”(Whitman, 1981).

En segundo término, uno se pregunta, ¿qué son las RS?, ¿es posible que también las construyan los orientadores?

Las RS constituyen una forma de conocimiento del *nuevo sentido común*, son elaboraciones complejas que los actores de un grupo o comunidad comparten, porque integran los procesos psíquicos, con la particularidad de la experiencia y en sus expresiones muestran la especificidad del contexto cultural que les rodea, de tal forma que se manifiesta su sentido lógico y contundente, porque existe convicción en los actores que las comunican en relación con los significados que expresan.

“El individuo que busca un satélite en la bóveda celeste sabe que allí debe haber uno y lo encuentra. Sin embargo, carente de índices precisos, sin tener conciencia de ello, toma por un satélite a una estrella que titila, un avión que se desplaza a gran altura o a otros “objetos” meteorológicos u ópticos (Moscovici, 1979).

Esta expresión de Moscovici acerca de las representaciones sociales nos revela su naturaleza; es la forma como el individuo común se apropia del conocimiento científico, aún cuando no cuenta con criterios específicos para establecer elementos de comparación, más que los medios que tiene a la mano, como son: la televisión, la prensa, la radio, la Internet, etcétera, de

una sociedad moderna y tecnificada para compartirla con su grupo de referencia, con quien construye significados y, acaso, una que otra representación.

Por último, las RS que construyen los orientadores sobre su práctica profesional, en la ENP de la UNAM, revela lo que es real de su experiencia socialmente compartida por los integrantes de su grupo, de quienes se hacen en la práctica, puesto que no hay una carrera de orientador que los forme como tales, cada cual es fiel a sus propias intuiciones, para recorrer cierto camino y encontrar la *carrera de su vida*.

Las RS que elaboran los docentes de orientación sobre sus prácticas y su trabajo profesional son una forma de conocer la realidad, se objetivan a través de sus expresiones diversas, que pueden coincidir porque su experiencia es afín a su tarea docente, en ese sentido, son productoras de comportamientos y de relaciones con el medio social y cultural (“la orientación vocacional es un proceso necesario para elegir carrera y un proyecto de vida”, “el éxito escolar depende del uso de estrategias de aprendizaje”) por esto, modifica y trastoca a ambos y, una vez que se construyen, guían la acción de los actores (“las carreras de alta demanda son mejores porque son altamente remuneradas”, “la reprobación de materias conduce al fracaso escolar, “esa maestra de orientación es comprensiva porque te escucha”) para transformar una actividad reproductiva en un conjunto dinámico dirigido a interpretar y a construir lo real en su experiencia.

Una prueba de lo anterior son las palabras y fragmentos de la presente nota introductoria, matizada por expresiones poéticas y planteamientos filosóficos y humanos; la cual trata de precisar algunas ideas de lo que significa la orientación educativa, los fines que persigue y la forma posible de orientar, no con el afán de un experto, sino con una actitud de búsqueda de quien sabe que la opinión también cuenta, y de quien reconoce que no es experto en materia de orientación educativa.

## **ESTUDIOS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA. PRESENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

“Las representaciones sociales hacen que el mundo sea lo que pensamos que es o que debe ser. Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica”

*Moscovici, S*

*El psicoanálisis, su imagen y su público, 1979*

En este capítulo se analizan los estudios encontrados hasta el momento acerca del tema de las RS en educación y en orientación educativa. Se presenta, en primer lugar, la diferencia entre producción intelectual y la investigación en orientación educativa, para dar paso a una explicación breve de la investigación desde distintos enfoques y tradiciones que posibilite situar en el contexto la presente investigación, que perfila su propósito en la perspectiva del actor y sus acciones desde el pensamiento del sentido común en el escenario educativo. En segundo lugar, se documenta y analiza la presencia de las representaciones sociales en diferentes campos del conocimiento para ponderar su uso en otras áreas de conocimiento y particularmente en orientación educativa.

En tercer lugar, se analizan los diferentes enfoques de las representaciones sociales que sustentan el estudio de diversos problemas en la práctica educativa de lo que es real en la experiencia de los sujetos.

En cuarto lugar, se presentan las características específicas de los documentos que han apoyado los estudios realizados desde la teoría de las representaciones sociales, considerando tres aspectos centrales: a) características generales de los documentos, b) sujetos, objetos y contenidos y c) un análisis breve de los estudios realizados desde los diferentes enfoques de las RS.

El capítulo concluye con una reflexión sobre los aportes teórico-metodológicos de las RS al estudio de las prácticas educativas, específicamente a la emergencia del estudio de los actores y las prácticas que despliegan en la orientación educativa.

## 1. La práctica de la orientación: entre la producción intelectual y la investigación

La orientación educativa es entendida como una práctica social que transmite conocimientos y valores éticos y estéticos que buscan incidir en la conciencia de las personas, en su formación y desarrollo de su personalidad que contribuye a perfilar la decisión de su vida y les permite su realización como personas.

Así entendida, la orientación es una práctica social compleja que opera en la intervención escolar porque pretende incidir en la formación de un determinado tipo de individuo, de tal forma que implica propósitos pedagógicos y por tanto, políticos porque responde a una concepción de hombre y de orientación en una sociedad y momento histórico específico.

La investigación en orientación educativa adquiere una lógica diferente a la intervención institucional que realiza el orientador en su trabajo profesional; se distingue de ésta última porque el investigador trata de conocer la forma como orienta, lo que les significa a los orientadores su práctica, un modelo o una didáctica.

Existen dos posibilidades de conocimiento en orientación educativa. La producción intelectual y las investigaciones<sup>1</sup>. La primera es la creación literaria de lo que cada teórico o experto concibe como real e incorpora a través de imágenes; supone una posibilidad de conocimiento o lo deduce a través del análisis y propone diversas alternativas a los problemas de la práctica orientadora. Se concreta mediante la obra escrita, ensayos, artículos, y ponencias. Este tipo de producción comprende la indagación dirigida por un interés personal o institucional sobre una problemática específica, lo cual implica la consulta bibliográfica, que no es investigación en sí misma y, la generación de nuevo conocimiento sobre la base de la reflexión personal. Este ha sido el caso de algunos trabajos que se han producido sobre problemáticas concretas de la orientación escolar, vocacional-profesional y el servicio de asesoría especializada para la elaboración de un estudio, programa o propuesta de intervención. Al respecto vale la pena referir brevemente un par de ejemplos que ilustran este tipo de producciones.

Una de las producciones intelectuales más leídas en orientación vocacional es la del argentino Rodolfo Bohoslavsky (1971) que a principios de la década de los setenta<sup>2</sup> publicara *Orientación Vocacional, la estrategia clínica* en donde propone emplear la *estrategia clínica*

<sup>1</sup> Retomo esta clasificación de Muñoz, B. A y cols (1993,26).

<sup>2</sup> La primera edición de esta obra es de abril de 1971.

como método para obtener información específica del sujeto para el diagnóstico individual sobre la elección de una carrera, el cual se encuentra indisolublemente ligado a la particularidad del individuo. Emplea categorías de la teoría psicoanalítica y el materialismo histórico como referentes para apoyar su enfoque no directivo en la elección vocacional del *consultante* al que puede auxiliar el *psicólogo orientador*.

Otra de las propuestas de intervención es la obra publicada por Horacio Foladori, *Análisis Vocacional y Grupos* (1985). Este autor cuestiona el trabajo de la orientación vocacional desde un sentido psicológico, cuando el sujeto enfrenta problemas de corte social y económico, deberá promoverse el conocimiento de las *determinaciones sociales* propias de cada sujeto que desea elegir una carrera. Además propone una *despsicologización*<sup>3</sup> de lo *vocacional* (1985, 42), es decir, ampliar los horizontes de análisis hacia lo social, en lugar de reducirlos hacia el conocimiento de las habilidades e intereses individuales que no es otra cosa que ocultar la realidad. Considera que la propuesta psicológica planteada por Bohoslavsky representa un avance para la orientación vocacional, porque la ubica fuera del ámbito escolar y la coloca en el área de la psicología clínica. Sin embargo, supone que el problema vocacional seguirá buscando como única causal de la elección profesional el factor psicológico y propone abordar el conjunto de *determinantes sociales y económicas* que juegan un papel tan importante como el psicológico. Plantea un nuevo traslado de lo vocacional a la esfera social en donde tienen lugar los fenómenos grupales (1985,44), de esta manera el análisis vocacional en grupos posibilita que, a través del *grupo autogestivo*, que implica la interacción de sus integrantes, el propio sujeto exteriorice lo que siente de una forma espontánea.

La segunda producción de conocimiento en orientación educativa es la investigación que tiene su razón de ser en el conocimiento de un problema específico de la realidad empírica inmediata, aún cuando no se restringe a ella, porque existe la posibilidad de plantear la construcción de un problema que desemboque en la producción teórica, este es el caso de un campo de conocimiento en donde se construyen categorías y planteamientos heurísticos que contribuyan a la creación de una nueva teoría, en su gran mayoría avanza en la construcción de un objeto empíricamente referenciado.

---

<sup>3</sup> La despsicologización, según este autor, supone que la orientación vocacional no es posible explicable ni comprensible sólo desde la psicología porque se encuentra “determinada” por diversos factores: culturales, sociales, económicos, educativos, laborales, psicológicos, entre otros, Foladori (1985, 45).

Existen dos modalidades de investigación que se mueven en el ámbito de la orientación educativa. Por una parte, la modalidad científica que plantea la duda permanente sobre la realidad empírica inmediata, no se fía de ella ni de lo que expresan los actores porque interviene la subjetividad de su pensamiento y pudiera no ser tan real como se le presenta al investigador. En consecuencia, al involucrar las opiniones de los actores, los resultados son alterados por sus prejuicios, lo cual implica un riesgo muy alto que la ciencia no puede correr.

En otras palabras se sospecha de la subjetividad del actor y de sus expresiones que tiene de ella, por esto se le formulan interrogantes para suspender la realidad y colocarla entre paréntesis, hasta verificar las hipótesis y demostrar, explicando la veracidad o falsedad de ellas. En síntesis, se trata de un trabajo de construcción conceptual y empírica sobre la base de la operacionalización de las variables con el propósito de generalizar los resultados y explicar los fenómenos, esto quiere decir que se aparta de los significados del lenguaje de los actores, de las expresiones del pensamiento del sentido común y de sus imágenes sociales.

La investigación social inspirada en el modelo tradicional, presentan los problemas de conocimiento vinculados a la realidad pero no se quedan en ella, la trascienden en su lógica porque plantean la necesidad de una construcción teórica, conceptual y empírica que rebasa el pensamiento de sentido común, de lo familiar que surge en la vida cotidiana del ámbito escolar, en donde se tejen múltiples interrelaciones que el lenguaje y sus significados se encargan de darles vida, porque las imágenes y las representaciones sociales proyectan una diversidad de significados que los actores construyen en su ambiente inmediato.

Por otra parte, se encuentra la investigación que confía en lo que dice el actor sobre sus vivencias cotidianas, sus prácticas en los ambientes escolares y los diversos significados que atribuyen a sus acciones. Para los investigadores que deciden plantear problemas de la vida cotidiana, los actores son percibidos como sujetos que expresan lo familiar de su pensamiento que tiene su génesis en el sentido común y construyen su realidad inmediata de aquello que se imaginan o representan y expresan a través de sus testimonios y opiniones, porque no sólo reproducen esta realidad, sino que cuentan con iniciativa y creatividad propia para actuar y dar significado a sus actos, es decir, no están impedidos para pensar por cuenta propia.

Esta perspectiva de investigación social que tiene como centro de interés al sujeto y sus acciones, ha sido estudiada desde la *sociología comprensiva*, entre sus principales autores se

encuentran los estudios de Schütz (1974) y Berger y Luckmann (1968). Para éstos últimos, el *mundo de la vida cotidiana* es la realidad en donde las personas realizan sus acciones que habitan en éste. Es también el espacio en donde piensan la realidad y construyen el *mundo intersubjetivo del sentido común*. Sin embargo, tal como lo documenta Gouldner (1973), los estudios del sujeto tienen un antecedente romántico del conocimiento, que no sólo fue un movimiento cultural que se gestó a principios del siglo XIX en Alemania, sino también social cuya peculiaridad fue apelar al *yo individual como creador de significados*, en lugar de hacerlo hacia las reglas de la objetividad de la ciencia que se gestó en Francia con la tradición clásica del conocimiento.

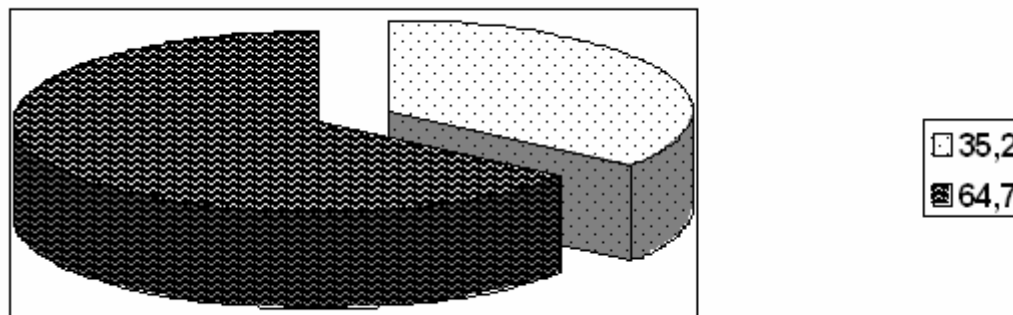
Los estudios e investigaciones realizadas desde el enfoque del *conocimiento ordinario*, se interesa en conocer lo cotidiano, lo pedestre y lo mundano del sujeto, han sido abordados en diversos estudios. En el ámbito educativo han tardado en llegar, sin embargo, existen obras publicadas (Jodelet y Guerrero, 2000) (Piña, 2004) que revela la dinámica de la producción intelectual y las investigaciones en el ámbito educativo.

En orientación educativa existe el interés por este tipo de estudios e investigaciones, así lo demuestran algunos trabajos publicados en los últimos cinco años a través de ponencias, tesis de grado (Díaz, 2005), artículos publicados en revistas especializadas (Vuelvas, 2004) y ensayos relacionados con las RS, esto no significa necesariamente la existencia de una teoría de la orientación, ni un campo de conocimiento que sustente la práctica orientadora, sino sencillamente la producción intelectual y la investigación relacionadas con un objeto de estudio sobre las RS y las prácticas de la orientación educativa. Hasta ahora se han revisado cincuenta y un documentos clasificados en dos rubros, la producción intelectual y las investigaciones, como se muestra en el cuadro 1.



**CUADRO 1****EL CONOCIMIENTO: PERSPECTIVA INTERPRETATIVA**

<b>Aportación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Producción intelectual	18	35.2
Investigaciones	33	64.7
Total	51	100

**GRÁFICA 1****EL CONOCIMIENTO: PERSPECTIVA INTERPRETATIVA**

La gráfica muestra que del total de los documentos revisados, el 64.7 % corresponden a las investigaciones que denota una tendencia hacia la producción de conocimiento. Cabe aclarar que se incluyen las realizadas en el campo de las RS en educación, en psicología, en la cultura y la escuela, en medicina y también en orientación educativa. La producción intelectual corresponde al 35.29% en diferentes áreas de la orientación educativa, éstos documentos revisados mantienen una relación directa con el objeto de estudio y tienen algo en común, el enfoque interpretativo, aunque no precisamente en RS, la mayoría tiene que ver con las

prácticas de la orientación educativa, el discurso y el sentido que asignan los actores y que se han publicado por diferentes medios. El cuadro 2 muestra cuales son los tipos de publicaciones de la producción intelectual.

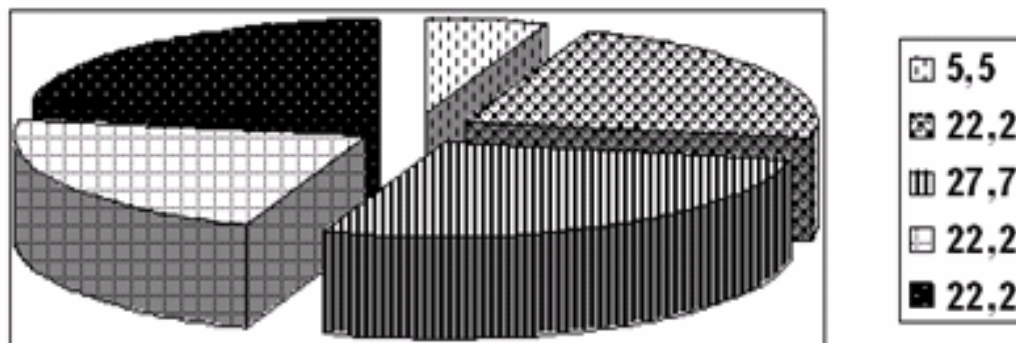
**CUADRO 2**

**TIPO DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL**

<b>Tipo</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Libro	1	5.5
Libro coord.	4	22.2
Ensayo	5	27.7
Ponencia	4	22.2
Artículo	4	22.2
Total	18	100

**GRÁFICA 2**

**TIPO DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL**



## 2. La investigación social en orientación educativa. Enfoques y tradiciones

Es posible distinguir dos grandes enfoques en la investigación social que pueden aplicarse al ámbito de la orientación educativa. Ambos plantean posibilidades reales y se muestran de manera contundente: el de la *objetividad de la ciencia* y el de la *construcción subjetiva de la realidad*. El primero, también denominado *clásico* (Gouldner, 1973, 332), busca conocer los hechos concretos y las causas que los producen en una relación unívoca, cuya explicación responde a una lógica estructural y objetiva del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el investigador busca las causas de larga duración porque éstas se encuentran en los acontecimientos de la política, la economía y lo social que determinan los comportamientos de los sujetos y efectos específicos; por ejemplo, las condiciones socioeconómicas y la emergencia del mercado determinan la elección vocacional de los estudiantes; las posibilidades económicas condicionan el aprovechamiento escolar y el éxito profesional de los egresados; el medio social es factor determinante en el comportamiento de los adolescentes que se encuentran sujetos a riesgos psicosociales.

La investigación *objetivista* es la que tiene mayor prestigio y tradición en el ámbito de la orientación educativa; sus resultados han sido de gran importancia para explicar una parte de la realidad. Se inclina por el descubrimiento de las leyes que rigen la manifestación de ciertos fenómenos físicos o sociales, para tratar de encontrar los principios generales que gobiernan los diversos acontecimientos que le interesa descubrir al investigador. Por ejemplo, las investigaciones de Holland<sup>4</sup> quien investigó sobre las imágenes de los sujetos en diferentes ocupaciones, encontró que dichas imágenes eran muy parecidas a lo esperado. Elaboró una tipología con base en las características de personalidad de los sujetos y la relacionó con campos ocupacionales específicos, permitiéndole concluir que las carreras realistas tienen un estereotipo positivo bien cimentado y un vago estereotipo negativo.

El método empleado en este tipo de estudios es el *generalizante* (Freund, 1985, 39) porque interesa investigar problemas de corte estructural de largo alcance. Se caracteriza porque antepone una variable externa como determinante a una problemática específica. Despoja a lo

---

<sup>4</sup> Osipow, 1986.

real de todos los aspectos contingentes, reduciendo las diferencias cualitativas a cantidades mensurables con precisión y susceptibles de formar una proposición con validez general.

La perspectiva clásica del conocimiento ha mantenido su hegemonía tanto en el campo disciplinario de la Psicología como en Orientación Educativa, esta práctica social ha sido reconocida como campo propio de aquella.

Los métodos empleados han sido de dos clases: a) la investigación pura o básica y b) la investigación aplicada. La primera se distingue por buscar las leyes que rigen el surgimiento de ciertos fenómenos, trata de encontrar los principios generales que los gobiernan. En psicología son conocidos como los principios generales que rigen la conducta humana y buscan que sean lo suficientemente coherentes y lógicos de acuerdo con un sistema teórico y metateórico<sup>5</sup>.

La segunda trata de responder a preguntas concretas que se le presentan al investigador, con el objeto de encontrar soluciones en contextos específicos porque la realidad lo demanda. Puede ser clasificada en tres tipos. A saber: a) exploratoria, b) descriptiva y c) confirmatoria.

La investigación de carácter exploratoria tiene su razón de ser en la búsqueda de variables, relaciones y condiciones en que se manifiesta el objeto de estudio. Se trata de encontrar indicadores que sirvan para definir con mayor certeza un fenómeno desconocido o poco estudiado (Gómez y Reild, 1997). Sin embargo, no aporta conclusiones definitivas, porque su finalidad consiste en clarificar problemas de investigación para derivar hipótesis, conocer la interrelación de las variables relevantes para perfilar objetos de estudio. Por ejemplo, los estudios de bajo rendimiento escolar en el momento actual en que se instrumentan diferentes estrategias para abatir el problema, en el marco de un discurso institucional de la calidad de la educación, tratan de conocer los indicadores y las causas que lo generan.

En la investigación descriptiva se plantea especificar las características más importantes de un objeto de estudio respecto a su comportamiento y desarrollo o bien el investigador buscará describir el problema en la dimensión de la realidad en un contexto social determinado. Al

---

<sup>5</sup> De acuerdo con Marx y Hillix, los problemas heredados por la psicología de otras ciencias se pueden agrupar en cuatro grandes áreas de problemas: “el problema mente-cuerpo, la fisiología de la percepción, el problema del tiempo de reacción, y la estadística y las diferencias individuales” (Marx y Hillix, 1978, 39).

igual que los estudios exploratorios, los descriptivos proporcionan información para el desarrollo de nuevas investigaciones, por este motivo, no aportan conclusiones generales ni explicaciones teóricas sobre un fenómeno, sino que describen el comportamiento de un evento. Es el caso de los estudios que tratan de conocer el papel de las políticas educativas en relación con el aprovechamiento escolar.

En cambio la investigación confirmatoria tiene como función principal, como su nombre lo indica, confirmar o desconfirmar una hipótesis que intenta explicar el por qué del fenómeno que estudia. Conviene aclarar que en este tipo de investigaciones pueden existir diferentes teorías que expliquen el problema, por lo que la tarea del investigador es elegir la que resulte pertinente para probar su capacidad de explicación, para aportar principios generales a un campo de conocimiento. Por ejemplo, las investigaciones acerca de las causas que propician el abandono escolar. Para Tinto (1992), sólo un porcentaje pequeño de alumnos abandonan sus estudios por problemas de capacidad intelectual, en su gran mayoría se debe a deserciones voluntarias, sin que existan presiones institucionales formales, sino que por el contrario, se debe a experiencias personales, sociales e intelectuales que inciden en la falta de integración e identificación con la vida social e intelectual de la institución<sup>6</sup>. En otras palabras, la actividad académica de los alumnos no se encuentra gratificada por el medio escolar porque no forman parte de sus expectativas, lo cual quiere decir, de acuerdo con Piña y Mireles (2000) que la *vida académica* tiene que ver con los pequeños detalles que pudieran parecer triviales porque son cotidianos en la comunicación diaria, en la especificidad de las formas como se relacionan con sus pares y maestros, que tiene una relación directa con la actividad intelectual pero también con el aspecto efectivo de la subjetividad humana.

El segundo enfoque es el de la *construcción subjetiva* de la realidad, se le llama así porque parte del sujeto, desde la particularidad de su historia de vida que despliega en su ambiente inmediato desde el pensamiento de sentido común, en oposición al conocimiento conceptual.

---

<sup>6</sup> Para Tinto los estudiantes menos integrados presentan una tendencia a desertar voluntariamente antes de terminar la carrera y la integración a su vez obedece a dos fuentes principales, éstas son a juicio de Tinto, “incongruencia y aislamiento”. “La incongruencia se refiere a la situación en que los estudiantes perciben que son esencialmente incompatibles con la institución... La falta de integración es consecuencia de un juicio personal, que considera indeseable esa integración. El aislamiento alude a la ausencia de interacciones a la ausencia de interacciones suficientes mediante las cuales se puede alcanzar la integración. Se trata de una situación en la que las personas se encuentran totalmente ajenas a la vida cotidiana de la institución” (Tinto, 1992).

Esta perspectiva se propone comprender la compleja interrelación entre los actores sociales para conocer como son los comportamientos de las personas, los procesos y las prácticas en los diversos espacios escolares. Su propósito es la *interpretación de la subjetividad* de los actores (Berger y Luckmann, 1998,37), que le dan vida a una institución educativa, en el ámbito inmediato.

La investigación que se realiza desde este enfoque tiene la peculiaridad de centrar su atención en el actor y sus acciones en los espacios escolares. Las tendencias son diversas, por un lado se encuentran los trabajos que enfatizan las interacciones, la comunicación y los distintos intercambios que tienen lugar en la vida cotidiana escolar.

Por otro lado, están las investigaciones que se han ocupado de la identidad de los actores en su desempeño académico. También se encuentran aquellas indagaciones que priorizan el estudio del imaginario social de los sujetos en situaciones de aprendizaje en los ámbitos escolares. Sin faltar los estudios que tienen que ver con la imagen y las RS de los actores en diversas tareas escolares. La mayoría de estas dimensiones se realizan a través de métodos cualitativos y persiguen el mismo objetivo, interpretar los significados y sentidos que construyen los actores en los diversos intercambios que se producen en la comunicación educativa. Agotar cada una de estas dimensiones es algo pretencioso y escapan al objetivo de esta investigación, por lo que es menester acotar en alguna de estas modalidades para realizar un análisis más amplio de las prácticas en orientación educativa.

Si bien la *subjetividad* es lo opuesto a la *perspectiva clásica*, del conocimiento no significa que la experiencia singular de los sujetos se pierda en aquello que hace un sujeto aislado y solitario, sino como lo expresa Maffesoli, se trata de “un elemento típico de una estructura compleja, resulta significativo de un conjunto más amplio” (Maffesoli, 1993,184).

La relevancia de esta perspectiva es la relación y el reconocimiento de la alteridad de los sujetos, su carácter intersubjetivo para captar lo que viven los sujetos en su experiencia inmediata, en lo imaginario y hasta lo simbólico.

La investigación que nos proponemos realizar concierne a la interrelación de los docentes de orientación, cuya práctica es común y compartida por los integrantes de la academia de

orientación educativa, en la ENP de la UNAM, por lo que se apela a esta última perspectiva de investigación que, según Piña:

“parte del sujeto, en su escenario inmediato y de las prácticas que despliega diariamente en los espacios académicos. La construcción de la subjetividad indica el sentir de los actores participantes en una institución; señala sus intereses, sus inquietudes y todo aquello que le resulta significativo”(Piña, 2003,65).

El método empleado en esta perspectiva de investigación, es el *individualizante* (Freund, 1985,39), que si bien omite lo conceptual de elementos genéricos, porque se resiste a generalizar los resultados de la investigación, no puede evitar los aspectos particulares de carácter cualitativo porque supone que, en la experiencia singular, los actores sociales pueden dar cuenta en su relación con la contextualidad, de la realidad social.

Este tipo de investigación tiene su razón de ser en la particularidad de lo social, porque los sujetos a quienes estudia despliegan su actividad en escenarios inmediatos, como son: aulas, cubículos y otros recintos escolares, en donde transcurre la vida cotidiana.

La interpretación de la subjetividad indica el sentir de los actores participantes en una institución educativa, revela sus motivaciones e inquietudes y todo aquello que les resulta significativo en relación con un fenómeno o acontecimiento. Por ejemplo, una reforma a un modelo de orientación o un plan de estudios para la formación de orientadores es útil cuando se incorpora lo que significa para los actores involucrados sus opiniones sobre lo que piensan de estos acontecimientos.

Los datos presentados en el cuadro 3, corresponden sólo a las publicaciones que han sido investigadas desde el enfoque interpretativo, con un objeto referenciado empíricamente y que guarda una relación directa con las RS y con las prácticas de la orientación educativa.

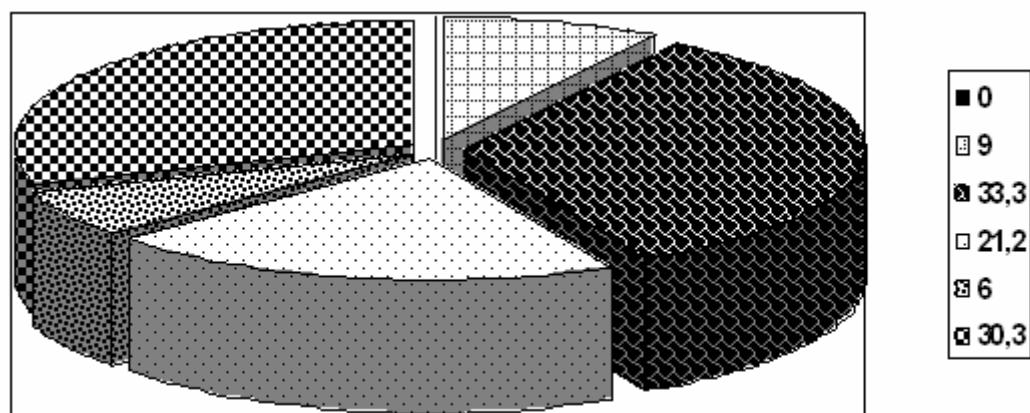
CUADRO 3

## TIPO DE PUBLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Tipo	Frecuencia	%
Libro	0	0
Libro coord.	3	9.0
Capítulo (libro)	11	33.3
Ponencia (memoria)	7	21.2
Artículo	2	6.0
Tesis	10	30.3
Total	33	100

GRÁFICA 3

## TIPO DE PUBLICACIÓN DE INVESTIGACIÓN





### **3. La investigación en orientación desde la perspectiva del actor y sus prácticas**

La producción teórica y la investigación en orientación educativa presentada por expertos y orientadores en congresos recientes que datan de los últimos seis años, muestran un interés creciente por el conocimiento de fenómenos relacionados con el contexto social, económico, político y cultural, en donde ubican el desarrollo de los procesos y las prácticas educativas. Se advierte un persistente intento por debatir temas relacionados con la globalización, el conocimiento, la información, las nuevas tecnologías, así como la diversidad cultural, las nuevas identidades y su impacto en la orientación educativa. En pocas palabras, persiste el interés por un enfoque estructural en donde el contexto social determina la acción y el comportamiento de los sujetos en su relación interpersonal.

Es evidente la intención de los expertos y de algunos orientadores por analizar, debatir y problematizar la realidad planteando temas de corte estructural, desde el ámbito macro-social como una aproximación hacia los problemas cotidianos de una práctica social como es la orientación, que se ubica en el ámbito educativo. Resulta clara la lógica de estos estudios de hacia el conocimiento de la orientación educativa, desde una perspectiva macro-estructural.

Sin embargo, algunos trabajos y tesis de grado en orientación han comenzado a recibir la influencia de autores cuyas obras publicadas sobre temas educativos, han investigado problemas desde la perspectiva del actor y sus acciones en los espacios escolares como son: las interacciones y la comunicación en la vida cotidiana escolar, los factores identitarios de los actores en los procesos y las prácticas educativas, los imaginarios y también las RS en educación.

A estas diferentes formas de conocer la realidad de los actores sociales en su relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar, les son comunes una manera similar de percibirla desde el pensamiento de sentido común, que surge de la relación subjetiva de los actores para comprender los significados, que le asignan a sus acciones y a sus prácticas interpretando las diversas expresiones, esto supone ir más allá de dichas expresiones y de los sentidos que construyen sobre su realidad, implica desentrañar los significados de los actores que asignan a su realidad en la vida cotidiana.

Pensar al sujeto en su realidad social es posible desde la complejidad, desde lo incierto e inacabado porque en este interjuego de tramas sociales, el sujeto se convierte en el motor de la historia porque se ubica en el centro de las tramas y no es algo accesorio o periférico para el conocimiento de la realidad social en donde se mueve. Para Morin (2003, 97) es tener la capacidad para “ponernos en el centro de nuestro mundo”, de movernos y de observar el propio movimiento.

Pensar al sujeto desde la complejidad es pues reconocer que, no existe un sólo elemento que determine el efecto social en el comportamiento humano, porque el sujeto no guía sus acciones por la acción de los otros, ni piensa igual o actúa de la misma manera que otra persona, cada sujeto recupera su realidad que es incierta, de acuerdo con sus necesidades y son éstas las que lo mueven. En palabras de Morin

“aquello que es complejo recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley, de concebir un orden absoluto” (Morin, 2003, 99)

Pensar la realidad desde el enfoque de la complejidad significa partir del sujeto, de su historia de vida y de ese conjunto de factores sociales que condicionan la realización de sus metas personales, porque el sujeto es, ante todo, un ser individual. En esta lógica, pensar al sujeto desde la complejidad es reconocer que existen “contradicciones” que a veces a simple vista no tienen lógica, como lo son: “orden” versus “desorden”, “autonomía” versus “dependencia”, “certeza” versus “incertidumbre”. En palabras de Morin: “la aceptación de la complejidad es la aceptación de una contradicción” (Morin, 2003, 95). Esta perspectiva es cualitativamente diferente a la lógica estructural, hipotética deductiva en donde el contexto social lo trastoca todo, de tal forma que se convierte en algo inamovible porque lo dicta la sociedad globalizada y no hay forma de devolverle al sujeto su papel frente a la historia, por eso se le formulan *aporías*, en ese sentido se es autónomo o bien dependiente, no hay manera de volver atrás, de devolverle al sujeto su autonomía porque se es dependiente.

En cambio la complejidad se alimenta de la contradicción, como lo es, por ejemplo, la autonomía y la dependencia, se es dependiente porque se depende de la cultura, la educación familiar, el medio social (Morin, 2003), pero ninguno de ellos determina el ámbito de acción del particular. El pequeño margen en donde cada persona actúa tiene una relación estrecha con

la situación biográfica de vida, que expresa en subjetividad que transcurre en la vida cotidiana revestida de acción afectiva y tensión emotiva es una relación con los otros y hacia los otros, por tanto se trata de una acción que tiene sentido para el *particular* en su *ambiente inmediato*.

Bajo esta visión de lo complejo, el sujeto de la orientación es el centro de la atención de los servicios y las acciones que despliegan los orientadores desde del modelo educativo institucional, desde el enfoque que considera correcto orientar (adaptativo, crítico, autogestivo) y de acuerdo con los objetivos que persigue la práctica orientadora, porque ya no se trata de uniformizar a los alumnos para orientarlos en una sola línea, sino de potenciar su desarrollo desde la perspectiva que cada institución y que el orientador consideren pertinente.

En segundo lugar, la actitud del orientador y su función se pliega a la ponderación de situaciones institucionales en donde destaca la ética y la moral. Al igual que el profesor de asignatura desempeña un rol social y como tal es un actor social cuya práctica es necesaria para que funcione la escuela y cumpla con sus fines reproductivos, adaptativos o concientizadores del medio escolar.

El orientador como el orientado desempeñan roles sociales diferentes en su actuar cotidiano en los ambientes escolares. Ambos son sujetos sujetados a las normas establecidas por las instituciones cuya importancia está fuera de toda duda, como lo advierten Berger y Luckmann:

“Las instituciones han sido concebidas para liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y de reorientarse diariamente en él” (Berger y Luckmann, 1997, 81).

### **3.1 La emergencia del estudio de las prácticas en orientación educativa**

El estudio de las prácticas y los procesos educativos se han vuelto objeto de interés para investigadores en la última década, diversos trabajos así lo demuestran (Piña y Pontón, 2002), de tal forma que se perfilan un campo problemático que ha sido explorado desde la perspectiva de la interpretación de la subjetividad de los actores acerca de sus acciones y de sus prácticas, en los espacios escolares de lo que es familiar, construyen y comparten cotidianamente, el pensamiento del sentido común.

Esta forma de conocimiento que se había mantenido marginada desde la *teoría de la acción* de Weber (1984) como el “sentido dirigido a la acción de otros” es para Schütz una gran

aportación a la sociología comprensiva. Sin embargo, lo consideraba insuficiente porque a su juicio, Weber no se interesó por la construcción del sentido para el actor, es decir, pasó por alto las relaciones con el *ego* y el *alterego*.

La postura fenomenológica de Schütz (1993) de la relación subjetiva tiene como fundamento la acción de sentido orientada hacia el otro; es una acción subjetiva del actor que tiene por objeto interpretar los sentidos que construyen los actores en su relación con los otros (orientación Yo Otro) en su realidad social en un momento histórico y en un contexto determinado. Para Schütz quien no sólo caracteriza la relación hacia el otro, sino también hace una amplia caracterización del actor (Schütz, 1993).

La fenomenología social de Schütz ha dando lugar a diversas líneas de investigación como son: las interacciones y la comunicación en los recintos escolares, el vínculo de las objetivaciones con los procesos subjetivos en los que participan los sujetos en la construcción social de la realidad, los procesos identitarios de los actores en las prácticas cotidianas, los imaginarios que construyen los sujetos socialmente al compartir la realidad de la vida cotidiana y las RS de los actores que construyen sobre algo o alguien, al compartir un fragmento de la realidad de la vida cotidiana.

Estas líneas de investigación tienen algo en común, apelan a la subjetividad del actor, de sus acciones y prácticas que llevan a cabo en los espacios inmediatos a su realidad en la vida cotidiana, a los sentidos y los significados que le atribuyen a sus actos. La interpretación de la subjetividad de los actores tiene como propósito comprender los significados que los actores le asignan a sus acciones, inquietudes, anhelos, aspiraciones, intereses y todo aquello que les resulta significativo.

Estas inquietudes de conocimiento ordinario del particular surgen de la experiencia común que comparte con otros actores y se manifiestan a través de las opiniones, testimonios y diversas expresiones de los actores en una institución educativa, entre los que destaca el trabajo profesional “sui generis” del orientador educativo.

En los últimos cinco años se han incrementado los estudios con esta tendencia en la orientación educativa. Se trata de un interés por conocer qué es lo que hacen y cómo lo hacen, lo que buscan y por qué se afanan por lograrlo. La emergencia en el estudio de las prácticas orientadoras ha llevado a expertos y a orientadores a plantear problemáticas y temáticas

diversas sobre su funcionamiento, así como propuestas para enfrentarlas en los espacios escolares y aún en aquellas que rebasan los límites institucionales, es decir, se plantea el interés por una práctica social de la orientación educativa.

El estudio de las prácticas en orientación educativa se ha manifestado en algunos trabajos publicados y tesis de grado. Los primeros son dos obras publicadas por iniciativa individual y por la misma casa editorial. Una de ellas es la obra de Vuelvas (2002), *El sentido y el valor. En busca de un modelo de orientación educativa*; en su obra plantea como objeto de estudio conocer cómo viven su práctica profesional los orientadores del Colegio de Bachilleres para saber qué está sucediendo en orientación y por qué suceden estas cosas. El autor recurre a una metodología de corte cualitativo-interpretativo para conocer lo que piensan los orientadores sobre la orientación y la forma como orientan. Se apoya en la entrevista abierta y a profundidad para comprender los diversos significados que los orientadores asignan a su práctica profesional.

Otra obra a la que nos referimos es la compilada por Meneses (2002) *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la orientación educativa*, quien compila diversos ensayos, entre los que destacan dos, por sus aportaciones a la práctica de la orientación, el primero escrito por su compilador, *Orientación Educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad*. En su ensayo, Meneses ubica a la orientación educativa como una de las prácticas más peculiares de la modernidad y permanecen con poca claridad sobre su quehacer. Elige a la perspectiva teórico-metodológica de lo cotidiano para comprenderla desde la interpretación, para ello retoma tres categorías de Jackson (1996), la *temporal*, la *subjetividad* y la *ambiental*. Las explica a la luz de lo que considera el trabajo del orientador en escuelas secundarias tomando en cuenta lo que llama *discrepancias de un quehacer*. Afirma que hay carencia de un discurso crítico de la práctica orientadora porque si bien constituye un *espacio de encuentro* entre los sujetos y la institución en un momento específico, la orientación educativa lo sustenta en aspectos *moralizantes* y *disciplinarios* de quienes ejercen esta práctica. Concluye planteando la necesidad de reconstruir la práctica desde un enfoque pedagógico, *formativo* y *ético*.

El segundo ensayo de esta compilación es *La orientación como tipo ideal y la interpretación como posibilidad* de Juan Manuel Piña, quien se propone dos objetivos; uno, comprender la

práctica de la orientación a través del conocimiento, otro la *interpretación como estrategia* para que el orientador realice su trabajo profesional con apego a la realidad.

El autor plantea dos formas de abordar un problema de conocimiento que no son *excluyentes*, sino *complementarias* pero siempre supone la interpretación como un método que va más allá del dato empírico; para ello se apoya en el *tipo ideal* como herramienta para interpretar los diversos problemas de la práctica orientadora, para ello recurre a la variable histórica para situarla en el contexto cultural para recuperar la figura del docente y del orientador quienes transmiten la *objetividad institucional* porque hacen posible que la institución pueda funcionar. Supone que nadie pone en duda la función de educar o de orientar, pero la forma como cada cual lo realiza, los medios y las teorías que emplean pueden cambiar pero siempre dentro de determinados fines específicos, ya sea la reproducción o la transformación social. Finalmente, propone una función específica, la del *orientador como intérprete* de las acciones de los alumnos con fines de conocimiento para poder encauzar una práctica pedagógica, como lo es la orientación educativa.

Otro trabajo que se ha producido recientemente es el resultado de una investigación realizada por Díaz Alva (2005). Se trata de una tesis de grado *Las prácticas de los(as) orientadoras en la escuela secundaria que posibilitan la inclusión de los jóvenes que asisten a ella. Un estudio de caso en la secundaria 532 del Estado de México*. En esta investigación su autora plantea como problema de investigación “cómo construyen sus prácticas los orientadores de secundaria, en especial aquellas que posibilitan la inclusión de los que asisten a ella”, cuyo propósito principal fue conocer los sentidos y significados que construyen las orientadoras en sus prácticas en la secundaria, sobre todo aquellas que tienen que ver con su inclusión al medio escolar, con la intención de generar conocimiento en el campo de la práctica de la orientación educativa. Este trabajo siguió la perspectiva teórico-metodológica interpretativa porque trató de ir más allá del dato y de la opinión para comprender, interpretando, los significados de las prácticas orientadoras relacionadas con la inclusión/exclusión. Las técnicas empleadas en esta investigación fueron: la entrevista semiestructurada, la observación participante y la encuesta breve.

Como se puede advertir existe un interés creciente por el estudio de las prácticas de la orientación educativa debido a un incremento en investigaciones de corte interpretativo, por la

búsqueda del conocimiento que van más allá de los datos y que tratan de comprender la naturaleza de los significados que los actores le asignan a sus acciones. Esta tendencia se aprecia por la investigación de tesis de grado que deriva en obra publicada.

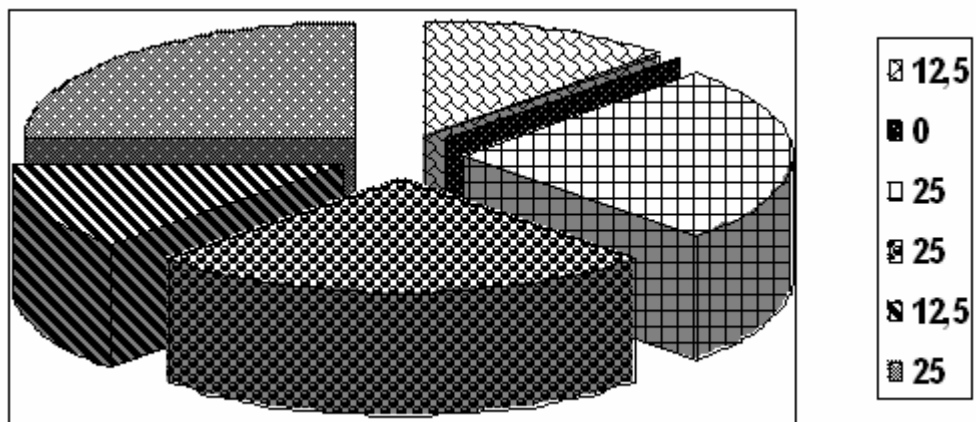
**CUADRO 4****LA**

<b>Publicación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Libro	1	12.5
Libro (coord.)	0	0
Ensayo	2	25.0
Ponencia (memoria)	2	25.0
Artículo (revista)	1	12.5
Tesis	2	25.0
Total	8	100

### **EMERGENCIA DEL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS**

**GRÁFICA 4**

### **LA EMERGENCIA DEL ESTUDIO DE LAS PRÁCTICAS**



#### **4 Presencia de las representaciones sociales en orientación educativa**

La presencia de las RS en la práctica de la orientación educativa es relativamente reciente, considerando su arribo tardío al conocimiento de las prácticas y los procesos educativos. Sin embargo, no deja de llamar la atención la presencia de estudios con esta tendencia que revela a la orientación en sí misma como un problema (Piña 2002), porque si bien es cierto que su razón de ser se encuentra en la intervención para resolver problemáticas específicas, sus propósitos no se agotan en su función instrumentalista, sino que comprenden problemas que pueden ser estudiados desde el ámbito de la particularidad, es decir, del *pequeño mundo* (Heller, 1998), de tal manera que las expresiones y comportamientos de los estudiantes pueden ser comprendidas, atendiendo a su historia de vida, lo cual supone un sujeto histórico porque se inserta en un contexto sociocultural específico en constante cambio. Es menester señalar que, cuando el contexto juega un papel activo que se va modificado por la acción humana, nos estamos refiriendo a la contextualidad frente a un ser que se historiza.

En este proceso de devenir del particular en el *mundo*, hay que agregar la influencia del contexto cultural porque la mayor parte de su aprendizaje es social y sólo una pequeña parte es individual (Schütz, 1993), se apropia de los saberes, usos y costumbres, instrumentos, aspiraciones, anhelos y una amplia gama de aspiraciones. En este ambiente inmediato la persona aprehende a tomar decisiones y sus expectativas como las de su familia son construcciones sociales que va confrontando con el “mundo” laboral que le rodea, cuando elige una profesión, los factores sociales, económicos, culturales, institucionales y organizacionales, condicionan la decisión final porque no se elige una carrera por azar o por casualidad, sino por la situación biográfica socialmente construida en la vida diaria (Schütz, 1993) que es el espacio en que cada persona toma sus decisiones para realizar acciones específicas.

Este pequeño margen en que el particular toma decisiones para actuar, las define con base en sus RS que son las del grupo familiar de pertenencia, en relación estrecha con su referente cultural. Son construcciones sociales integradas por expectativas, deseos y anhelos de lo que



quiere ser en la vida. Es una constante histórica que se objetiva mediante sus actitudes en la escuela, dentro de un *universo simbólico*.<sup>7</sup>

El mundo del particular es además, *intersubjetivo* porque establece un cúmulo de relaciones en su ambiente inmediato, se concretan en la relación *cara a cara*, sólo de esta manera es posible la relación intersubjetiva porque la “vida consciente de mi semejante se hace accesible para mí por un máximo de indicaciones vividas” (Schütz, 1964, 39).

El alumno que aspira estudiar una carrera no sólo tiene que someterse a serias reflexiones, sino también tiene que salir de su especulación, que lo puede llevar a construir una imagen vocacionalista que lo aleja de la realidad. Es menester iniciar un proceso de análisis, consciente y racional en relación con la oferta educativa y sus expectativas profesionales lo más cercanas a su realidad, a sus anhelos e intereses familiares y de grupo porque al elegir una carrera está en juego una aspiración de vida que responde a una situación biográfica socialmente construida y, también, a una RS del grupo familiar.

La orientación vocacional tiene de origen, un matiz de misticismo que el mundo moderno se ha encargado de desvanecer. Sin embargo, perdura una construcción que se comparte con el círculo más próximo de amigos que cuentan con referentes culturales que construye porque les son comunes de acuerdo al momento histórico que les ha tocado vivir. Por ejemplo, no es el mismo significado que tienen las carreras durante la *guerra fría* que durante la llamada *globalización* porque el contexto va cambiando y las expectativas de la persona también se van modificando.

En síntesis, la orientación vocacional-profesional es una RS que construyen las personas que poseen intereses comunes porque comparten una realidad que es cotidiana, como resultado de sus anhelos individuales, del grupo y de la comunidad a la que pertenecen en un momento específico y en un ambiente inmediato. En este contexto escolar que integra el marco referencia general en el que las acciones de los individuos tienen un significado porque se objetivan socialmente son el resultado de una construcción social, incluso aquellos que resultan de las *situaciones marginales*, como los sueños y las fantasías que escapan a lo

---

<sup>7</sup> Para Berger y Luckmann el universo simbólico es una forma de legitimación que integra los procesos y los sectores institucionales legitimados en un universo simbólico de significado dentro del cual, la experiencia humana tiene lugar. Al respecto afirman: “El universo simbólico se concibe como la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo.” Berger y Luckmann (1998,125).

cotidiano, según Berger y Luckmann (1998, 125) también integran este marco de referencia simbólicamente significativo.

Se comprende que los alumnos construyen RS sobre las carreras en donde otros sujetos han obtenido éxito profesional y su acción es guiada por la representación que de la carrera se tiene, se rige por los significados objetivados socialmente que cada sujeto construye, como resultado de su contacto con el medio y que funciona como una amplia *matriz de significados* socialmente compartida. En el caso de la orientación profesional la imagen que interiorizan los alumnos sobre la carrera de su interés, puede o no coincidir con la realidad de la carrera en determina circunstancia del sujeto y momento histórico. Pero la tarea de interpretación de las RS de los alumnos sobre alguna ellas, le compete al orientador, porque es un observador de las interacciones que tejen los alumnos sobre sus aspiraciones, anhelos e intereses. Esta interpretación tiene como referente la particularidad del orientador en su historia de vida y del ambiente inmediato en donde se mueve, así como también el “universo simbólico de significados” del que se apropia y se concreta en el acto educativo del que forma parte.

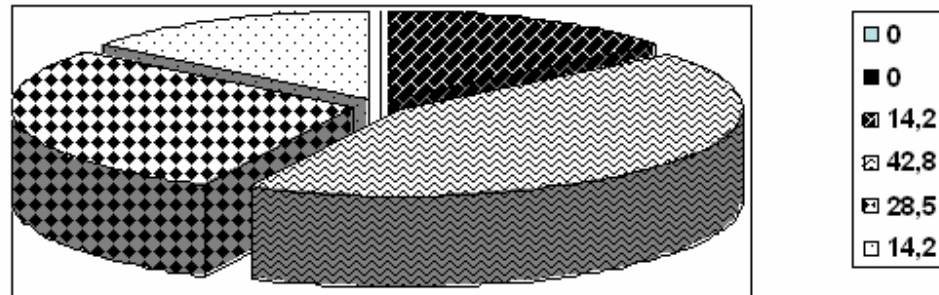
Los estudios realizados en orientación desde la perspectiva de las RS son escasos. Destacan por su importancia los realizados por Merino (1990) en su artículo *Adolescencia, juventud y plan de vida. Reflexiones sobre la formación y la orientación de los estudiantes universitarios*.

## CUADRO 5

### PRESENCIA DE LAS RS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Total	7	100
<b>Publicación</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>%</b>
Libro	0	0
Libro coord.	0	0
Ensayo (colab.)	1	14.2
Ponencia (memoria)	3	42.8
Artículo (revista)	2	28.5
Tesis	1	14.2

**GRÁFICA 5**  
**PRESENCIA DE LAS RS EN ORIENTACIÓN EDUCATIVA**



En este artículo la autora plantea como problema de investigación ¿por qué no todos los estudiantes del bachillerato de la universidad elaboran planes para su vida, específicamente un plan de carrera?, ¿a qué se debe que aún cuando ya se encuentran inscritos en alguna carrera universitaria, todavía no clarifican lo que quieren para su futuro? ¿por qué esta falta de interés y qué relación tiene con su identidad?

Este estudio de corte cualitativo revela que dos terceras partes de los alumnos entrevistados de primer ingreso a las carreras de trabajo social y medicina veterinaria, eligieron su carrera sin haber recibido orientación vocacional y lo que es peor, ni siquiera conocían la carrera que habían elegido.

En sentido estricto, este trabajo no refiere a las RS, ni utiliza su teoría como sustento teórico-metodológico. Sin embargo, vale la pena referirlo porque se encuentra centrado en el sujeto y en la perspectiva del pensamiento del sentido común.

Otro de los artículos publicados en la línea de las representaciones sociales es el de Vuelvas (2003), *Objeto y sentido de la orientación educativa. Una aproximación a las representaciones sociales de orientadores en la ENP de la UNAM*. En este trabajo el autor plantea como problema de investigación conocer la RS que construyen los orientadores sobre la Orientación Educativa y cuál es el objeto y sentido de dicha práctica.

El estudio de las RS con orientadores de la ENP se realizó desde un enfoque procesual y se empleó el método interpretativo de la subjetividad. Se aplicó la entrevista semiestructurada a 15 de los 65 orientadores tipificados como comunes o medios, los actualizados e informados, los posgraduados y los integrados en un grupo.

Los resultados de dicho estudio es que los orientadores entrevistados construyen su representación en razón directa a su experiencia vivida, la conciben como un trabajo práctico. El objeto de la orientación educativa adquiere significados diferenciados, para los tipificados consiste en dar clases, para los integrados en un grupo su objeto es el de ayudar y acompañar al alumno.

Entre los materiales revisados se encuentran los trabajos realizados por Marín (2005) y presentados en dos ponencias en el Primer Congreso Universitario de Orientación Educativa tituladas *Campo laboral y representaciones sociales del estudiante de Ingeniería Civil y Expectativas de alumnos de su formación profesional y representaciones laborales*. En una de las ponencias, la autora se propone identificar las RS de los alumnos de ingeniería civil tienen en relación con su profesión, la *formación universitaria* y su futura práctica profesional. En la otra ponencia se propone conocer las RS que los alumnos de ingeniería construyen respecto a su *identidad profesional* como futuros ingenieros civiles. Para ambas ponencias utiliza la base teórico-metodológica de las RS en una investigación que realizó con 71 alumnos. La técnica empleada fue un cuestionario semiestructurado de 46 preguntas identificando en diversas RS

Un tercer trabajo Vuelvas (2005) plantea, en una ponencia *El docente de orientación educativa. Representaciones sociales sobre su sentido de pertenencia*, como problema a investigar conocer las RS de los docentes de orientación que construyen sobre su sentido de pertenencia a la academia de orientación. En un recorte de la investigación busca los significados de la representación interpretando las repuestas a las preguntas ¿qué les significa el ser docente de orientación? ¿por qué están en la academia de orientación? Los resultados de estos planteamientos son la identificación de RS que a los docentes tipificados les interesa preservar una imagen de responsabilidad y compromiso. Por tanto muestran mayor apego a la academia. En cambio a los integrados en un grupo sienten mayor apego a su función como

orientadores que a la academia. Sin embargo, para los docentes entrevistados la academia representa un espacio que les proporcionó la universidad.

## **5. Usos de las RS y su aplicación en orientación educativa**

Los usos de las RS sociales implican plantear tres aspectos sustantivos. En primer lugar la etiología del conocimiento que le es propio, en segundo lugar la naturaleza del objeto de estudio y en tercero, el tipo de enfoque que se elija de acuerdo con el objeto que se estudia.

En relación con el primero es menester recordar que el fundamento epistemológico de las RS tiene su razón de ser en el conocimiento de sentido común, de los actores en su vida cotidiana. Es un conocimiento intersubjetivo que se construye de lo que es familiar. Es un tipo de conocimiento que Moscovici (1986) lo ubica como el resultado de una *gran diferenciación* entre el conocimiento científico cultivado por una *minoría de especialistas* y una *mayoría de aficionados* dedicados al consumo de la ciencia en la cultura moderna. Para Moscovici existe una epistemología popular que tiene por objeto el estudio del conocimiento de sentido común y que las diferencia ampliamente del conocimiento científico.

La lógica para acceder al conocimiento de las RS se relaciona con el método de la interpretación de la subjetividad de las expresiones del ser humano, a lo que Bachs (2000) llama el *abordaje hermenéutico* que implica un enfoque que tiene como sustento la teoría y la metodología para captar la información que emiten los actores.

El segundo aspecto tiene que ver con el objeto de estudio de las RS y que Moscovici (1986, 685) lo identifica como el *nuevo sentido común* “penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia”. El uso que se le da a este conocimiento que difunden los especialistas y los medios de comunicación masiva es el de un conocimiento científico popularizado, como el caso del psicoanálisis.

El tercer aspecto es el cómo se usan y para qué sirven las representaciones sociales, lo que comúnmente llaman, *cuestión de enfoques*. En efecto, el enfoque interpretativo es la mejor vía de acceso para identificar y analizar las RS. Según Banchs (2000) existen dos métodos para interpretarlas: uno, los *métodos de recolección y análisis cualitativo de datos*, otro, la *triangulación* mediante el uso de diversas técnicas para ampliar y profundizar el objeto de estudio. En mi opinión, el primero no sólo se usa para el enfoque procesual, sino también para

el estructural que se inclina por conocer el núcleo central de la representación interpretando los elementos periféricos, sin preocuparse por el papel que juega el contexto cultural. En cambio, el segundo es empleado para desentrañar el significado de las RS, analizando el papel que juega el contexto sociocultural y el referente desde donde se realiza la interpretación, considerando que el actor que las construye, emplea el lenguaje para dimensionar sus acciones y los diversos significados que asigna a sus producciones simbólicas en el marco referencial en el que se ubica el acto educativo.

Los usos de las RS según Moscovici, se manifiestan a través de diversos significados que los actores asignan a sus expresiones y sentidos ante diferentes situaciones. Se encuentran asociados a sus vivencias en la vida diaria, a sus acciones y expresiones que construyen y comunican en la relación con otros actores.

La incidencia de los factores contextuales en los procesos psíquicos influye en las acciones de los sujetos, porque son éstos los que condicionan la construcción de las RS que edifican los actores sobre un hecho, situación, fenómeno o cosa. Posee un potencial de uso diverso, lo cual va a depender del enfoque con el que se estudie.

Para Moscovici, la RS tiene un uso práctico que establece la interrelación entre los sujetos que la construyen e imprimen orden y sentido a los elementos del medio social en donde surgen.

“es una preparación para la acción” no lo es sólo en la medida en que guía el comportamiento, sino sobre todo en la medida en que remodela y reconstituye los elementos del medio en el que el comportamiento debe tener lugar. Llega a dar un sentido al comportamiento a integrarlo en una red de relaciones donde está ligado a su objeto” (Moscovici, 1969,32)

El uso de las RS que Moscovici plantea es una forma de interpretar los hechos de la realidad social, los cuales son elaborados y comunicados a través de su esquema de valores, de su experiencia e historia socialmente construida, y, en ese sentido, constituyen una preparación para la acción.

El papel que juegan las RS en las sociedades modernas es la de acercar el conocimiento científico, al hombre de la calle, de tal forma que les resulten atractivos para *ser consumidos* a

través del papel de los intermediarios como son: los especialistas en un determinado campo de las ciencias. Éstos a su vez dan a conocer un descubrimiento ante la comunidad científica y la acción de los medios de comunicación masiva (incluyendo el satélite y el internet, la televisión, la radio, la prensa escrita y las revistas especializadas) se encargan de difundirlo, hasta a la población inexperta y, desde luego, la acción de los *sabios aficionados* también juegan un rol importante.

A este respecto Ibáñez sintetiza lo que él llama la función de las RS:

“la función de las representaciones sociales es especialmente relevante en la transformación de los nuevos conocimientos científicos en saberes de sentido común. Los procesos de objetivación y anclaje permiten que las aportaciones conceptuales de la ciencia penetren en el sentido común a pesar de su elevado grado de abstracción y de complejidad, y aunque sea al precio de una considerable distorsión” (Ibáñez, 1988, 191).

La categoría y su identificación fenomenológica de las RS se han utilizado frecuentemente en diferentes ámbitos del conocimiento para estudiar prácticas, procesos y acciones de los actores. En la última década se han realizado diversas investigaciones en distintos ámbitos de las ciencias sociales, en educación y también en orientación educativa.

Los documentos revisados y analizados dan cuenta que las RS están siendo utilizadas para estudiar diversos tipos de fenómenos en distintos espacios particulares como son: los recintos escolares, el taller de costura, el laboratorio y el consultorio médico en un hospital, entre los que se encuentran los siguientes:

En la medicina se han investigado la aplicación que tienen las RS que elaboran las costureras sobre su trabajo y la relación que guardan con los procesos de salud-enfermedad en su vida diaria. También se han estudiado aquellas que describen los patrones de riesgo asociados al imaginario social que construyen las trabajadoras sexuales y la población móvil acerca del VIH/SIDA.

En psicología se han estudiado las RS en relación con la perspectiva de género/sexo, la elección de la pareja, la adolescencia, la masculinidad y la discapacidad; así como la identidad profesional de estudiantes en la educación superior y docentes de diferentes subsistemas educativos.

En ecología son conocidos los estudios relacionados con el pensamiento ambientalista en el marco de los procesos culturales y el desarrollo sustentable.

En educación se han abordado diferentes objetos de estudio a la luz de la teoría de las RS sobre los procesos y las prácticas educativas, la formación y el campo de trabajo de carreras universitarias, la desigualdad y la exclusión escolar (De Souza, 2000), la calidad y la excelencia académica, entre otros, en el contexto latinoamericano<sup>8</sup>.

En el campo de la cultura los estudios de las RS dan cuenta de los problemas de exclusión escolar, es decir, ubican el papel de la escuela en el contexto social para develar la cultura escolar. También son conocidos los trabajos sobre los factores culturales y el pensamiento ambientalista.

La democracia y la política han sido objeto de estudio de las RS que enfatiza el papel de la cultura, los valores, las creencias, los anhelos e intereses de los ciudadanos como uno de los *referentes ocultos*, revestidos de aspectos valorativos y normativos de concebirla y representarla.

En el plano de la teoría y la metodología existen estudios que abordan lo conceptual, las nociones y los aspectos fundamentales para comprender la naturaleza de su objeto de estudio.

En orientación educativa se conocen pocos estudios. Sin embargo, llama la atención algunos trabajos relacionados con las expectativas de su formación profesional de los alumnos de ingeniería civil, del campo laboral e identidad profesional. También se encuentran los que analizan las RS de orientadores y docentes de orientación sobre sus prácticas en el acto educativo. Son investigaciones que se presentan en ponencias como reportes de investigaciones en proceso, esto denota el grado de interés y su presencia con proyección de largo alcance. El cuadro muestra los estudios encontrados.

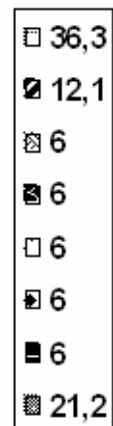
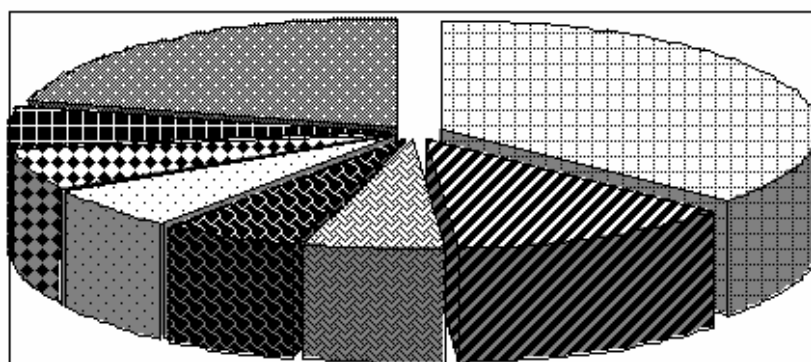
---

<sup>8</sup> La desigualdad social y la calidad de la educación han sido estudiadas desde las representaciones sociales, al respecto De Souza explica que esta problemática ha llevado a los investigadores por dos focos: uno, la comprensión de los mecanismos sociales en donde se busca redimensionar la acción de las políticas..., otro, hacia el análisis de los agentes educativos que permitan construir en lo cotidiano espacios de lucha para el desarrollo de una escuela de calidad y no excluyente (De Souza, 2000, 127)



**CUADRO 6****USOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

Área	Frecuencia	%
Educación	12	36.3
Psicología	4	12.1
Teoría de las RS	2	6.0
Cultura y escuela	2	6.0
Política y democracia	2	6.0
Medicina	2	6.0
Ecología y género	2	6.0
Orientación educativa	7	21.2
Total	33	100

**GRÁFICA 6****USOS DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES**

## 6. Enfoques e influencias de las representaciones sociales

Las RS constituyen una forma diferente de concebir el conocimiento, difieren del conocimiento científico, porque se fincan en la experiencia del sentido común de lo que resulta familiar al sujeto en su vida cotidiana, a través de sus experiencias y la subjetividad de sus acciones, evocan las construcciones sociales con su grupo o comunidad.

Esta perspectiva inaugurada por Moscovici muestra las dimensiones del conocimiento científico y su uso en el ámbito en las ciencias sociales; advierte de otras formas de conocimiento, que también dan cuenta de la realidad social, como es el conocimiento ordinario.

Como advierte Banchs (2000), las RS constituyen un enfoque y una teoría que dan cuenta de un tipo de conocimiento que se construye en la experiencia singular del sujeto y en sus interacciones. Para Moscovici (1986, 685) aparecen de dos formas diferentes; una, como pensamiento espontáneo que fluye en los intercambios como resultado de “la tradición y el consenso”. Se trata de RS elaboradas por los integrantes de un grupo, cuyo contenido está integrado por significados que asignan a una cosa, a la acción de los actores sobre algo. En síntesis es un conocimiento de sentido común que se construye y se difunde a través de la tradición oral y los rumores. Otra, es la que edifican sus integrantes, como resultado de la influencia de “imágenes mentales” y “lazos de origen científico” que son consumidos por personas que interactúan con los medios de comunicación y con expertos, en diferentes campos de las ciencias en las sociedades modernas. A esta dimensión de las representaciones sociales se refiere Moscovici (1986, 686) como categoría de *segunda mano*, el *nuevo sentido común* que procede de la ciencia para incorporarlo al ámbito de la vida cotidiana, de los inexpertos a través de los diferentes medios de comunicación y la acción de los que llama *sabios aficionados*.

Es importante conocer los diferentes enfoques para situar la presente investigación en uno de ellos, para hacer uso de la teoría como una herramienta para comprender las experiencias particulares de los docentes de orientación, dentro del ámbito del pensamiento del sentido común. De acuerdo con Jodelet (1986,469) la noción de representación social surge en un primer momento como un concepto y, al igual que en la ciencia, se explica lo que es y la

dimensión que incorpora para comprender los diversos fenómenos, como es el caso de las interacciones sociales, dentro del conocimiento de sentido común.

En un segundo momento, plantea un análisis singular a través de esbozos para un acercamiento a la construcción de diversos enfoques. Este tránsito de la reflexión a la teoría es un paso necesario para la construcción de un campo de conocimiento, como lo es el de las RS que ha dado lugar a diversos enfoques.

Se comprende que la noción de RS se refiere tanto al concepto como a la teoría y la riqueza de este campo de conocimiento, se encuentra en que pueden seguirse diferentes enfoques u ópticas para el estudio de las prácticas educativas que se relacionan con el significado de la representación que construyen los actores con el objeto de la representación. Para Jodelet, la noción, el concepto y la dimensión de las RS es más inclusivo, porque integra todo el conocimiento de sentido común. Para Moscovici sólo es objeto de estudio el *nuevo sentido común*.

La teoría de las representaciones sociales tiene como antecedente las representaciones colectivas en la sociología objetivista de E. Durkheim. Para este autor significa una forma de pensar de los individuos primitivos que se aparta de la razón porque se sostiene en el mito. En cambio para Moscovici las RS son una de las producciones de la sociedad moderna para captar la realidad social, por medio de la razón que contribuyen al funcionamiento de la sociedad moderna, porque los individuos no sólo las construyen, sino que son pautas para la acción en la medida en que tienen funciones *valorativas* y normativas. Al respecto Ibáñez afirma que las RS son “generadoras de tomas de postura” porque integran elementos *valorativos* que orientan las acciones de las personas ante el objeto representado. Según su opinión: “producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social” (Ibáñez, 1988, 192).

Por otro lado, son normativas porque integran al individuo al orden social, no sólo preparan para la acción, sino también lo condicionan para que ejerza un rol social de forma natural y racional. “Una de las funciones de las representaciones sociales consiste en conseguir que las personas acepten la realidad social instituida, contribuyendo a que el individuo se integre satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición” (Ibáñez, 1988,193).

Se comprende que Moscovici recibió diversas influencias en su investigación, entre las que se pueden mencionar algunas de ellas. En primer lugar fue un conocedor de la rica tradición romántica del conocimiento social (Gouldner, 1973) en una de sus principales expresiones, el idealismo alemán, por cuya vena intelectual fluyen los planteamientos metodológicos de Max Weber. Entre los más destacados se encuentra la significación interpretativa del *verstehen* de la comprensión de la acción social de sentido.

Entre las grandes influencias se encuentra también la *sociología del conocimiento* que planteaba el redescubrimiento del *mundo de la vida* (Schütz, 1973) y de la fenomenología social, heredera de la tradición romántica del conocimiento.

Una de las influencias decisivas en el desarrollo intelectual de la obra de Moscovici es sin duda, la psicología ingenua de F. Heider que influyó en la noción epistemológica que surge en el autor como una inquietud problemática de “cómo se transforma el conocimiento científico en conocimiento corriente o espontáneo?” (Castorina, 2003, 116).

Tampoco se desconoce la influencia de la fenomenología social en Moscovici, a partir de la teoría de la acción, en donde Schütz (1964) retoma los planteamientos weberianos de la acción social de sentido, quien se interesa por las relaciones del ego y el alter ego y analiza las categorías subjetivas de la acción, como respuesta de la acción del otro.

Las influencias disciplinarias diversas han contribuido a enriquecer un *corpus de conocimiento* que sustenta la comprensión de diferentes problemas de la realidad social desde el objeto de estudio propuesto por Moscovici. Sin embargo, también han existido aportaciones valiosas en diferentes ámbitos que han ampliado los límites conceptuales y han profundizado un campo de conocimiento que ha dado lugar a diferentes perspectivas.

De acuerdo con Banchs (2000) las tendencias actuales de las RS se perfilan en tres grandes dimensiones. La primera es la desarrollada por Jodelet y por Moscovici conocida como la vertiente “compleja”. La segunda es la que centra su atención en los “procesos cognitivos” que postula Jean Claude Abric porque se afana en encontrar el núcleo central de la representación. La tercera tiene un sesgo sociológico porque se orienta a destacar las relaciones e interacciones del grupo en que se “producen” y “circulan” las RS, su principal impulsor es Willem Doise.

De acuerdo con el planteamiento teórico de Banchs (2000), el estudio de las RS se mueve entre los “procesos” y los “productos”. Distingue entre los procesos y los contenidos, al respecto afirma: “por un lado, los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual y por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social”.

Siguiendo la perspectiva procesual, las RS que construyen los actores son el resultado de la interrelación de los elementos cognitivos y los que conforman la dinámica sociocultural. Esta aproximación en el enfoque procesual implica un breve análisis sobre dos elementos implicados de la mayor relevancia, “los presupuestos epistemológicos y ontológicos” (Banchs, 2000). El primero tiene que ver con la tradición del conocimiento de sentido común, el método para la obtención de los datos y su respectivo análisis que posibilita el acceso a la interpretación. Este enfoque concibe a las representaciones sociales como un proceso de conocimiento complejo por la interrelación subjetiva de los actores como productores de sentidos y el interjuego que establecen con el referente cultural desde el cual se interpreta la construcción de la representación, por ello, en este trabajo nos referimos a la contextualidad como un elemento dinámico, flexible y modificable por la acción de los actores.

El segundo, se refiere a la naturaleza del objeto de estudio; se trata de un objeto marginal en las ciencias sociales por su carácter de conocimiento de sentido común que manejan los actores en su ambiente inmediato, de aquello que les resulta familiar, pero que construyen en las coincidencias lógicas y coherentes, sin descartar las contradicciones y los contrasentidos.

La teoría de las RS tiene por objeto de estudio, la interpretación de los significados del *nuevo sentido común*, ello supone según Banchs (2000), de presupuestos epistemológicos y ontológicos que corresponden a un modelo de conocimiento y a la naturaleza del objeto de estudio. También implica elegir entre diversos enfoques de investigación en la dimensión de la perspectiva de conocimiento del sentido común<sup>9</sup>, así como una amplia variedad de técnicas para recolectar la información que posibilita al investigador interpretar las diversas expresiones que reportan los informantes clave desde un “abordaje hermenéutico” para identificar y analizar en el contexto cultural los significados de las RS.

---

<sup>9</sup> No desconocemos, ni evitamos citar los seis diferentes enfoques u ópticas que caracteriza ampliamente Jodelet sobre las representaciones sociales (Jodelet, 1986, 479 y 480). Para esta autora que sigue la perspectiva de la “complejidad” o “procesual”, el fundamento epistemológico descansa en el “conocimiento de sentido común” o “pensamiento natural” y su uso es más extenso. En cambio Moscovici, lo restringe a aquel que “es penetrado por la razón y sometido a la autoridad legítima de la ciencia” (1986, 685).

Cabe destacar el antecedente del conocimiento de sentido común en que se sustenta el concepto y la noción de RS, (o mejor dicho colectiva) procede de la sociología objetivista y, como lo apunta Jodelet (1986), la teoría que postula Moscovici (1961-1976) tiene su etiología en psicología social, específicamente en el uso del lenguaje psicoanalítico por diferentes grupos y sectores de la sociedad parisina. Por tanto, se comprende que la representación social es un concepto híbrido por su naturaleza psicosocial y por su nuevo objeto de estudio, procede de las ciencias.

Vale la pena advertir que la investigación madre que realiza Moscovici (1961) integra un cuerpo teórico-metodológico y técnico que posibilita interpretar un objeto de estudio que tiene como objetivo, comprender las RS que construye la población encuestada e interrogada, de tal manera que con base a las categorías acuñadas por él, como son, los procesos de objetivación y anclaje, hacen posible que las aportaciones de la ciencia penetren en el sentido común de las personas que no cuentan con un referente psicoanalítico, a pesar de su elevado nivel de complejidad, como lo expresa Ibáñez (1988) y de los costos que implica su distorsión que criticaría todo especialista en teoría psicoanalítica.

Lo anterior supone un *campo teórico de conocimiento* del que se derivan diferentes enfoques y líneas de investigación empírica y conceptual. De este campo teórico han emanado diversas investigaciones que han seguido diferentes enfoques, así lo expresa Banchs (2002) quien reporta que en las “publicaciones europeas predomina con un 90 por ciento, estudios estructurales sobre las procesuales”. En cambio, los estudios latinoamericanos revelan, según misma autora, un avance de ambos enfoques, siendo el más frecuente el procesual.

Los trabajos revisados en este estudio predominan el enfoque procesual sobre el estructural, debido al objeto de estudio que tiene una relación estrecha con las prácticas<sup>10</sup> de la orientación educativa. Se ha visto la pertinencia de la teoría de las representaciones sociales por el uso que hacen los docentes de la orientación, de las teorías del aprendizaje, de la personalidad, la toma de decisiones, entre otras, para aplicarlas al ámbito de la orientación vocacional-profesional y escolar.

---

<sup>10</sup> El estudio de la práctica de la orientación educativa tiene su antecedente en un trabajo coordinado por Bernardo Muñoz Riverohl llamado “Marco Teórico de la práctica de la Orientación Educativa, en el Colegio de Bachilleres, México, en el verano de 1987.

## 7 Características específicas de investigaciones y obras publicadas

Los textos revisados presentan las características siguientes: son trabajos breves publicados en forma de ponencias en congresos y coloquios nacionales, que si bien reflejan el interés por investigar problemas educativos que centran su atención en el actor y sus acciones en los ambientes escolares, en su mayoría son productos de investigación de mayor alcance, que se encuentran en proceso; como es el caso de las tesis de posgrado.

En la UNAM se encontró un documento que pertenece al área de la salud-enfermedad de las costureras de la ciudad de México. Es una tesis de doctorado de *Ravelo Patricia (1998), Representaciones sociales de los procesos de salud-enfermedad en obreras del vestido de la ciudad de México*. Su objeto de estudio es el análisis de las descripciones y las RS que elaboran las obreras, como mujeres y trabajadoras acerca de su vida; y, de su trabajo, aquellos elementos que configuran su identidad. La metodología es de corte interpretativo. Utiliza el cuestionario tipo encuesta y la entrevista a profundidad. Entre las descripciones más importantes se destacan las dimensiones de los procesos de salud-enfermedad relacionados con el cuerpo físico, sexual y reproductivo que se entrecruzan con los factores del ambiente de trabajo. Las representaciones sobre la trayectoria ocupacional de los grupos estudiados de género femenino tienen que ver con la revaloración de su oficio, de su experiencia ocupacional; se manifiesta en un “deber ser” de las mujeres.

Se encontró un estudio producido en la Universidad Iberoamericana del Golfo Centro. Es una tesis de doctorado de *Cuétara Priede (2004), Las representaciones de género y socioprofesionales. El caso de la universidad privada*. La autora describe el contexto regional y local para analizar las RS de género y socioprofesionales en las cohortes que ingresan y egresan de la Universidad Iberoamericana de Puebla. Se utiliza el cuestionario como instrumento para captar la evidencia empírica; trata de demostrar cómo la educación superior de los egresados no sólo se relaciona con el mercado de trabajo, en particular con las mujeres, porque se encuentra mediado por representaciones de género que son construcciones sociales.

*López, Fidencio (1999)*, en su tesis de doctorado, *El profesor: su educación e imagen popular*, aborda las RS que construyen los religiosos, padres de familia y los profesores sobre el profesor normalista y el profesor universitario en el Estado de Sinaloa. Se apoya en la teoría de las RS de Moscovici para indagar qué representaciones tienen los padres de familia y los

religiosos sobre los profesores y los propios docentes. Se pregunta sobre el papel que juegan sus creencias en su identidad como profesores. La metodología que emplea es de corte interpretativa. Utiliza la entrevista a profundidad y el cuestionario tipo encuesta para conocer las opiniones e imágenes de los actores que integran grupos mediante el pensamiento de sentido común. Esta investigación da cuenta de las RS de los religiosos, los padres de familia y los mismos profesores que construyen una imagen social del profesor de liderazgo democrático, indiferente y autoritario. Por último, el autor concluye que el origen de las RS de los entrevistados son un producto cultural e histórico y la forma como se sitúan en su realidad social y sus vivencias cotidianas.

*Guevara, Tomás (1996)*, es autor de una tesis de maestría, *Los símbolos furtivos de la excelencia académica: estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*. En su trabajo plantea como problema a investigar el conocer las RS de la comunidad universitaria sobre la noción de excelencia. Se apoya en la teoría y la metodología de las RS, emplea métodos cuantitativos para localizar el núcleo de la representación y sus elementos periféricos. Asimismo, emplea la entrevista a profundidad y la técnica de análisis de contenido. Los autores consultados son: Moscovici, Jodelet, Rouquette, Doise, entre otros.

*Mercado, Laura (2002)*, es autora de la tesis doctoral *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. Plantea que la problemática de la investigación es las RS sobre el quehacer profesional del profesor de primaria. Asimismo, se pregunta por las estrategias identitarias que desarrolla en la construcción de su ser profesional. El trabajo se fundamenta en la teoría de las RS de Moscovici y la identidad de Zavalloni. Las RS como la identidad, son construcciones sociales, porque surgen en el proceso de interacción cotidiana. La metodología empleada es la cualitativa e interpretativa, desde la perspectiva del sujeto. Los docentes poseen un malestar con su carrera, porque sus expectativas no se han logrado en el ejercicio profesional, ni en el reconocimiento, ni en el beneficio económico.

*Güemes, Carmela (2002)*, es autora de la tesis de maestría en Pedagogía, *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. El caso de la escuela normal de especialización*. Se propone dilucidar qué tipo de representaciones sociales sustentan la construcción del sentido identitario del profesor



normalistas y de su actividad profesional. Recurre a la teoría de las representaciones sociales de Moscovici y recupera a los teóricos de la acción social que sustentan la identidad como categoría, entre ellos, Castoriadis, Bourdieu y Thompson. Utiliza una metodología cualitativa e interpretativa y combina diversas técnicas para captar las RS.

*Lozano, Inés (2003)*, es autor de la tesis de doctorado en Pedagogía, *Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: un análisis desde sus representaciones sociales*. En la investigación se plantea como problema el comprender las RS de los profesores de educación secundaria que tienen sobre su proceso de formación docente en la maestría de educación secundaria de la Escuela Normal Superior de México, acerca de los saberes y cualidades pertinentes para su formación y práctica docente. Utiliza una metodología cualitativa interpretativa para analizar la información, captada a través de entrevistas. Se apoya en la teoría de las RS de Moscovici. Considera que las condiciones sociales de existencia cotidiana son esenciales en la interpretación y comprensión de las representaciones sociales. Señala que el profesor universitario le cuesta más trabajo lograr su estabilidad en el empleo, porque sufre más para lograrlo, en relación con el profesor normalista. Para el profesor universitario la experiencia es la que lo forma. También cuenta una actitud positiva, pero sobre todo, gusto o vocación por la docencia. En suma, plantea un análisis comparativo entre los universitarios y los normalistas.

*Escamilla, Jesús (2004)*, presenta una tesis de doctorado en Pedagogía, denominada *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la licenciatura de Pedagogía de la ENEP de "Aragón"*. Plantea como objeto de estudio, las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación. Se ampara en la teoría de las RS para sustentar su objeto de estudio. Emplea la entrevista semi-estructurada, la interpretación autobiográfica académica y el currículum vitae como herramientas metodológicas. Para algunos docentes de historia de la educación, el núcleo de la representación se ubica en la temporalidad y la periferia en el acontecimiento. Para otro, en cambio, lo centra en la representación de la cultura y los elementos periféricos en acontecimientos de menor alcance.

*Bonifacio, Patricia (2004)*, en su tesis de maestría, *Significados e imágenes sociales de la orientación educativa en: docentes y orientadores del nivel medio superior*. Plantea como

objeto de estudio conocer las RS que los docentes y orientadores le atribuyen a la orientación educativa. Para sustentar su objeto de estudio, se apoya en la obra de Berger y Luckmann, explica el escenario en donde el docente y el orientador despliegan su actividad. Analiza la realidad de la vida cotidiana como un “mundo intersubjetivo” como espacio en donde los actores construyen representaciones sociales sobre su trabajo profesional. Retoma los planteamientos epistemológicos de Moscovici para distinguir entre conocimiento de sentido común de primera y de segunda mano.

*Dorantes, Jeysira (2004), sustenta la tesis, Representaciones sociales de estudiantes y familiares en torno a la experiencia escolar de los alumnos de telesecundaria, en el Estado de Veracruz.* La autora se propone analizar las RS de los estudiantes de telesecundaria y sus familiares respecto a las experiencias escolares y aportar conocimientos específicos sobre estas escuelas en el estado de Veracruz. Plantea como objeto de estudio conocer las opiniones, imágenes y representaciones sociales de los estudiantes de secundaria y observar el papel que juegan en su educación. Recurre a la teoría de las RS de Moscovici para fundamentar su objeto de estudio. Plantea que su estudio debe tomar en cuenta al hombre que se encuentra ubicado en un mundo particular en la vida cotidiana en donde las construyen los grupos y las comunidades. Se apoya en diferentes autores para estudiar la vida cotidiana y el escenario en donde se mueven los actores, entre otros, Heller 1970, Kosik 1976, Piña 1998, Casillas, 1986. Concluye que para los jóvenes, la telesecundaria se convierte en el espacio que les permite tener amigos, convivir y aprender de los maestros. Asimismo, se convierte en un símbolo de progreso social, porque se ve a la telesecundaria como una institución que los va a sacar adelante y convertir en “alguien en la vida”.

Los trabajos antes mencionados son tesis de grado en que sus autores abordan diversos problemas de investigación relacionados con las RS. En su gran mayoría son investigados realizadas desde el enfoque procesual en el que combinan diversas técnicas para captar la información. Asimismo, poseen en común el recurrir al método de la interpretación para comprender el significado que los mueve para actuar en la realidad. Cabe destacar que el objeto de estudio en cada investigación tiene una relación estrecha con su experiencia profesional que han desarrollado durante un lapso de tiempo considerable en su centro de trabajo.

En lo que se refiere a la obra publicada, se han encontrado algunos trabajos que estudian la temática de las RS en educación: El primero coordinado por Jodelet y Guerrero (2000) *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, presenta una amplia variedad de estudios en el contexto latinoamericano, desde la perspectiva interdisciplinaria de la complejidad, entrelazando el estudio de los procesos y los productos desde los cuales los individuos y los grupos construyen e interpretan su mundo y su vida.

El ensayo de Arruda sobre *Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño*, busca conocer los significados de los “universos representacionales, emblemáticos de momentos y proyectos históricos” al dialogar con los ambientalistas brasileños, sobre cuáles serían los factores culturales para acceder a una “conciencia ambiental en la sociedad brasileña”. La autora realiza un estudio desde un enfoque interpretativo y contextualizado en la cultura ambiental brasileña. Emplea el método interrogativo a través de la técnica de la entrevista para interpretar las expresiones de los integrantes de los grupos seleccionados. Se apoya en la teoría de las RS, en sus principales autores, Moscovici y Jodelet.

El trabajo de Uribe, Silva, Acosta y Juárez, *Política y democracia*, plantean como problema qué es lo que los hombres y las mujeres conciben, creen, imaginan o representan sobre la noción de la política y la democracia. Sus autores parten del supuesto teórico que los actores se “apropian” de las nociones de política y democracia, las resignifican y les dan su propio sentido para volverlas familiares y aplicarlas a su vida diaria. Realizaron un estudio longitudinal con estudiantes de universidades públicas y privadas de la ciudad de México, a quienes les aplicaron una entrevista abierta no dirigida en la que se les preguntó lo que para ellos es la política. Se empleó el método de análisis de contenido para obtener categorías de las ideas. Con las respuestas de los entrevistados construyeron un cuestionario de opción múltiple, cuyas respuestas aluden a la democracia. Se apoyaron en la obra de autores como Moscovici, Doise y Abric para fundamentar su objeto de estudio.

Otro de los trabajos que se incluye la obra de Banchs sobre *Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio*. En este ensayo la autora presenta un análisis de estado que guarda el conocimiento de las RS en Venezuela, expresa que en su país predominan estudios de corte cualitativo, enfatizando que el objeto de la representación de las investigaciones, predomina una tendencia hacia el “enfoque problematizador” con claras intenciones

transformadoras de las tradiciones de hacer investigación y con un carácter crítico de la realidad. Argumenta que los estudios de las representaciones sociales permiten a los investigadores acercarse a la realidad social para comprender los problemas de la sociedad venezolana.

El ensayo de Prado de Souza, que da título al libro, *Develando la cultura escolar*, plantea tres focos de interés sobre estudios que se han realizado en Brasil y los que se están llevando a cabo sobre RS en educación. El primero tienen como objeto de estudio conocer las creencias y valores que subyacen a las prácticas educativas que viven los alumnos y profesores en la escuela para “develar el sentido que le atribuyen a las acciones disciplinares” con el propósito de identificar el ideal de alumno que el profesor espera encontrar en el aula y su relación con las expectativas futuras del niño. Esta investigación fue realizada con profesores de enseñanza básica en escenarios escolares, las técnicas empleadas fueron la observación y la entrevista con profesores y alumnos. El segundo investiga la naturaleza de la representación de los alumnos acerca de sí mismos y su relación con el mejoramiento de su desempeño escolar. Emplean como técnicas la escala de medición en 3 500 alumnos para detectar las tendencias de la autoestima. El propósito es identificar la dirección, el sentido de las representaciones sobre la autoestima. El tercer estudio plantea conocer las representaciones de educadores que están guiando las prácticas para la “enseñanza efectiva” en Brasil a nivel nacional con más de 400 mil alumnos de educación elemental y de la “enseñanza media”, se trata de una investigación que se está realizando actualmente. En los tres estudios referidos se utiliza la teoría y metodología de las RS para fundamentar los objetos empíricamente referenciados. Los autores consultados son: Moscovici, Abric, Jodelet y Gilly.

La segunda obra publicada sobre RS en educación es la coordinada por Piña (2003), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*. La obra se integró con cuatro ensayos, el primero es de las “Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM”, se publica como un avance de investigación colectiva, en el que se trata de conocer las imágenes sociales de lo que significa para los actores la calidad de la educación desde su percepción como sujetos particulares y de la forma como dan cuenta de su realidad inmediata. Para obtener la información empírica se empleó el cuestionario y entrevistas de tres académicos, tres alumnos y al coordinador de cada una de las carreras seleccionadas, Economía, Pedagogía y Sociología, en Ciudad Universitaria

y la ENEP “Aragón”. Se apoya en la teoría de los imaginarios y las representaciones. Entre los autores se encuentran: Castoriadis, Berger y Luckmann, Moscovici, Jodelet, Abric, Ginzburg, Kosik, entre otros.

El segundo ensayo es “La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales” de Güemes. Para la autora, la teoría de las RS y los imaginarios plantean una opción para conocer la identidad del maestro de educación normal porque es la única que penetra en la subjetividad de los actores para encontrar la significatividad de los maestros en su quehacer. Se pregunta, por el tipo de representaciones sociales definen la construcción del sentido identitario del maestro normalista y el de su trabajo profesional. La metodología que emplea es exploratoria de corte cualitativa, sustentada en la teoría de las representaciones sociales que apela a la interpretación subjetiva de la realidad, para ello emplea diversas técnicas como son: la entrevista semiestructurada, la observación de comportamientos e interacciones y la asociación simple. Los sujetos estudiados fueron maestros de la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal. Se apoya en la teoría de las representaciones sociales y para ello consulta a Moscovici, Jodelet, Abric, Doise, Ibáñez, entre otros.

El tercer ensayo es la “Excelencia en el trabajo científico. Representaciones de los agentes del posgrado” de Mireles, quien trata de comprender las RS que construyen los docentes, estudiantes y funcionarios sobre las prácticas de la excelencia escolar en el trabajo científico de tres programas de posgrado, Ciencias Biomédicas, Ciencias y Ciencias Bioquímicas. Emplea una metodología de corte cualitativa e interpretativa; aplica una encuesta y una entrevista a profundidad a los informantes seleccionados. Se apoya en la teoría de las representaciones sociales para fundamentar la investigación. Los autores que consulta son: Moscovici, Jodelet, Durkheim, Bourdieu, Schütz y Perrenoud.

La tercera obra publicada es *La subjetividad de los actores de la educación* coordinado por Piña (2004). La obra presenta dos modalidades, una parte teórica en la que sus autores analizan la complejidad de las prácticas educativas y la importancia de estudiarlas desde la perspectiva del pensamiento del sentido común, en la que destaca la teoría de las representaciones sociales. Otra, que integra los estudios con referente empírico, analizados e interpretados a la luz de la teoría y la metodología de las RS.

El primer trabajo es un artículo elaborado por Piña, *La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos*. En este ensayo el autor analiza la complejidad de las prácticas educativas y propone estudiarlas a partir de la subjetividad de los actores en el escenario de la vida cotidiana, desde la perspectiva del pensamiento del sentido común. Plantea que una de sus principales expresiones es la teoría de las RS. Analiza sus orígenes, las nociones, conceptos principales, aportaciones de otros autores y la naturaleza de su objeto de estudio. Destaca la importancia que asigna Moscovici a su objeto de estudio, el *nuevo sentido común*, en el marco de la sociedad moderna en que las RS presentan una modalidad de uso de las teorías científicas, como es el caso del psicoanálisis como discurso. En general, este autor explica las nociones y principios básicos de las representaciones en su carácter de experto, para sistematizar las aportaciones de varios autores y hacerlos accesibles a una variedad de lectores, entre los que cuentan: los *sabios aficionados* y los interesados en conocer más de este tema.

El segundo artículo es “Conceptualización, funciones y características de las representaciones sociales” escrito por Andrade y Bedacarratx. Estos autores caracterizan el concepto de representación social, para esto realizan una revisión minuciosa de diversos autores de lo que consideran lo más representativo para plasmar una radiografía de lo conceptual sobre lo que consideran el campo disperso de las representaciones sociales. Analizan sus nociones, funciones, enfoques, la relación entre lo social y lo individual de la representación y contenidos. Plantean la necesidad de elaboración de una “propuesta metodológica” para el estudio de las RS.

En la segunda parte de la obra se presenta el trabajo de Mercado, “Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria pública”. La autora plantea como problema de investigación conocer las RS del profesor de primaria sobre su actividad profesional y de los que no participan en ella sobre lo que les significa “ser profesor”.

La autora recupera la dimensión pedagógica del trabajo profesional del profesor de primaria para indagar el ideal de su quehacer. Esta imagen del ser profesor lo sitúa en el ámbito de las identidades, en donde se manifiestan las RS. El universo de estudio comprende varios actores, entre los que se encuentran: los estudiantes de formación docente, profesores en servicio en primarias públicas y profesores de normal; también se incluyen a estudiantes de otras

disciplinas, profesionistas que ejercen en diversas carreras y madres de familia. Sin embargo, la autora menciona que en este ensayo sólo se incluyen a profesores de primaria en servicio a quienes se les observó en forma directa en sus espacios escolares y se les aplicó una entrevista en profundidad para conocer sus motivos y razones de la elección de “ser profesores”. Recurre a los fundamentos teórico-metodológicos de las representaciones sociales para sustentar su objeto de estudio, convencida de que es una vía para acceder a los significados de dichas representaciones. Consulta autores clásicos de las RS como son: Moscovici, Jodelet, Abric, Doise, Rouquette, entre otros.

El segundo artículo de la segunda parte es de González, “Globalización en la educación. Representaciones sociales de estudiantes de la UNAM (FES-Z)”. El autor se pregunta cuál es la imagen que construyen los estudiantes del fenómeno de la globalización y cómo se deja sentir en la educación. Se trata de un estudio con referente empírico realizado con 210 alumnos de todas carreras de la FES-Z. Se eligió a una muestra de 30 estudiantes de cada una de las siete carreras. El universo de estudio se repartió en un 50% entre los alumnos que iniciaban su carrera y el otro 50% para los que la iban a terminar. Se empleó la técnica de redes semánticas y el análisis de contenido cualitativo. El referente teórico-metodológico empleado fue la teoría de las representaciones sociales, enmarcadas en la problemática de la globalización para destacar los entresijos simbólicos de lo que les significó a los estudiantes la globalización y la globalización de la educación. Los autores consultados fueron: Moscovici, Jodelet, Abric, Ibáñez, Morin, Ianni, entre otros.

El siguiente artículo que integra la obra es el de “Imaginario instituyente y autonomía en estudiantes universitarios del siglo XX”, escrito por Romo Mariana y Rascón Gloria, quienes presentan algunos elementos de las acciones de los estudiantes universitarios del siglo XX. Se acude a la obra de Castoriadis para conceptualizar la noción de imaginario. Las autoras analizan el sentido y significado de las acciones de los estudiantes universitarios.

El último de los trabajos de la obra es el de Velásquez, María de Lourdes, “Signos y símbolos de la institucionalización de la Universidad en 1910”. La autora plantea una visión histórica de la Universidad para comprender lo simbólico de las instituciones, se apoya en la obra de Castoriadis para perfilar la noción de imaginario social, símbolos, significaciones y redes simbólicas.

Cabe aclarar que son pocos los trabajos que se producen en los centros de investigación del país; de tal suerte que este vacío en la investigación profesional revela la ausencia de investigaciones que hagan avanzar al campo teórico. Hasta ahora existe el interés por una revisión del campo y su aplicación a estudios empíricos, de ello existen evidencias mediante la publicación de libros coordinados, más no de autores consumados por su propia obra.

## **8. Actores y contenidos**

La teoría de las RS planteada por Moscovici (1961, 1979), se caracteriza porque centra su atención en el actor y sus acciones de todo aquello que le resulta significativo. Los estudios revisados dan cuenta de la forma como los sujetos investigados se apropian de las nociones de ciencia y la forma como se familiarizan con ella para incorporarla a su vida diaria, adoptan una postura en relación con su grupo y orientan sus acciones específicas. Nos muestra que las RS constituyen una forma de pensamiento social que contribuye al estudio de la subjetividad social de los actores y muestra de manera palpable, la penetración de la ciencia en su vida cotidiana. De suyo es sintomático de la rehabilitación del conocimiento del sentido común. Revela que las personas construyen RS en relación con su medio sociocultural, vinculadas con sus experiencias de vida que les permiten resignificar sus acciones dándoles su propio sentido. Después de objetivarse en la vida cotidiana de las personas, se comunican y comparten con los integrantes de su grupo o comunidad, dejan de ser tareas de especialistas y profesionistas para anclarse en la experiencia de las personas comunes, pasan a formar parte de su manera de pensar y de actuar, al integrarse al pensamiento social moderno.

Los actores estudiados en las investigaciones descritas son diversos, destacan los estudiantes, docentes, orientadores e investigadores, costureras, población ambulante, ambientalistas, feministas, entre otros.

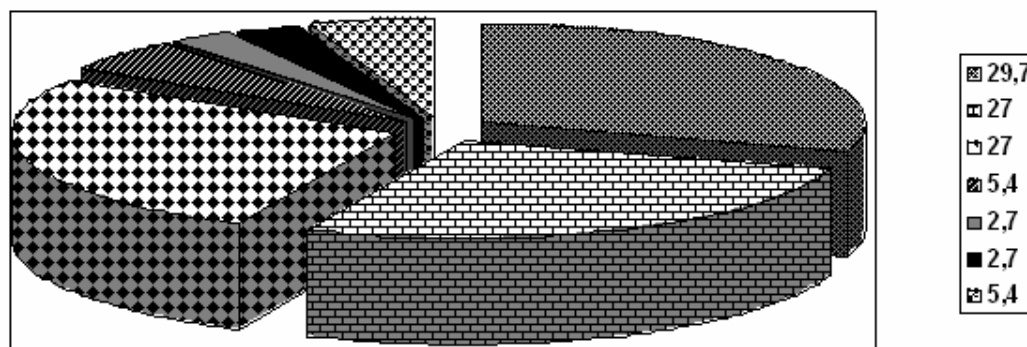
El cuadro que se presenta se puede apreciar que los sujetos estudiados por investigadores son: los estudiantes, docentes y orientadores, costureras, población ambulante, ecologistas y feministas.



**CUADRO 7**  
**SUJETOS ESTUDIADOS**

Actores	Frecuencia	%
Estudiantes	11	29.7
Docentes	10	27.0
Orientadores	10	27.0
Investigadores	2	5.4
Costureras	1	2.7
Población Ambulante	1	2.7
Ecologistas, Feministas	2	5.4
Total	37	100

**GRÁFICA 7**  
**SUJETOS ESTUDIADOS**



De las investigaciones realizadas en el campo de las RS, las temáticas estudiadas se encuentran en primer lugar el área educativa que agrupa a una amplia variedad de objetos de estudio como son: la noción de excelencia en la educación superior, la calidad de la educación, los saberes y cualidades de la formación docente, la imagen social del profesor, acciones disciplinares y su relación con el mejoramiento del rendimiento académico.

En segundo lugar encontramos a los objetos de estudio que se ubican en el área social y cultural en donde se investigan problemas como son: la noción de política y la democracia, la acción de cambio de los actores, el papel de la escuela en la sociedad, el significado de la globalización en la educación.

En tercer lugar se encuentran los objetos del área psicopedagógica, cuyas investigaciones comprenden: la identidad del maestro y su tarea profesional, el docente de orientación, sentido de pertenencia frente a sus prácticas, imágenes y expectativas de alumnos de ingeniería civil sobre su formación y su campo laboral.

En cuarto lugar se encuentran los objetos de estudio centrados en el área de la salud y la enfermedad, como son: el VIH/SIDA en población de baja escolaridad, la concepción de salud enfermedad de costureras y las imágenes de formación del aspirante de enfermería.

En quinto lugar se encuentran los estudios del área de la diversidad cultural en donde destacan, estudios de género y el pensamiento ambientalista en desarrollo sustentable

Los objetos estudiados en las diferentes áreas buscan conocer las representaciones e imágenes sociales para comprender sus significados interpretando su contenido.

En el caso específico de la orientación educativa se han realizado pocos estudios que abordan las RS de orientadores en el bachillerato, también los hay con estudiantes del nivel superior en algunas carreras, como es el caso de la carrera de ingeniería para conocer sus expectativas, el mercado de trabajo y la identidad.

Los trabajos encontrados hasta ahora son el resultado de investigaciones presentadas en: tesis, artículos y ponencias, esto indica que el trabajo se encuentra en proceso. Naturalmente, se advierte la ausencia de una obra consolidada en las prácticas orientadoras.

### **9. Mis opiniones acerca de los estudios de las RS en el origen del “nuevo sentido común”**

La veta de las RS sociales como concepto, categoría y teoría ha constituido un campo de conocimiento que Moscovici (1961-1979) fue perfilando a través de sus investigaciones. Retomó los estudios sobre el conocimiento de sentido común para plantear los presupuestos epistemológicos como modelo de conocimiento para acceder a las RS.

También rescata al sentido común de su condición de marginalidad de la sociología objetiva de Durkheim para precisar su objeto de estudio, al que denominó el *nuevo sentido común*. Construyó y aplicó las categorías en la psicología social que dan fundamento a dicha teoría con riguroso apego a una metodología para localizar las representaciones, empleando técnicas específicas como son, el cuestionario y la entrevista, para obtener información sobre el uso de conceptos psicoanalíticos por grupos de la sociedad parisina que analizó, a la luz del método de interpretación de la subjetividad, que objetiva el uso de la información por diferentes medios de comunicación para dar cuenta de una realidad moderna, cambiante y dinámica.

A mi juicio, el mejor camino para la comprensión de la teoría de las RS sobre la significación del uso de la terminología psicoanalítica del *hombre de la calle* que construyó Moscovici (1961, 1979) como objeto de estudio, en el origen del conocimiento del sentido común es seguir el curso de su desarrollo. Éste se ha orientado hacia el estudio de diversos objetos de investigación empíricamente referenciados. Sin embargo, existen pocos trabajos de construcción teórica. Pese a avanzar en diferentes direcciones, sus fundamentos teórico-metodológicos no han cambiado, lo que denota un campo en extensión hacia diferentes áreas de conocimiento.

Llama la atención la originalidad del uso del conocimiento de sentido común para el estudio de las prácticas educativas, mediante el estudio de las RS como una de las diversas expresiones para conocer la realidad de lo que acontece en los recintos educativos.

El estudio de las prácticas educativas en los procesos de formación, no pueden entenderse sin la comprensión de la diversidad de factores que en ellas intervienen, de manera que hoy no podríamos decir que los alumnos son indisciplinados y tienen un bajo desempeño académico, porque no se les corrige o no se les enseña para que adquieran aprendizajes significativos y que la educación de antes era mejor que la actual.

La anterior es una opinión valorativa sobre el fenómeno educativo y el papel de los actores. Empero, el trabajo del investigador consiste en ir más allá de las opiniones y testimonios de quienes en él participan, implica analizarlo desde la complejidad de las tramas sociales para interpretarlo en su contexto, al comprender los significados en la interrelación de las acciones humanas con el medio que les rodea, porque condicionan la concepción que se tiene de dicho fenómeno, que supone que los procesos sociales y económicos influyen en las políticas educativas y que éstas, a su vez, condicionan el avance o retroceso de las acciones educativas. Por ejemplo, la representación que construyen los alumnos, padres de familia, maestros y directivos sobre lo que les significa una buena escuela y la educación que en ella se imparte es, con frecuencia, la relacionada con las *condiciones formales* para un mejor funcionamiento (Piña 2004), como son: la actualización de profesores para operar planes y programas de estudio en las mejores condiciones académicas y laborales, instalaciones modernas y funcionales, la reglamentación clara y expedita para normar las acciones educativas, las políticas de retención de alumnos a través de la amplia gama de servicios educativos que podrían evitar la reprobación y deserción escolar (tutorías, orientación escolar, etc.).

Si el investigador trata de conocer el contenido de la RS de los actores de la acción educativa, sin duda indagará sobre la particularidad que se tiene de la vivencia común y compartida en el aula de clase entre el maestro y los alumnos, de lo que les significa el manejo del contenido del programa de cada asignatura, las normas establecidas por el grupo en el encuadre escolar, el uso de las instalaciones (salones, laboratorios, cubículos, biblioteca, salas de computación, etc.) y de la eficacia en los servicios educativos (tutorías, orientación escolar y profesional) para mejorar el rendimiento escolar.

Los estudios de las representaciones sociales en educación realizados en México y en algunos países de América Latina, como Brasil y Venezuela demuestran que éstos tienen que ver con un objeto de estudio, de la particularidad de la vivencia de los actores, de lo que expresan a través de sus testimonios y opiniones sobre dicho objeto, de la elaboración conjunta y de lo que comparten en los espacios inmediatos; dicha vivencia es el contenido del conocimiento de sentido común. Por ello, la noción y concepto de RS es una construcción compleja de la subjetividad de los actores que interactúan en la particularidad de la experiencia educativa, que la comparten y la comunican por diferentes medios, en un espacio específico, en el marco de un contexto sociocultural y en un período de tiempo determinado para que los conceptos de

la ciencia penetren y se fijan en el sentido común de las personas sobre un hecho, situación, persona o cosa, a través de diferentes expresiones.

El contenido de la RS procede de la ciencia y penetra en la sociedad a través de diferentes medios de comunicación masiva (la televisión, el internet, las revistas especializadas, etc.), así como la acción de los *sabios aficionados* que se encargan de difundirla, a pesar del riesgo que implica la distorsión de su contenido, para volverse accesible a las personas comunes, quienes las consumen y se nutren de ella. En otras palabras, la noción de RS va a significar, según Moscovici, la forma como se populariza el conocimiento científico, llamado por él, *nuevo sentido común*. Al respecto expresa: “la génesis del nuevo sentido común, en lo sucesivo asociado a la ciencia, se inscribe entre sus preocupaciones teóricas y prácticas esenciales” (Moscovici, 1979).

Las RS también son “generadores de tomas de posturas” para los actores (Ibáñez, 1988, 192) sobre la información que reciben porque les permite normar su criterio, al integrar elementos valorativos y normativos que constituyen pautas para guiar su comportamiento. Lo anterior implica que, para estudiar dichas representaciones, no existe una postura única, sino varias, que el investigador va a elegir dependiendo de su objeto de estudio.

Las características de las investigaciones revisadas plantean objetos de estudio con referente empírico heterogéneos en diferentes áreas de conocimiento, en el marco de un contexto cultural que tiene algo en común, la diversidad y la exclusión social y escolar. Sus autores las fundamentan desde la teoría de las RS. Los trabajos producidos se han publicado a través de compilaciones, como resultado de proyectos de investigación de tesis de grado, esto revela la ausencia de obras publicadas y, en consecuencia, de un campo consolidado en el área educativa. En México se ha construido un estado de conocimiento sobre “acciones, actores y prácticas educativas” (Piña, Furlán y Sañudo, 2003) desde la perspectiva interpretativa, entre las que destacan las investigaciones centradas en las RS que incluye la producción de la última década. Esta revisión y análisis del conocimiento revela el interés por un campo en construcción en el área educativa.

Los estudios referidos han sido investigados desde dos enfoques<sup>11</sup> diferentes, el *estructural* y el *procesual*, ambos tienen presencia en los trabajos revisados, notándose mayor frecuencia los que eligen el polo procesual, porque responden a la naturaleza del objeto de estudio. Asimismo, la metodología utilizada es de corte interpretativa, porque trata de comprender la subjetividad de los actores que se expresan a través de sus opiniones y testimonios sobre diversas problemáticas, en ambientes específicos que revelan la particularidad de los sujetos estudiados y su papel en las prácticas educativas.

Los métodos empleados plantean dos formas de acceder al conocimiento, por una parte mediante métodos que posibilitan la obtención de la información empírica, en que el investigador emplea su capacidad como herramienta para la recolección de datos, se emplearon los métodos interrogativos y asociativos. Por la otra, el análisis de contenido de las representaciones sociales, se observa el uso de diversas técnicas para lograr mayor profundidad en el análisis.

Las técnicas seleccionadas son utilizadas de acuerdo al objeto de estudio construido y al método interpretativo de la subjetividad empleado en la mayoría de las investigaciones. Se recurre con frecuencia a la entrevista semiestructurada, abierta y a profundidad, la observación y el registro etnográfico, el cuestionario y las escalas estimativas. También se emplean técnicas asociativas como la carta asociativa y la asociación libre.

Se observa en las investigaciones revisadas una interrelación entre la teoría de las representaciones sociales con la epistemología del conocimiento de sentido común y la metodología cualitativa e interpretativa, los métodos y las técnicas mantienen una coherencia con el objeto estudiado.

Los autores que se consultan con mayor frecuencia dependen del enfoque en que se inscribe el objeto. La gran mayoría de los trabajos recurren a los orígenes de las RS, refiriéndose a las representaciones colectivas de Durkheim y destacando sus diferencias. Asimismo, se observa la distinción que plantea Moscovici entre el *antiguo* y el *nuevo sentido común*. En las investigaciones con sesgo sociológico predomina la consulta de autores clásicos como son:

---

<sup>11</sup> Para Jodelet existen seis ópticas o enfoques diferentes que han seguido las representaciones sociales, cada una tiene sus propias peculiaridades y autores que se han posesionado de cada uno de los subcampos. Esta tendencia se puede entender desde una concepción más amplia de conocimiento de sentido común (Jodelet, 1986, 479). Aquí nos referimos a la clasificación hecha por Banchs que incluye en polo procesual, en donde están incluidas las diversas ópticas planteadas por Jodelet (Banchs, 2000).

Durkheim, Bourdieu, Berger y Luckmann, Schütz y Doise. En la línea de la psicología social se revisan con frecuencia a: Moscovici, Jodelet, Abric, Ibáñez y Flament.

### **10. Aportes teórico-metodológicos de las RS al estudio de las prácticas educativas.**

La teoría de las RS como campo de conocimiento plantea diversas posibilidades, para el estudio de las prácticas educativas que pueden ser leídas como aportaciones teórico-metodológicas. Una de las aportaciones más importantes es la **dimensión ideológica** porque incide en la visión que los actores tienen de la realidad, al incorporar un saber cultural acumulado<sup>12</sup> a través de los usos y costumbres de la sociedad. Este saber acumulado está integrado por: conocimientos, creencias, valores, costumbres, tradiciones, etc. Se objetivan en las instituciones sociales que se van a encargar de inculcar a los individuos que integran grupos y comunidades, con el propósito de legitimar una visión de la vida y el mundo que revela un “así se hacen las cosas” porque “así se nos han enseñado” y “así nos han funcionado”.

Esta concepción de vida y de mundo posee implicaciones sociales que al inculcar la norma, se objetiva en actitudes individuales y de grupo, se vuelve un principio que se asume como natural, al aceptar la condición de diferencia individual que transmiten las instituciones, se objetiva en las actitudes de sus integrantes para asumirse en una tarea, de tal manera que los roles sociales quedan legitimados porque así lo establece la familia, la escuela, los sindicatos, el grupo de amigos del barrio, como una máxima social que deberá ser respetada.

Las RS son producto de la interacción de los individuos que integran un grupo, con el vínculo que establecen socialmente en su inserción al marco de referencia general, éstas se nutren del saber cultural socialmente acumulado al que se integran las teorías científicas que pasan a formar parte de los saberes del sentido común. La aportación ideológica de las RS al estudio de las prácticas educativas consiste, en develar que los docentes transmiten a los alumnos, una visión de la realidad<sup>13</sup> porque los intercambios verbales que se producen en toda práctica

---

<sup>12</sup> Usamos el término para designar el marco general de significados en que se expresa la producción humana en sentido analógico de “universos simbólicos” empleado por Berger y Luckmann quienes lo entienden como “la matriz de todos los significados objetivados socialmente y subjetivamente reales; toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo (Berger y Luckmann 1998,125).

<sup>13</sup> Vale la pena retomar el planteamiento de Ibáñez quien expresa que “la realidad “tal como es” resulta en parte de la forma en que la construimos “para nosotros”, es decir, de la forma en que la vemos” (Ibáñez, 1988, 190).

cotidiana, incluyendo la educativa, van más allá de las apariencias formales y permiten una lectura de la realidad. Al respecto Ibáñez expresa que las RS:

“...exigen algo más que la utilización de un mismo código lingüístico. Exigen que se comparta un mismo trasfondo de representaciones sociales, aunque sea para expresar las posturas contrapuestas” (Ibáñez, 1988, 192).

El *trasfondo* de las RS al que refiere Ibáñez es un sentido simbólico que le asignan los actores de las prácticas educativas. El acto educativo es una relación de fuerza entre el maestro y el alumno porque el poder que ejerce el primero sobre el segundo, amparado en la “autoridad pedagógica”, legitima la “violencia simbólica” (Bourdieu y Passeron, 1981) al imponer lo que se tiene que aprender y cómo hacerlo, bajo el supuesto de que “así se enseña” porque “así lo aprendí” devela un significado implícito, vale decir ideológico, porque en el fondo existe un sentido de predominio pedagógico que se objetiva en el ejercicio de las prácticas educativas, porque es una RS que construyen los docentes.

“Al igual que las ideologías, aunque de forma mucho más concreta, las representaciones sociales contribuyen a la legitimación y a la fundación del *orden social*. Esta legitimación transcurre esencialmente a nivel simbólico pero también se manifiesta a nivel práctico, puesto que las representaciones sociales suscitan las conductas apropiadas a la reproducción de las relaciones sociales establecidas por las exigencias del sistema social” (Ibáñez, 1988, 193).

Otra de las aportaciones de las RS al estudio de las prácticas educativas consiste en su condición de unidad compleja, lógicamente organizada y estructurada que integra opiniones, testimonios, valoraciones, actitudes, creencias, imágenes e informaciones de la particularidad de los actores que elaboran sobre algo o alguien en un contexto específico; sus contenidos se encuentran siempre en la **dimensión axiológica**, porque se refiere a un sistema de valores del sujeto que construye acerca del contenido del objeto representado y, en el fondo predomina una condición valorativa del sujeto, en relación con el objeto representado.

El contenido de la representación, de acuerdo con Moscovici (1961), se edifica a partir del “campo de la representación” que se asocia con la “idea de imagen” del objeto representado y ésta cobra su mayor dimensión donde “hay una unidad jerarquizada de elementos” (Moscovici, 1961, 46).



La aportación axiológica de las RS al estudio de las prácticas educativas consiste, en que una vez construida permiten “tomar una postura” respecto a su esquema de valores de los actores, en este caso maestros y alumnos, que son compartidos con el grupo de referencia para actuar en consecuencia. Al respecto Ibáñez menciona:

“Las representaciones sociales están compuestas por elementos valorativos que orientan la postura que toma una persona ante el objeto representado, a la vez que determinan las conductas hacia dicho objeto” (Ibáñez, 1988, 192).

Las RS que producen los actores de la educación sobre sus prácticas, les permiten construir significados para comprender, actuar, orientarse y asumir una postura respecto a los valores que tienen como personas. Estos valores sirven como punto de referencia para guiar sus acciones y normar su conducta; constituye el referente inmediato del maestro para valorar si los contenidos curriculares han sido traducidos en aprendizajes escolares y, qué tanto éstos le son significativos a los alumnos.

El trabajo profesional de los orientadores se encuentra condicionado por la normatividad institucional que sólo concibe al sujeto de la orientación, en términos de *unidimensionalidad*<sup>14</sup> y a los orientadores como los que deben ejecutar la norma establecida, es decir, ajustados a la “ponderación de una situación”<sup>15</sup>, en donde se encuentra la ética y la moral del orientador, ambas revestidas de valores impuestos por las autoridades institucionales. Cuando los valores son compartidos por los integrantes de un grupo acerca de una acción o función, adoptan una postura en común que se transforma en una RS.

Otra de las aportaciones de las RS al estudio de las prácticas educativas es la **dimensión epistemológica** del conocimiento de sentido común, que expresan los actores a través de sus

---

<sup>14</sup> El término ha sido utilizado por Marcuse en su crítica a la sociedad capitalista, para denotar la concepción que ésta tiene del hombre y de sus capacidades, sólo dotado de ojo infalible y de mano firme que deberá ejecutar un trabajo físico, accionar una palanca, oprimir un botón, etc, es decir, un insumo de la producción. Aquí empleamos el término en el nivel de la particularidad institucional para destacar la percepción escolar que se tiene de los alumnos como si todos fueran iguales, los “normales” de aquellos que no lo son, porque desbordan los límites permitidos y desde esta visión, la diversidad no encuadra porque se considera que las personas poseen las mismas habilidades y una misma historia de vida.

<sup>15</sup> De acuerdo con Piña, la ponderación de las situaciones se puede entender como la acción de las personas conforme a valores, en donde se encuentra la moral del orientador (Piña, 2002, 148). Nosotros empleamos el término, como un símil de la acción estereotipada de un orientador, con base a las disposiciones institucionales, es decir, la acción de una persona sujeta a un interés institucional, lo cual no implica necesariamente que la persona involucre a sus valores, ni convicciones. Esto significa que la acción de los sujetos no los determina el marco institucional, sino que hay un margen particular en que las personas pueden actuar, con base a sus valores e historia de vida.

palabras, gestos, acciones y emociones diversas. Estas expresiones tienen un significado específico y su uso está en razón directa de sus vivencias y situación biográfica.

Los intercambios verbales en el acto educativo entre maestro-alumno tiene lugar en una gran variedad de significados que se producen en la comunicación interpersonal, implica no sólo emplear el mismo código lingüístico, sino la construcción de la misma RS sobre la imagen del docente, acerca del contenido temático establecido en el programa de la asignatura instituido en el currículum formal. Se trata de una elaboración social del grupo acerca del contenido científico de la asignatura y revestido de actitudes éticas que comparten y comunican al amparo de la ciencia, para aplicarlo a la solución de problemas de la vida cotidiana.

Una de las mayores contribuciones de las representaciones sociales al estudio de las prácticas educativas es el transformar los contenidos científicos en nuevos conocimientos de sentido común (Ibáñez, 1988), el *nuevo sentido común* que no es otra cosa que el conocimiento científico incorporado por los diversos actores sociales a sus vidas, como fruto de sus experiencias. A pesar de los riesgos que esto implica, la crítica no se hace esperar por sus detractores y Moscovici la preveía en la penetración de la ciencia en la sociedad.

“Este fenómeno de penetración de la ciencia, y el campo social que representa, revela muchos prejuicios(...) surge la impresión de una degradación del saber que circula de un grupo al otro, y la convicción de que la mayoría de los hombres no es apta para recibirlo o utilizarlo correctamente. Recordamos hasta la saciedad las distorsiones, las simplificaciones de que es objeto” (Moscovici, 1961, 14).

Los aportes de las RS a las prácticas orientadoras por su naturaleza de servicio académico plantea diversas posibilidades de conocimiento, porque su razón de ser, se encuentra en la atención de un sujeto que piensa y expresa sus inquietudes, anhelos, aspiraciones, intereses y todo lo que le resulta significativo para su desarrollo como persona que busca ser ella misma, por lo que toda su proyección a futuro es una construcción social, que revela lo simbólico del acto valorativo.

El conocimiento del sujeto de la orientación le permitirá al orientador analizar e interpretar lo que proyecta ser cada alumno, en la particularidad del *sujeto entero* en su *ambiente inmediato* (Heller, 1998), de un alumno que atraviesa por una etapa de su vida de adolescencia y/o juventud que busca su lugar en la sociedad.

La orientación educativa tiene en el alumno, uno de sus principales tareas para encauzarlo hacia un fin específico, es decir, integrarlo para que asuma un rol social específico. Sin embargo, la orientación conlleva también una cuestión existencial porque el orientador analiza y problematiza la naturaleza del ser y del acontecer a la luz de las acciones de los alumnos, para realizar una “descripción densa”<sup>16</sup>. Empero, por la naturaleza de su quehacer profesional, el orientador trabaja con actitudes y emociones, por lo que “puede convertirse en un intérprete de los actos de los alumnos” (Piña, 2002, 149), tarea que posee dos implicaciones.

Por una parte la interpretación es propia de la naturaleza humana; por la otra es un producto social y cultural. Respecto a la primera, consiste en la acción que realiza el sujeto en su vida diaria, se trata de una acción social de sentido porque está dirigida hacia otra persona (Weber, 1984) y se entiende como, “el sentido que el actor asigna a su acción, es decir, el sentido que su acción tiene para él” (Schütz, 1995, 22). Es la forma como las personas interpretan para sí, sus propias acciones y las acciones de los demás. Se trata de una interpretación elemental porque es un acto inherente a la vida humana, en que el actor no sólo percibe las cosas, sino que interpreta su significado. La segunda en cambio, se refiere a un acto intencionado y dirigido a comprender los actos de los demás considerando: su historia de vida, el contexto social y cultural, la situación específica de cada acto, las experiencias de vida que son resultado de la subjetividad humana y las diversas expresiones que proceden del pensamiento de sentido común, todo ello puede ser interpretado, es decir, es una interpretación de la interpretación.

La interpretación del orientador es una lectura de segundo grado, una lectura que capta el sentido de las acciones que emprenden los individuos en un universo determinado” (Piña, 2002, 149).

Una de las tareas del orientador consiste en realizar un análisis de los actos de los alumnos para desentrañar los significados de sus actitudes, mediante las diversas expresiones de sentido común; éstas son visibles en la relación interpersonal entre un orientador común y un alumno cuando demanda la atención psicológica. Por tanto, es menester preguntar por el sentido de un comportamiento y el valor que tiene para el alumno una expresión, por más insignificante que

---

<sup>16</sup> Esta expresión la emplea Geertz para expresar a través de un ejemplo, la importancia de la observación cuando se trata de captar los detalles pequeños en los estudios etnográficos para describir sus significados. Distingue entre lo que él llama un guiño, como un tic involuntario, una guiñada (voluntaria en señal de complicidad) y la parodia del guiño (Geertz, 2000, 21).

parezca permitirá comprender su significado dentro de un marco institucional determinado y en una circunstancia específica.

El trabajo profesional del orientador tiene además, de límites territoriales y formales, una diferencia sustancial con el terapeuta, porque éste realiza un trabajo de intervención dirigido a abatir la problemática específica que presenta la persona, desde un enfoque de las teorías científicas y las técnicas que emplea son diferentes a la interpretación del sentido, por lo que su interpretación la realiza como experto de las ciencias del comportamiento. Es por ello que el análisis del discurso rebasa los límites del sentido común porque trata de una problemática específica, a la luz de un método cuya epistemología y teoría son determinantes en el enfoque científico<sup>17</sup>. El trabajo de interpretación del terapeuta es de tercer nivel o metateórico, debido a que demanda el análisis de las expresiones de las personas a la luz de las teorías científicas, por lo que se aleja del conocimiento de sentido común.

---

<sup>17</sup> Vale la pena referir lo expresado por Devereux cuando señala, “Una ciencia científica del comportamiento sólo puede crearse recurriendo sistemáticamente a un método científico generalizado y a una epistemología generalizada, no específica a una disciplina. No puede construirse imitando las técnicas estrictamente vinculadas a la materia objeto de estudio de ciencias que tratan de fenómenos no cronoholísticos, descriptibles en función de unas pocas variables fáciles de cuantificar. La ciencia del comportamiento debe empezar por el escrutinio de la matriz completa de significados en que todos sus datos pertinentes están incluidos” (Devereux, 1989, 30).

**CONTEXTO: EL DOCENTE DE ORIENTACIÓN EDUCATIVA.  
UN ACERCAMIENTO A SUS REPRESENTACIONES SOCIALES.**

“Las instituciones han sido concebidas para liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y reorientarse diariamente en él...”

*Berger, P. y Luckmann, T*  
*La orientación del hombre moderno, 1997*

El estudio centra su atención en las diversas manifestaciones de los docentes de orientación de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, acerca de lo que de real tiene su experiencia<sup>1</sup> y de lo que es más significativo para ellos en su práctica profesional.

La práctica profesional de los docentes de orientación es una expresión de la complejidad de la vida cotidiana escolar. Además, es una forma de concebir la realidad a través de su experiencia singular en su tránsito por la *vida diaria*.<sup>2</sup>

Este *mundo de la vida* supone la relación de los actores en los espacios particulares en donde despliegan sus acciones, a través de la comunicación de sus expresiones de sentido común, que son propias de su actitud natural, esto es, de la forma como observan el mundo y, en consecuencia, no sólo lo perciben, sino también lo interpretan a partir de sus experiencias y sistema de valores. A su vez, este mundo particular, que envuelve el actuar del sujeto, se construye junto con los cercanos (familiares, hermanos, padres vecinos, compañeros) pero se encuentra dentro de un contexto histórico cultural específico. Por lo anterior, es difícil que alguna persona escape a la fuerza del mundo particular, ya que éste se edifica día con día.

Es en este escenario donde los actores construyen las RS como expresiones del *nuevo sentido común*, que surge en la sociedad contemporánea y edifican los sujetos en el escenario de la vida cotidiana, sobre la base de sus vivencias e imágenes mentales; se elaboran con el auxilio de la

---

<sup>1</sup> Se retoma este planteamiento de Berger y Luckmann. Para ellos, una sociología del conocimiento tiene que analizar lo que significa la realidad para los actores de un grupo, comunidad o sociedad. De esta forma, la connotación de realidad cambia según la experiencia de cada grupo. (Berger. y Luckmann, 1998)

<sup>2</sup> De acuerdo con Schütz, el mundo de la vida diaria o mundo del sentido común son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por los individuos (Schütz, 1995, 16).

ciencia y de la técnica y se difunden a través de diversos canales de comunicación. El *nuevo sentido común* se caracteriza porque en él se entrecruzan la ciencia y la técnica con el sentido común para ser consumido por las personas de la calle en su vida cotidiana. Para Moscovici (1979,33) las RS son “conjuntos dinámicos” que producen comportamientos como resultado de su relación con el medio sociocultural, convirtiéndose en la “acción que modifica a ambos” y no sólo los reproduce, sino que modifica y dirige su acción. Son un medio para interpretar la realidad que determina el comportamiento de los miembros de un grupo cuya acción se realiza en dirección a un entorno físico y social del objeto representado.

Los sujetos a los que nos referimos en este estudio son lo que tienen una formación de psicólogos y pedagogos; realizan un trabajo profesional a cambio de una retribución económica que consiste en interpretar y transmitir las teorías del aprendizaje escolar y la construcción del conocimiento (Coll, 1997), la elección de carreras (Osipow, 1986) y su aplicación a problemas concretos de los alumnos, en su papel de *sabios aficionados* que manejan desde un *nuevo sentido común*

### **1. La dinámica cotidiana y el pensamiento del sentido común del docente de orientación**

Las expresiones de los docentes responden a un cúmulo de experiencias asimiladas por cada persona en un contexto sociocultural; se trata de un sujeto histórico porque su acción social adquiere un sentido en relación con dicho contexto específico, lo cual implica determinada coyuntura que condiciona su actuar social.

No es lo mismo el orientador que vivió su práctica profesional en la UNAM en la década del 70, al que la vivió en la del 80 o al docente en la del 90; o el que estará en el 2010, son muy diferentes. En una sola década cambian las expectativas de los actores, porque el contexto histórico y social se va modificando. En este sentido, los docentes de orientación también han experimentado cambios sustanciales, las RS son una forma de manifestar los cambios en la dinámica cambiante de su práctica.

El mundo particular del orientador es además cultural porque se apropia de los instrumentos, saberes, sistema de valores, expectativas y anhelos de su grupo, usos y costumbres. Tanto su desempeño profesional como sus expectativas son construcciones sociales que la persona

incorpora de su mundo histórico y cultural desde que nace y las relaciones sociales que establece en la familia, comunidad, escuela, etcétera.

Por tanto, el pensamiento que maneja y guía sus acciones procede de la ciencia y lo incorpora a sus esquemas de pensamiento; por esto, no es un experto, en palabras de Moscovici, se trata de un *sabio aficionado* que transmite un nuevo sentido común, el cual no es sólo una forma de entrar en contacto con el medio físico, sino también de aprehender los acontecimientos y de relacionarse con los otros, que son semejantes a él, es decir, el ámbito de la realidad en donde tienen lugar las acciones de los sujetos que interactúan mientras intervienen en ella. Esta es una forma de incorporar el entorno social que se mueve a su alrededor y todo lo que ello significa, un universo de cultura y de significados que constituye, a juicio de Schütz, “una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él” (Schütz, 1995, 14)

La forma de como cada sujeto se mueve en su mundo de vida diaria, depende de su experiencia e interpretación de esa realidad inmediata que se integra en un conjunto de experiencias previas, tanto las propias como aquellas que le transmiten otros sujetos, padres, maestros, etcétera.

Este tipo de conocimiento es construido en un ámbito de familiaridad con el grupo que integra: la familia, los amigos, los vecinos y los compañeros de trabajo. El ámbito inmediato es el espacio donde tiene lugar la reproducción del *hombre particular*. De acuerdo con Heller (1998), particular es la persona porque vive un mundo particular, en donde transcurre la *vida cotidiana*, cuya peculiaridad es que no sólo se *apropia* de los sistemas de valores, usos y costumbres de ese mundo inmediato sino que también escoge por sí mismo a quienes integran ese espacio pequeño de interacción.

Otra de las peculiaridades de la vida cotidiana es que el particular se *objetiva* continuamente, como una forma de salir fuera de sí, a través de los afectos, los comportamientos y las actitudes que se expresan de diversas maneras para formar su ambiente inmediato que le permite comunicarse con los otros a través del lenguaje, en donde surge el imaginario y lo simbólico de la experiencia singular.

En el caso del docente de orientación de la ENP se trata de un sujeto particular que vive una vida cotidiana, se mueve en un ambiente inmediato, elige a sus amigos y decide trabajar en grupo o

individualmente. Pero también se apropia de diversas técnicas para intervenir con los grupos numerosos, aprehende a utilizar una didáctica especializada para facilitar el aprendizaje de los alumnos y se *apropia* de la normatividad institucional para legitimar su trabajo como docente de orientación educativa.

Cabe destacar que la manifestación estructural de la personalidad para la mayoría de los hombres y las mujeres transcurre en la *vida cotidiana*, y, en ese sentido, es la vida misma; pero su cualidad concreta no sólo se desarrolla en ella, ni en su ambiente inmediato, sino que muchas veces lo trasciende a través de objetivaciones más elevadas, en donde anida su conocimiento y experiencia; aquí adquiere relevancia el uso del lenguaje, como producción humana de signos. El signo es una de las objetivaciones peculiares, se distingue de otras porque es capaz de transmitir significados en forma explícita.<sup>3</sup>

El trabajo profesional que realiza el docente de orientación educativa lo realiza desde su referente teórico, de su formación de psicólogo o pedagogo y de su experiencia. Los diferentes problemas que enfrenta en la intervención docente y el servicio que ofrece los interpreta desde las teorías psicológicas y pedagógicas. El conocimiento que maneja procede de imágenes mentales de las teorías científicas, se trata de un *nuevo sentido común* que es invadido por la razón, porque es legitimado por la ciencia (Moscovici, 1986, 685) De esta manera las representaciones sociales son el medio por el cual la ciencia invade el pensamiento de la persona de la calle, en la sociedad contemporánea y se arraiga en la vida cotidiana de los sujetos.

El profesor de orientación de la ENP que decidió transitar a la academia, establece una relación formal con sus compañeros al interior de cada plantel, tiene en común su práctica profesional a través de una academia recientemente creada y, en algunos casos, integran grupos de contemporáneos y de amigos, en esos espacios institucionales comparte un conocimiento de sentido común que incorpora a sus esquemas de pensamiento y aplica en su quehacer profesional.

Por otra parte, tampoco le es ajeno el conocimiento que procede del campo de su formación de psicólogo o pedagogo, que es el perfil ideal de quien ejerce como orientador. Implica su

---

<sup>3</sup> Según Berger y Luckmann, “todas las objetivaciones son susceptibles de usarse como signos, aun cuando no se hubieran producido con tal intención originariamente.” (Berger y Luckmann, 1998:54).



experiencia previa que es una forma de situarse a sí mismo en relación con su medio físico y sociocultural que él define como sujeto histórico.

También es importante el conocimiento de ciertos valores y el tipo de acción social que el orientador realiza en su práctica profesional, que no elige por un acto al azar ni por casualidad, sino desde su situación biográfica y su circunstancia social. El ser docente de orientación es una decisión que cada cual decidió, atendiendo a sus necesidades y expectativas profesionales.

En síntesis, existen dos formas de pensamiento de sentido común. El primero es un bagaje de conocimientos que el sujeto particular se apropia de su medio social, en donde es producido de forma espontánea. El segundo, es un cuerpo de conocimientos científicos que algunos sujetos incorporan como resultado de la socialización y comparten con su grupo, forma parte del *nuevo sentido común*. Los docentes de orientación socializan este sentido común a través de su relación con los sujetos que integran grupos.

## **2. Importancia de los grupos en la vida diaria del sujeto**

El mundo interno del orientador como el de cualquier otro particular, se encuentra vinculado con su ambiente inmediato a través de diversas formas de relación y de proximidad con lo que Schütz llamó la “experiencia inmediata del Otro” (Schütz, Luckmann, 1973, 76). El individuo no se encuentra aislado sino conectado con una red de relaciones diarias con quienes se encuentran en su entorno próximo y que integran un grupo.

El grupo es la instancia intermedia entre su experiencia singular y su relación con el mundo social, integrado por otros sujetos. El grupo es el lugar en donde sus integrantes construyen las representaciones sociales a través del pensamiento de sentido común.

También es el ámbito natural de los intercambios, de lo emotivo y lo afectivo que es base fundamental para la convivencia, propicia la amistad, la empatía y la solidaridad, ahí se consolidan las amistades más duraderas, surgen las identificaciones, se afianzan los sentimientos de confianza y lealtad más firmes y solidarios que le aportan solidez y cohesión al grupo.

Sin embargo, también surge la contraparte de la naturaleza humana de quienes lo integran, si bien se cultivan las identificaciones, no faltan las disgregaciones, las competencias, los

conflictos, las tensiones, las envidias y las tentaciones, porque en ocasiones, detrás de cada miembro del grupo, como lo expresa Canetti (1983) puede haber un pequeño traidor que se esconde en el inconsciente personal. El lado negativo aflora en la medida en que es concomitante a lo individual, las luchas internas por el liderazgo pueden terminar con las amistades más sólidas y las lealtades más firmes para sucumbir a los intereses más pedestres, cuando no se obra en consecuencia con los del grupo, surgen las traiciones y las expulsiones lo cual, en ocasiones es inevitable, significa que “hay vida porque existe lo heterogéneo y la tensión entre sistemas diferentes” (Maffesoli, 1993, 170).

A pesar de las dificultades por lo heterogéneo que puede significar la integración de un grupo, su importancia estriba en que es mediador entre la *experiencia societal* con la objetivación de las actividades sociales más amplias que desempeña el particular en la trama social, empezando por la trama familiar. De esta manera, sus integrantes aprehenden a interiorizar sus roles, se identifican, pero sobre todo comparten la experiencia común y cotidiana, lo cual constituye lo esencial para las construcciones simbólicas y, a decir de Maffesoli (1993, 168), “es el verdadero motor de las historias humanas” que finalmente mueven a los grupos que integran la sociedad.

Cabe destacar que la vida personal transcurre en grupo, donde es posible acceder a la experiencia del otro a través del contacto personal; esta experiencia de su vivencia, a través de la mía, fundamenta la comprensión de diferentes maneras de pensar del otro y de compartir experiencias en común. Este contacto está mediado por la proximidad de la experiencia vivida, de quienes a su vez pueden integrar otros grupos.

En cambio otros individuos le son extraños, solamente *entran* en su vida cuando comparten ciertas experiencias a través de ocasionales *encuentros*, cuando sus biografías se entrecruzan con aquellos a quienes Schütz designa como *semejantes*, los cuales pueden ser: *predecesores*, *contemporáneos*, *asociados* y *sucesores* (Schütz, 1995).

El estudio de los grupos es importante para estudiar a una comunidad de académicos, como lo son los docentes de orientación, integrados por diversas interrelaciones entre *contemporáneos*, porque comparten la misma experiencia en su práctica profesional que ellos mismos reconocen como paralela, pero la proximidad que mantienen uno de otro es distinta en cada contacto personal, porque cada cual se conoce mejor si pertenece a la misma Preparatoria y es en este

ámbito de lo particular e institucional, donde también existen sus diferencias, porque no es lo mismo tratar a un compañero que a un amigo, a pesar de que ambos sean docentes de la misma academia.

Con este último se tejen relaciones *cara a cara* que son propias de los *asociados* y distintas a las establecidas con los alumnos más cercanos, porque son los que mantienen una afinidad personal con el docente, éstos bien podrían ubicarse como *sucesores*. Pero si ahondamos aún más en el conocimiento de sus vínculos horizontales nos sorprenderíamos porque, algunos, mantienen una relación cercana con aquellos que ya se han jubilado e incluso siguen sus enseñanzas como *predecesores*, al retomar sus opiniones y posturas teóricas en reuniones periódicas integradas en una Asociación organizada para difundir y promover el conocimiento de temas de Orientación Educativa. Dicho aspecto será retomado más adelante.

### **3. Los roles y el sistema de valores del sujeto en la interacción social**

Estas formas de relación del particular que se ha venido analizando le permiten establecer un vínculo entre su ambiente inmediato y su contexto social, a través de un proceso de socialidad que integra un conjunto de roles instituidos y un sistema de valores. El primero se refiere a la forma en que cada persona cumple una función específica en un escenario diario y socialmente condicionado, al realizar las mismas tareas en un ambiente específico.<sup>4</sup>

Con relación al segundo, se puede decir que son los supuestos axiológicos que guían la acción de los sujetos integrantes de una sociedad; que norman su comportamiento y constituyen referentes de conducta permitiéndoles emitir juicios de valor con respecto a como ven las cosas y juzgan el comportamiento de las personas.

Este referente valorativo se encuentra presente en todo tipo de sociedades, por tanto, es difícil que los grupos que la integran carezcan de un sistema de valores. En algunas sociedades como las que poseen una estructura económica y organizativa fincada en la división social del trabajo, pero menos compleja en su funcionamiento, pudiera pensarse que existe un sistema único aplicable para toda la sociedad.

---

<sup>4</sup> Al respecto, Piña expresa que “la vida es posible por la existencia de la habituación y la consecuente objetividad institucional y éstas sólo son posibles por y con los roles. Gracias a los roles puede desplegarse la institución y todo lo que ello implica” (Piña, 2002, 142).

Sin embargo, en aquellas sociedades cuyas estructuras tienen como base el conocimiento para la innovación científica y tecnológica predomina una diversidad, por esto se vuelven aún más complejas. Responden a la lógica del conocimiento, los valores compartidos y de aplicación general dejan de ser válidos para todos, por lo que no hay un “orden de valores único” (Berger y Luckmann, 1997, 121) porque no se encuentran estructuralmente consensuados para todos, de tal manera que no permean de igual forma ni con la misma intensidad en todas las esferas de la vida y menos aún en la vida cotidiana de los sujetos particulares.

En los países altamente desarrollados y en aquellos que se encuentran en proceso, los sistemas de valores y las reservas de sentido ya no son compartidos por todos los miembros de la sociedad, razón por la cual, los particulares crecen en un mundo donde no existen valores comunes para todos, porque no existe una realidad única que rijan sus vidas y guíen sus comportamientos.

#### **4. La actualización de docentes de orientación**

En México, el crecimiento de la población en edad de estudiar el bachillerato es elevado, sin embargo, no siempre existen oportunidades para todos y quienes acceden a él se encuentran con diversos problemas que dificultan el aprovechamiento escolar. El problema se agrava con la reprobación y con el abandono escolar lo cual convierte a lo escolar en una situación de carácter individual, porque los alumnos abandonan la escuela por falta de integración e incongruencia de intereses con los de la institución (Tinto, 1992, 57), esto revela que uno de los factores que lo propicia se encuentra en las relaciones y experiencias personales, sociales e intelectuales y no en sus desempeños deficientes.

Esta problemática escolar significa un desafío para la actualización de los docentes de orientación educativa, porque el aprendizaje escolar es una temática que forma parte de sus programas y lo asumen como parte de sus tareas en la intervención grupal y en la evaluación de los aprendizajes.

La orientación educativa en la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM, en su carácter de servicio de apoyo académico y en su papel de asignatura, integra roles con significado social. Los docentes de orientación transmiten la normatividad institucional y construyen el sentido de

su práctica profesional. La confrontan con los valores de un grupo o colectividad en un ámbito específico que es el institucional y orientan en consecuencia desde un modelo de orientación, que consideran el adecuado. Por ejemplo, el valor ético que asigna a su trabajo es posible entenderlo porque pertenece a un núcleo social, que forma parte de una sociedad que construye significados específicos a un trabajo legitimado institucionalmente.

El rol de docente de orientación, conferido y legitimado socialmente, lo lleva a desempeñar diversas funciones ante la complejidad de quienes necesitan ser orientados, lo que implica cierto nivel de especialización. Para el docente es una necesidad actualizarse dentro de uno o varios campos problemáticos o de conocimiento porque responden a necesidades de la práctica orientadora.

En México se han creado diversos programas de diplomados y posgrados para cumplir con este propósito, afines a un modo de producción de conocimiento desde un enfoque disciplinario que es, para los docentes de orientación, el de la Psicología y la Pedagogía.

En un diagnóstico general de actualización y formación de orientadores realizado en 1999 en la UNAM, sobre las experiencias nacionales más representativas (Muñoz, 1999), se revisaron 22 programas: 8 diplomados (de 13 registrados) y 14 posgrados (de éstos: 6 especialidades, 7 maestrías y un doctorado) Los resultados del diagnóstico fueron agrupados en 15 campos de conocimiento y mostraron que el saber dominante es el psicológico (27 por ciento) el cual incluye los campos psicopedagógico, adolescencia y sexualidad, éstos se integraron porque muestran una inclinación hacia la Psicología.

El estudio referido muestra que la necesidad inmediata de los orientadores es la demanda de conocimientos psicopedagógicos, específicamente sobre temas relacionados con el aprendizaje escolar, lo cual revela que la práctica profesional es un trabajo especializado que se nutre del *nuevo sentido común*. En consecuencia, se trata de un escenario cotidiano en donde los docentes de orientación construyen RS.

## **5. La academización de orientadores en la UNAM**

El proceso de academización de orientadores en la UNAM cobra importancia a partir del cambio de política en la educación superior. Desde principios de la década de los 90, las prácticas

académicas realizadas por los actores de las instituciones educativas del país se vieron alteradas por las nuevas condiciones impuestas por la transición (Mendoza, 2002) del *Estado benefactor a Estado evaluador* y generaron una serie de cambios en la política de la educación superior, entre las que se puede señalar la evaluación de las prácticas educativas y del trabajo académico que se ha mantenido como una constante.

Este cambio en la política educativa tuvo como propósito evaluar el trabajo de los profesores e investigadores, en su desempeño docente, actualización, publicaciones, proyectos de investigación, la calidad educativa de los programas de licenciatura y del posgrado. Esta nueva política educativa es instrumentada por organismos nacionales, tales como: el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y el Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL), que no operan de manera independiente, sino vinculados con los lineamientos y estrategias formuladas por instancias internacionales como, el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización para la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que se insertan en una lógica estructural de las circunstancias económicas en que la globalización ha impuesto sus condiciones a través de una política internacional llamada neoliberalismo.

Diversos estudios han abordado la problemática de la educación superior derivada de la influencia de los organismos internacionales, el interés en las políticas sociales que tienen como prioridad la educación y la salud como “inversión de capital humano” y la evaluación en términos cuantificables y comparables conforme a lineamientos internacionales (Coraggio, 1998,51).

Otros han enfatizado la importancia de los parámetros de control de calidad a escala internacional (Brennan, 1998, 27) y nacional, (Malo, 1998,117), de tal manera que la educación pueda jugar un papel democratizador y no de exclusión ni de segregación, en ese sentido se requiere avanzar hacia la universalización de la educación superior de calidad para todos.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Según Tedesco, los tiempos de la globalización en los nuevos contextos sociales ha convertido a la educación como “una variable que define la entrada o la exclusión del ámbito en el que se realizan las actividades socialmente más significativas. El trabajador que no se recalifica no sólo no es reclutado sino que es excluido del segmento productivo en el cual se desempeñaba, relegado a trabajar en un segmento inferior, o es abandonado por la sociedad.” (Tedesco, 2002, 60)

Este tipo de análisis permiten situar la influencia externa en la educación superior al interior del país, para comprender los nuevos lineamientos que sigue la instrumentación de la calidad de la educación y excelencia académica. Pero también es notorio el vínculo entre una serie de conceptos con su significado en la realidad y su manejo por los actores sociales, tales como: evaluación, calidad, excelencia, programa de estímulos, sistema nacional de investigadores, financiamiento, etcétera.

Sin embargo, se han estudiado poco las principales manifestaciones de la evaluación en el nivel de bachillerato, de tal suerte que con la creación del CENEVAL, se han instrumentado una serie de medidas tendientes a promover la excelencia y la calidad de la educación, como son: operar programas para actualizar a los profesores, promover el egreso con calidad a través de programas tutorales, premiar a los estudiantes que egresan con excelencia académica, entre otras, con el objeto de rendir cuentas para negociar el financiamiento. Este es el caso del bachillerato de la ENP de la UNAM.

En este escenario social de efervescencia por alcanzar la *excelencia académica*, una de estas manifestaciones fue la formalización curricular de la práctica docente y los servicios de Orientación Educativa en la ENP de la UNAM que se realizaron durante el rectorado del Dr. Sarukán, a través de la firma de un convenio<sup>6</sup> en el que los orientadores decidieron transitar al ámbito académico y con ello se convirtió al gremio, que se había desempeñado por más 20 años como profesionistas titulados de base, en profesores de asignatura de orientación educativa, contratados por un año en calidad de profesores interinos, en cuyo término tendrían la opción de concursar para obtener su definitividad como personal académico.

La influencia de estas circunstancias internacionales en las políticas de educación superior en México, permiten conocer la forma como se impulsan los escenarios nacionales y el cúmulo de medidas que se instrumentan para propiciar el desarrollo de la educación superior y la del bachillerato en nuestro país.

Este escenario reviste de gran importancia porque permite comprender la incidencia de las nuevas reglas del juego en dichos ámbitos, a las que deberán ajustarse los actores sociales y las instituciones para lograr la calidad de la educación y la excelencia académica.

---

<sup>6</sup> Ver CONVENIO UNAM-STUNAM, (1997), México.

También es preciso contar con criterios formales para evaluar la *excelencia* y determinar cuándo un programa institucional posee *calidad académica*. Así, se alude a las siguientes condiciones institucionales: la formación de la planta de profesores e investigadores, la infraestructura y servicio de sus instalaciones, el equipo necesario en salas de cómputo y laboratorios, tamaño de las bibliotecas, etcétera.

Estos estudios son sumamente importantes para conocer las reformas que producen los actores en la política de la educación superior y el bachillerato, derivadas de la recomposición de las estructuras económicas en la era de la globalización y sus implicaciones en la política social que el estado neoliberal ha dejado de cumplir (Schugurensky, 1998, 120)

Además, es importante considerar que, cuando se refiere a la calidad de la educación, la dinámica de los actores en sus interacciones diarias que es el *movimiento interno*,<sup>7</sup> resulta ser más significativa para su funcionamiento porque son los docentes, estudiantes e investigadores, quienes le dan vida a una institución. Sin embargo, esta relación no está exenta de conflictos, tensiones emotivas e inconformidades manifiestas o latentes, no faltan las alianzas entre grupos afines, equipos de trabajo que manifiestan diversas formas de resistencia al cambio e integran todo tipo de prácticas y procesos escolares y educativos. En esta dinámica cotidiana de los actores fluye la heterogeneidad de experiencias porque en las interacciones de los actores surge la pluralidad de valores, la diversidad de sentidos en las distintas prácticas sociales.

En el caso de la academización de los orientadores y sus implicaciones en la práctica profesional se caracterizaron por el conflicto y las tensiones de las nuevas condiciones laborales en que se convino el tránsito a la academia, el tipo de contratación, la indefinición de funciones, los nuevos lineamientos del trabajo académico, las innovaciones al programa de la asignatura y las diversas formas de resistencia a estos nuevos lineamientos de quienes decidieron no transitar a la academia, demuestra la pluralidad de los valores.

La misma existencia cotidiana es una lucha implacable entre distintos valores. Si existe vida es porque existe pluralidad, heterogeneidad, disidencia y tensión entre universos simbólicos distintos” (Pina, 2002, 148).

---

<sup>7</sup> Al respecto Piña y Mireles refieren que este movimiento interno lo constituyen las múltiples interacciones diarias que emprenden los actores involucrados en un programa, el tipo de prácticas y de procesos escolares, las variantes de integración estudiantil a través de la formación de equipos y grupos de trabajo; esto es lo que se denomina la vida académica que se construye en el interior de un programa. (Piña, J. M. y Mireles, O. 2000, 80)



Aún cuando la mayoría de los orientadores transitaron a la academia, algunos de ellos decidieron no hacerlo, lo cual prueba que aún cuando comparten el mismo contexto cultural, éste no determina la homogeneidad de valores porque su acercamiento al mundo es particular, debido a que cada cual posee una situación biográfica distinta.

## **6. La objetividad institucional y la intervención de docentes de orientación**

En algunos países de América Latina, como es el caso de México, el Estado ha constituido nuevas instituciones para la producción, transmisión y restitución del sentido, éstas son: la psicoterapia y la orientación vocacional que ya se imparten en consultorios y escuelas, en ellas los terapeutas y orientadores vocacionales despliegan su práctica profesional en la intervención.

También se imparten cursos y seminarios especiales para la *educación de adultos* y personal capacitado contestan llamadas telefónicas para resolver diversas problemáticas personales que demandan los jóvenes y, por último, no menos importante, es el trabajo de los medios de comunicación de masas.

Esta función orientadora la desempeñó la Iglesia en las sociedades tradicionales a través del sacerdote o bien la tía anciana como una forma de *orientación incidental*.<sup>8</sup>

En la actualidad, la “gente moderna” recurre a las instituciones nuevas de orientación. Se dan casos en que ni siquiera tienen que recurrir a la oficina, la institución o el consultorio, basta con encender el televisor y seleccionar entre una amplia gama de programas terapéuticos. Otra alternativa a la que recurren los jóvenes es ir a las librerías y escoger entre la literatura de autoayuda, la obra que responda a la problemática de nuestra vida exterior e interior. Y, como si fuera poco, el acceso al internet es cada vez más frecuente por cibernautas que buscan en diversa formas alternas de ayuda a los problemas que les aquejan.

El rol del docente de orientación implica desempeñar una función social específica que es participar en las formas de relación<sup>9</sup> con las personas que todavía no están preparadas para

---

<sup>8</sup> Por incidental entendemos la acción orientadora no formal, con un sentido social, que se ejerce por orientadores emergentes.

<sup>9</sup> A estas formas de relación específicas de las personas en el ámbito institucional, Maffesoli llama socialidad para expresar las diversas formas de interacción humana a través de la experiencia vivida cuya actividad despliegan los

enfrentar la vida adulta, este es el caso de los adolescentes que cursan el bachillerato, por ese hecho, la orientación educativa formal no sólo transmite sentidos, sino también la objetividad institucional, es decir, las diversas maneras como expresa su rol social de orientador. Un ejemplo clásico en el quehacer del orientador es el transmitir y socializar la normatividad institucional en donde se insertan las prácticas escolares, para ser aceptadas por los alumnos como legítimamente válidas.

La finalidad de la intervención del docente de orientación es interceder para apoyar la resolución de una problemática de los alumnos, en su modalidad individual, grupal o masiva con el objeto de contribuir al desarrollo de su formación.

La intervención del docente se objetiva también cuando asume tareas administrativas a su quehacer profesional de encauzar el comportamiento de los alumnos para la aceptación de algunas disposiciones institucionales relacionadas con el comportamiento y la normatividad. Para esto emplea diversas formas de convencimiento, hasta la coacción, lo cual no excluye actitudes de resistencia y de tensión entre los actores de una institución educativa con el objeto de lograr su adaptación sojuzgada o crítica.

La práctica profesional de los docentes de orientación en la ENP de la UNAM se concreta en la intervención individual, cuando el estudiante lo demanda para resolver problemas propensos a desembocar en crisis: la sexualidad y la elección profesional, en estos casos, el docente trata de comprender e interpretar la problemática individual antes de hacer un ajuste en el comportamiento o trastorno emocional del alumno.

La intervención grupal se lleva a cabo a partir de una postura que implica los fines de la orientación, sustentados en una teoría que la rigen por los principios de la reflexión y la acción pedagógica, dichos fines enfatizan, según Brenner:

“el hecho de que las posibilidades individuales y sociales de interacción pedagógica dependen inevitablemente del reconocimiento de la praxis pedagógica como una praxis intergeneracional, que sólo puede contribuir a la formación de la identidad del individuo cuando se entiende la preocupación por unas condiciones favorables para los procesos

---

sujetos en un escenario social, son formas subjetivas de la experiencia y que es posible objetivarlas institucionalmente. El autor refiere en este capítulo, la importancia de la *experiencia societal* que es conocimiento empírico, el cual rebasa con creces el ámbito de la construcción racional, porque es un conocimiento manejado cotidianamente por los actores sociales. (Maffesoli, 1993, 160).

pedagógicos promovidos por la autonomía y la incitación a la misma como una preocupación común a todas las formas prácticas y diferenciadas de la humanidad. (Brenner, 1998, 47)

Este ámbito de la interacción pedagógica del docente nos permite comprender que éstas se producen en su dimensión intergeneracional a través de la experiencia del sujeto y, particularmente, en la comunidad de orientadores se manifiestan en su horizontalidad, en donde se distinguen aquellas con las que se establecen en grupos, en la relación *cara a cara*, en donde surgen las representaciones sociales que son relevantes para este estudio.

## **7. La academización de orientadores en la ENP de la UNAM**

A partir de lo que se ha venido exponiendo sobre la práctica profesional de orientadores en la ENP de la UNAM, es posible comprender la importancia de las expresiones de estos actores sociales, quienes poseen un pensamiento de sentido común e incorporan conocimientos que proceden del ámbito de las disciplinas formales y también del contexto sociocultural.

Sobre el contexto sociocultural que rodea a los profesores de orientación en la ENP en la actualidad, se puede advertir que posee una tradición positivista porque fue el resultado de una reforma educativa realizada por Gabino Barreda en 1870, que incluía un plan de estudios en donde se impulsó la ciencia, por encima de las creencias, la educación según lo refiere Zea (1984, 124), debería abarcar todas las ciencias positivas, empezando por las matemáticas.

La concepción positivista de la educación en la ENP significó el arraigo de la ciencia moderna, con un exacerbado racionalismo que “exaltaba la objetividad de la ciencia pura” (Gouldner, 1973,332), cuyo vínculo más estrecho con la concepción clásica de la ciencia y su metodología fue acorde con la ciencia natural y el método que mantuvo la hegemonía en la investigación en las ciencias sociales fue y sigue siendo, el positivista.

Esta concepción positivista de la ciencia coexistió y, en algunas ocasiones se enfrentó con el pensamiento liberal mexicano, cuyas expresiones principales en el ámbito universitario se concretaron en la libertad de cátedra y de investigación, así como la concepción de autonomía universitaria como espacio de gestión académica, en la primera mitad del siglo XX.

Con el paso del tiempo, el proceso de desarrollo capitalista generó la globalización de la economía que se convirtió en una “tendencia a construir entidades políticas supranacionales” (Tudesco, 2002, 31) y de manera paralela aparece un nuevo discurso político neoliberal que justifica la reducción del Estado en política monetaria, su presupuesto, la recaudación de impuestos y sobre todo, limita su responsabilidad en la satisfacción de necesidades de la población, lo cual se vivió, en la última década del siglo XX como una crisis del Estado-Nación.

En el caso de México, se inició con la transición del Estado, lo que se llamó *reforma del Estado* a partir del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988) y, de forma más aguda, en la década de los noventa.

Esta transición consistió, según Mendoza, en el “replanteamiento del papel del Estado en la conducción del desarrollo del país...”. El sexenio de Salinas de Gortari marcó el final del Estado benefactor, del Estado interventor en la economía y del Estado protector de los derechos sociales de los grandes grupos de la población (Mendoza, 2002,7).

La estrategia gubernamental se encaminó hacia una política de la evaluación en los distintos niveles, lo que significó una disminución del tamaño del Estado y de sus funciones. En el ámbito de la educación tuvo efectos considerables porque obligó a las instituciones a revisar las estructuras educativas, su funcionamiento y llevar a cabo los ajustes pertinentes, con el objeto de replantear objetivos y estrategias para enfrentar los problemas de la sociedad contemporánea.

En esta coyuntura neoliberal, la UNAM fue sometida a diversas presiones externas e internas, no sólo porque la educación superior fue cuestionada en cuanto a su funcionamiento, sino también en cuanto al logro de sus funciones sustantivas.

Como institución pública, tuvo que adoptar controles de calidad y eficiencia para adaptarse a los nuevos códigos del pensamiento educativo que se fueron implantando: la calidad de la educación, excelencia académica, y eficacia en sus tareas y funciones, con el objeto de insertarse en el nuevo esquema “democrático” de eficiencia interna. Asimismo, se vuelve una obligación institucional el rendir cuentas de los logros obtenidos para negociar las nuevas formas de financiamiento.

Estos son algunos elementos contextuales que permiten comprender el momento histórico-social en que se produce el proceso de academización de los orientadores. En 1997 la administración del Dr. José Sarukán fue sometida a diversas presiones externas, como las de elevar el nivel educativo, de tal forma que su lema de lograr la *excelencia académica y hacer más con menos recursos* fue el sello característico de su gestión.

En el bachillerato de la UNAM, la orientación educativa se inició desde 1957 por orientadores cuyo perfil profesional era de psicólogos egresados de esa casa de estudios, coordinados por el Departamento de Orientación y Servicio Social, tendiendo como titular al Lic. Jorge Derbez. Un año después, apareció la primera guía de carreras de la UNAM que los orientadores utilizaron como instrumento de trabajo para proporcionar el servicio de apoyo vocacional a los alumnos.

Con el paso del tiempo, este Departamento se convirtió en la Dirección General de Orientación Vocacional (DGOV), que coordinó las actividades de los orientadores en la ENP, hasta julio de 1997, fecha en que se convirtieron en docentes de orientación, como resultado del proceso de academización. Durante cuatro décadas existió un sector de profesionistas titulados, contratados como personal de base, llamados *profesionistas titulados* o mejor conocidos como *orientadores*, cuyo lugar de adscripción se encontraba en cada una de las nueve Preparatorias, pero la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria no ejercía el presupuesto para pagar sus salarios; “nominalmente” dependían de la DGOV esta dependencia se encargaba de regular y supervisar sus funciones sin tenerlos físicamente presentes, debido a que sus actividades las realizaban en sus respectivas Preparatorias, cuyas autoridades permanecieron incapacitadas para dirigir y evaluar su desempeño profesional.

Con la firma de un convenio, las autoridades de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria gestionaron que las plazas de base quedaran bajo resguardo de la UNAM, mientras los orientadores aceptaron su contratación como profesores de orientación educativa de medio tiempo, en calidad de interinos con la opción de concursar por la definitividad al término del primer año de labores.

Este reacomodo en el tipo de contratación y en las funciones de *docente de orientación educativa* permitió que un gremio marginado de la academia durante muchos años, amparado por la política del Estado benefactor y protegido por el Sindicato de Trabajadores de la UNAM

(STUNAM), se mantuviera intacto durante cuatro décadas, hasta que autoridades y sindicato modificaran el tipo de contratación y el estatus del orientador, en el marco del contexto de globalización y su discurso político neoliberal.

Desde ese momento, la práctica profesional de los profesores de orientación quedó sujeta a la evaluación académica, con el objeto de integrar a la currícula las asignaturas de orientación escolar y orientación vocacional para regular y evaluar su desempeño profesional de actor marginado, así como controlar su trabajo profesional en la búsqueda de la calidad de la educación, sobre los criterios de eficacia y eficiencia interna.

Desde esta lógica evaluativa, la UNAM integró los servicios de orientación educativa en una sola dependencia, que a partir de la academización pasó a denominarse Dirección General de Orientación y Servicios Educativos (DGOSE) y sus profesionistas titulados de base optaron por transitar a la academia, contratados como técnicos académicos con un carácter de interinos.

Sin embargo, este proceso de academización no estuvo exento de cuestionamientos, conflictos, tensiones y resistencias. Por las condiciones en que se llevó a cabo el proceso de academización, hubo algunos orientadores que decidieron no pasar a la academia por lo que aún permanecen como orientadores en sus respectivas Preparatorias, todavía más marginados que antes, sin que la DGOSE haya logrado incorporarlos a sus proyectos académicos, como ya lo hacen los técnicos académicos que pertenecen a dicha dependencia.

## **8. Una aproximación a las representaciones sociales en Orientación Educativa**

Los docentes de orientación educativa de la ENP se caracterizan porque poseen una práctica profesional que ha sido legitimada institucionalmente por un convenio (1997) en el que se definen las funciones del docente de orientación, que consisten en instrumentar un programa de orientación escolar y vocacional en la intervención grupal y en la atención personal como servicio.

Sobre esta práctica profesional, los docentes de orientación interpretan su realidad, construyen sentidos y asignan significados diversos, los cuales expresan mediante sus opiniones y testimonios desde el pensamiento de sentido común, que es una forma de concebir la realidad de lo que resulta más significativo en su experiencia singular, de aquellos que integran grupos, en

donde surgen imágenes y representaciones. Esta es una perspectiva que se propone interpretar la subjetividad de los actores<sup>10</sup> en una institución educativa, quienes pueden dar cuenta de sus problemas porque los observan, viven y comparten. Al respecto Piña expresa:

“Por lo general causan molestias, sin negar que pueden ocasionar también polémicas en los diversos actores que participan en la vida escolar. Pero tienen algo en común: se observan desde el pensamiento de sentido común, de esa forma de pensar compartida socialmente y que se encuentra permeada de imágenes, opiniones y representaciones” (Piña 2002, 199).

La vida cotidiana de las sociedades modernas está cada vez más permeada por la ciencia, ésta *invade* el pensamiento de la *persona de la calle* que se mezcla con el sentido común y los medios de comunicación masiva difunden en forma popularizada el saber de los expertos; es decir, la gente se apropia de fragmentos de información y los integra a su bagaje de experiencia, y, al igual que los *sabios aficionados*, cumplen con su tarea de dar a conocer los hallazgos científicos. Un ejemplo de esto, son los eventos que organizan las universidades para dar a conocer su oferta educativa, como es el caso de las ferias profesiográficas *Al encuentro del mañana*; esta información forma parte de las expectativas, imágenes y representaciones que demandan los estudiantes y una sociedad más informada.

En este tipo de eventos no faltan los orientadores que, como *sabios aficionados*, haciendo gala de su dominio de ciertas teorías psicológicas, manejan temas relacionados con la toma de decisiones y la elección profesional, el plan de vida, las estrategias de aprendizaje, etcétera, por lo que incorporan ciertas *importaciones* de conocimiento científico (Berger y Luckmann, 1997,38) que difunden el saber de los expertos hacia la gente que acude a estos eventos, quienes se apropian de fragmentos de dicha información para aplicarlos en sus experiencias de vida. Este tipo de pensamiento constituye la peculiaridad del *nuevo sentido común*.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Al respecto, Piña hace referencia a otra perspectiva de investigación en la realidad educativa, se trata de la “construcción de la subjetividad, la cual requiere de un sustento teórico-metodológico. Es menester entonces apelar a una perspectiva de investigación que parta del sujeto, de su escenario inmediato y de las prácticas que despliega diariamente en los espacios académicos donde se mueve. La construcción de la subjetividad indica el sentir de los actores, señala sus intereses, sus inquietudes y todo aquello que resulta significativo.” (Piña, 2002, 201)

<sup>11</sup> Al respecto, Piña afirma que “el sentido común en las sociedades modernas no desaparece en la sociedad moderna sino que adquiere un nuevo matiz. Es un nuevo sentido común porque ahora se elabora con el auxilio de la ciencia y de la técnica, además circula a través de distintos canales de comunicación.” (Piña y Cuevas, 2004, 108).

La RS es una construcción social de alguien sobre algo, ese algo se encuentra en el contexto social en donde el sujeto despliega su actividad diaria; al respecto, Moscovici advierte que:

“no hay un corte dado entre el universo exterior y el universo del individuo (o del grupo), en el fondo, el sujeto y el objeto no son heterogéneos en su campo común” (Moscovici, 1979, 31).

El objeto se ubica en un contexto dinámico, puesto que, en parte, fue concebido por la persona que integra un grupo, como prolongación de su comportamiento y sólo existe para ellos en función de los medios y los métodos que permiten conocerlo. En otras palabras, el sujeto y el objeto se reconstruyen recíprocamente porque incorporan el conocimiento de sentido común, sobre algo que se encuentra en el contexto y que los sujetos lo portan en su experiencia y se integra con el conocimiento adquirido en su formación. Por ejemplo, los docentes de orientación de las preparatorias de la UNAM manejan un conocimiento sobre las teorías psicológicas y del aprendizaje que es propio de su formación; las aplican a problemas prácticos que presentan los alumnos, en el aprendizaje escolar o en la toma de decisiones al elegir una carrera.

El objeto de la representación se encuentra en una relación estrecha con el contexto social, en donde se encuentra inserto el actor, porque el conocimiento que maneja y los valores que incorpora son concebidos por sujetos que integran los del grupo al que pertenece, como lo expresa Jodelet refiriéndose a lo social de la representación.

“a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de sus códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas” (Jodelet, 1986, 473).

En el proceso de RS del objeto, el sujeto lo construye en su sistema cognitivo, comparte y comunica al interior del grupo de pertenencia lo cual implica una carga de valores, que es propio de su experiencia de vida, pero también de las interacciones que se producen en el contexto social que le aporta estructura y sentido al objeto representado.



Al respecto, Banchs advierte sobre las implicaciones de este proceso y distingue entre representaciones como proceso y representaciones como producto. Siguiendo las aportaciones de Moscovici y Jodelet, expresa:

“dos tipos de procesos inciden en la conformación de las representaciones sociales: por un lado, los procesos cognitivos o mentales, de carácter individual y, por el otro, los procesos de interacción y contextuales de carácter social” (Banch, 2000).

Banchs señala que la palabra proceso es de uso frecuente para designar los procesos cognitivos, pero en el ámbito de las RS no es excluyente, aun cuando es más complejo. Y siguiendo una postura cercana a Jodelet, entiende el proceso de la RS como *modalidad de pensamiento* en donde es posible distinguir entre una modalidad *constituyente*, que es propio del *pensamiento procesual*, y el *pensamiento constituido*, es decir, de producto o contenido, de tal manera que potenciar la integración de procesos y contenidos es posible; conciliar la vertiente individual y social es deseable, aun cuando pocos estudios dan cuenta de la construcción social de la realidad.

En este contexto al que se ha hecho referencia, se plantea ¿cuáles son las RS de los docentes de orientación educativa sobre su práctica en la ENP de la UNAM. ¿Qué cambió con el proceso de academización de los orientadores? ¿Qué significado tiene para ellos las RS de su práctica profesional?

## CAPÍTULO 1

### LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y SUS DOCENTES

“La mayoría de las veces mis encuentros con los otros en la vida cotidiana son típicos en un doble sentido: yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica”.

*Berger, P y Luckmann, T*  
*La construcción social de la realidad, 1998*

Si entramos a una escuela, como las preparatorias de la UNAM, nos encontramos con maestros, alumnos, funcionarios y también orientadores. Cada uno de ellos posee expectativas e inquietudes educativas sobre su desempeño profesional que despliegan en diferentes espacios escolares. Por ejemplo, los maestros y los alumnos protagonizan una relación dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, teniendo como escenario el salón de clase; los funcionarios proveen las condiciones de infraestructura y servicio para que el proceso educativo se lleve a cabo, su espacio natural es la oficina; los orientadores participan a través de esta actividad profesional en salones de clase, cubículos y pasillos.

Los ambientes inmediatos en donde los actores despliegan su actividad, son diversos. Hay alumnos en los salones de clases tomando apuntes, no faltan los que están jugando en las canchas de fútbol o de basquetbol. Algunos maestros revisan tareas, escriben en el pizarrón o explican a los alumnos.

Los orientadores de la ENP de la UNAM realizan una práctica profesional que se caracteriza por la gran diversidad de inquietudes educativas que se desprenden de los programas que operan; responden a necesidades de los estudiantes y problemas específicos que se presentan en el ámbito escolar y que demandan solución: intervienen en grupos con alumnos en orientación escolar y vocacional, realizan reuniones con padres de familia o con profesores, orientan a los alumnos cuando lo demandan en horas de apoyo, asesoran contenidos de otras materias, llevan a cabo tutorías grupales e individuales, operan y evalúan programas interinstitucionales. Empero, también investigan problemas relacionados con el aprendizaje escolar, la elección de

carrera y los relacionados con el desarrollo personal y las interacciones del alumno con su medio social. Estas son, entre otras, algunas de las tareas que desempeñan profesionalmente los orientadores en diferentes espacios escolares.

Las prácticas que se desarrollan en el espacio escolar son múltiples y cada una de ellas adquiere una asombrosa complejidad. En este trabajo interesa analizar al orientador educativo; un actor que poco se le conoce, no obstante, juega un papel importante dentro del escenario escolar. Es un profesional cuya práctica es necesaria para los intereses de la institución porque a partir de la academización, juega un rol importante como académico que imparte las asignaturas de orientación escolar y orientación vocacional. Ha logrado su inserción en la currícula escolar y ocupa un espacio académico porque contribuye a su desarrollo personal y formación de futuros profesionistas.

### **1.1 El quehacer profesional de docentes de orientación**

La práctica del orientador común se caracteriza por su interés por atender problemas de índole *escolar, vocacional o personal*, porque considera que son las áreas principales de su trabajo, como el *deber ser de la orientación*, el quehacer para orientar su práctica y cómo hacerlo mejor.

Esta práctica es entendida como el conjunto de acciones de enseñanza y de asesoría que realiza el docente de orientación, dirigidas hacia los alumnos con el propósito de apoyarlos en su aprendizaje escolar y desarrollo personal, así como en su proceso de toma de decisiones.

La intervención en el aprendizaje grupal es una tarea que realiza el docente de orientación en las aulas de la Escuela Nacional Preparatoria, porque requiere de elementos de análisis, reflexión y construcción didáctica. Al igual que el servicio de asesoría personal, son actividades que integran su tarea docente. Ambas se encuentran vinculadas, pero son diferentes, por tal razón nos referimos a una práctica profesional diferenciada, pero compartida por estos actores sociales.

El trabajo profesional del docente de orientación que realiza en los espacios escolares cotidianos, también se extiende hacia el conocimiento de diversas problemáticas de los alumnos

en su relación educativa con otros actores sociales, como es el caso de su relación con maestros de otras asignaturas y con autoridades administrativas. Problemas como “el maltrato”, “la reprobación, el ausentismo y el abandono escolar” son, entre otros, algunos que busca explicar o comprender desde una lógica diferente, porque no pretende darles solución en lo inmediato, sino conocer su naturaleza y las tramas sociales que inciden en ella.

Lo anterior ilustra una sola de las múltiples prácticas profesionales que se tejen dentro del espacio escolar, como es la orientación educativa, que mucho depende de la situación particular del actor. Así, por ejemplo, el nivel educativo, el tipo de institución, pública o privada, además del estatus en la contratación, van a influir en su desempeño profesional.

Empero, si bien la práctica profesional de los docentes de orientación responde a un modelo de intervención y a programas comunes, no siempre la realizan de la misma manera, ésta tiene que ver con la particularidad del docente, lo cual implica que, cualitativamente hablando, existen diferencias sustanciales entre ellos. Las hay por el tipo de contratación (profesor de asignatura, de medio tiempo y de tiempo completo), por la función que desempeñan (jefes de sección, jefe de departamento) o por la formación (psicólogos, pedagogos y posgraduados) recibida.

## **1.2 ¿Quiénes son los docentes de orientación educativa?**

Los docentes de orientación poseen características específicas que lo distinguen de otros docentes. Son cualitativamente diferentes porque no hay una generalidad que los defina, ni rasgo único que los determine debido a que son *sujetos particulares* (Heller, 1998, 19). Para efectos de estudio es posible agruparlos en tipos y grupos, con el propósito de analizar sus características particulares y la relación que tienen con su práctica profesional, considerando la especificidad de la relación que establece con otros de sus colegas.

Los docentes de orientación educativa que se desempeñan en los nueve planteles de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM son psicólogos y pedagogos y suman un total de 77 docentes, de ellos 73 son profesores de asignatura de medio tiempo y 4 de tiempo completo. Por universidad de procedencia, el 95 por ciento son egresados de la UNAM, 4 por ciento de la UAM y 1 por ciento de otras universidades.

De acuerdo con cifras oficiales proporcionadas por el jefe de departamento orientación, los 77 docentes cubren un total de 49 mil alumnos en ambos turnos, en los nueve planteles de la preparatoria de la UNAM, esto quiere decir que cada orientador atiende a un promedio de 731 alumnos.

En virtud de los datos referidos es posible identificar un tipo de docente que es institucional; en términos de Heller (1998) es el *común o medio* porque posee características compartidas por otros de su tipo, éste puede ser de tiempo completo, de medio tiempo o de asignatura, porque interviene en grupo impartiendo la asignatura de orientación escolar y vocacional, aplica tests psicológicos cuando lo considera conveniente, evalúa aprendizajes, opera programas institucionales de diversa índole en aulas y auditorios, imparte asesoría personal, escolar y vocacional en cubículos, entre otras actividades. En términos generales se caracteriza por su apego a la autoridad, su constancia y perseverancia en su tarea académica.

Es importante advertir que los orientadores academizados de medio tiempo desempeñan su quehacer con una carga horaria de 30 horas por semana, de éstas, 15 son para la intervención grupal de orientación escolar y vocacional, y las otras 15 las dedica al servicio de apoyo de los alumnos en el cubículo, cuando éstos lo solicitan. Esta última actividad la ha venido ejerciendo desde antes del proceso de academización.

En cambio, la actividad docente del orientador es relativamente nueva en la UNAM, pues data de agosto de 1997 en que se formaliza la función de docente de orientación educativa. Aquí vale la pena retomar la experiencia de Zarzar Charur, quien en una ponencia presentada en el Foro Regional de Orientación Educativa (1988, 23), plantea una tipología de los psicopedagogos del CCH de la UNAM, quienes enfrentan el problema de la orientación en su quehacer cotidiano en el departamento de psicopedagogía del sistema escolarizado.

Esta tipología la integran cuatro niveles: el primero es el *sentido común*, como su nombre lo indica el orientador desempeña su tarea sin herramientas, es decir, sólo con la ayuda del conocimiento a mano. El segundo nivel es el de la *técnica*, llamado así porque el orientador recurre a los elementos técnicos como los tests psicológicos para realizar un trabajo de análisis de las características individuales del alumno, en esa lógica este nivel responde a los cómo de la práctica orientadora. El tercer nivel es el de la *teoría*, el cual surge como resultado del

cuestionamiento del uso de instrumentos, ¿dentro de qué concepción teórica se ubica su tarea? Es una concepción instrumentalista y el interés se centra en el marco teórico al que se ancla una práctica, en este caso la orientadora. El cuarto nivel es el de la *conciencia política*, se caracteriza porque el orientador asume una conciencia política e ideológica de su práctica. Estos niveles de orientación integran un proceso de desarrollo en el trabajo de la orientación, lo cual significa que el orientador es un sujeto histórico que deviene y que se encuentra inserto en un contexto cultural que no lo deja intacto.

Es importante aclarar que el sentido común al que refiere Zarzar Charur es el antiguo sentido común que se transmite mediante la expresión oral, las conversaciones y los rumores. Las representaciones sociales, en cambio, pertenecen al *nuevo sentido común*, (Moscovici, 1979) cuyo origen es científico y arriban a los espacios cotidianos a través de imágenes de las ciencias matizadas por un lenguaje popular.

Llama la atención que tanto el CCH como la ENP, pertenecen a la UNAM, en el primero no existe orientación, en cambio en la segunda, ha seguido un proceso diferente, porque persiste una tradición “científica” de la orientación vocacional de cuño positivista de la que deriva la tradición de servicio académico y, a partir de la academización, la práctica se modificó pero no se interrumpe el servicio. Sin embargo, las funciones del orientador se amplían con la docencia.

Es importante destacar que en el citado Foro Regional realizado en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales “Aragón”, el autor, al presentar su trabajo, ubicó el proceso de desarrollo de la orientación educativa en el CCH en el nivel de la *conciencia política*. Al respecto expresa: “cuando el orientador analiza el proceso de sujetación, para explicar cómo se dan estos procesos de sujetación y de ideologización, entonces puede llegar a establecer una estrategia de concientización” (Zarzar, 1988,23).

Es evidente que cada institución educativa tiene particularidades en su forma de operar los servicios de orientación, porque los orientadores viven la práctica de manera diferente. Sin embargo, no dejan de existir ciertas similitudes. Hoy en día, el orientador medio de la ENP, en la intervención docente, recurre al sentido común, pero de manera muy matizada con una práctica psicométrica, acentuada por el uso de tests psicológicos. El quehacer profesional de este orientador se encuentra en la *intervención docente*, en la modalidad grupal o individual.

Lo que tendríamos que preguntar a los docentes de orientación es cómo están viviendo su práctica en la actualidad y qué de ésta les resulta significativa, qué tipo de RS construyen y qué significados tienen para ellos.

Es posible identificar un *segundo tipo*, el docente *actualizado e informado*; éste busca *estar al día* de lo que acontece en su propio campo, lee publicaciones recientes que tienen que ver con su práctica profesional, participa en cursos, conferencias, coloquios, simposios, congresos, diplomados; se encuentra inscrito en el Programa de Actualización y Superación Académica (PAS) y se mantiene informado mediante revistas y periódicos sobre temas de orientación educativa. Su interés se centra en la *actualización e innovación constante*, para no quedarse desfasado de las teorías, de los acontecimientos y eventos en materia de orientación educativa, pero sobre todo, buscan su aplicación para resolver diferentes problemas de la práctica orientadora

El tercer tipo de docente en la ENP es el *posgraduado*, éste es *escéptico*, porque no cree en las ventajas que ofrece la perspectiva técnica para orientar profesionalmente a los alumnos, problematiza, analiza y teoriza la práctica. Se trata de un docente reflexivo en la actividad orientadora, se encuentra en una etapa de formación, ha obtenido el grado de maestro en psicología o pedagogía o bien se encuentra en proceso de lograrlo, posee una actividad académica más intensa y se muestra más sensible a los problemas de conocimiento.

El docente posgraduado posee conocimientos teórico-metodológicos y técnicos que le permiten hacer un abordaje de los problemas de funcionamiento en la orientación educativa. Asimismo, conoce la práctica, cuestiona sus problemas y escribe eventualmente sobre algunos temas de orientación para eventos institucionales internos en forma individual, pero también produce manuales de orientación, que sirven como material didáctico para el trabajo grupal. Además, propone soluciones a problemas específicos que demanda su trabajo docente; es un académico propositivo y crítico, sin dejar de ejercer su quehacer en la intervención; documenta su práctica profesional y escribe esporádicamente; es una persona formada e informada, más no un especialista en investigación. Es un *sabio aficionado* de la orientación educativa porque no tiene formación específica en este campo de conocimiento.

En su trabajo escribe ensayos o propuestas de intervención grupal que presenta como informes y ponencias en congresos y hace del *análisis, la reflexión y la crítica* una forma de vida que guía su actividad docente. Emplea el *nuevo sentido común que* guía su práctica por lo que dicen los escritores y autores sobre temas en orientación. El trabajo de este docente de la orientación es el de proponer formas alternas para resolver los problemas reales de manera razonada y práctica.

El cuarto, es un *docente integrado* en un grupo pequeño, porque establece relaciones “cara a cara” con sus pares. Su tarea docente es la misma que realizan sus compañeros tipificados; sin embargo, la forma como la realiza es diferente, porque problematiza su quehacer profesional. Además, propone alternativas, pero sobre todo, se distingue porque participa organizadamente en grupos para mostrar sus inquietudes sobre el quehacer y cómo hacerlo mejor, de acuerdo con un modelo que considera ideal, es decir, evalúan resultados a la luz de las teorías de la orientación y documenta su trabajo profesional para mejorar su funcionamiento.

Una forma de resumir sus características, de acuerdo con el trabajo que realiza, se presenta en el siguiente cuadro.



<b>TIPOS DE DOCENTES</b>	<b>ACTIVIDADES</b>	<b>EXPRESIONES</b>
<p><b>Tipificados</b></p> <p>a) <b>comunes</b></p> <p>b) <b>actualizados</b></p> <p>c) <b>posgraduados</b></p>	<p>Intervención docente grupal.</p> <p>Intervención psicológica.</p> <p>Evaluación de aprendizajes.</p> <p>Aplica test psicológicos.</p> <p>Actualización constante, “estar al día”.</p> <p>Escéptico a la técnica. Teoriza analiza y critica.</p>	<p>Perseverancia y compromiso académico.</p> <p>Innovar la práctica.</p> <p>Docente reflexivo. Transformar la práctica.</p> <p>“Sabio aficionado”.</p>
<b>Integrados</b>	<p>Evalúa resultados.</p> <p>Propone alternativas.</p>	<p>Participa en grupos. Plantea propuestas.</p>

### **1.3 ¿Qué hacen y en qué piensan los docentes tipificados e integrados de la ENP?**

El docente medio o común que realiza funciones de docencia y de apoyo al servicio de asesoría personal en la ENP de la UNAM, se caracteriza por ser de género femenino o masculino, cuenta con edades entre los cuarenta y los cincuenta años de edad, posee una formación que no es específicamente en orientación educativa, sino de psicólogo o pedagogo. Comparte una trayectoria laboral y una vida sindical activa cercana a las tres décadas. Establece relaciones de proximidad entre ellos y con otros profesores, funcionarios y alumnos. Su trabajo lo realiza en grupos y, en algunos casos, existe una relación “cara a cara” con sus compañeros y profesores. Algunos de ellos, cultivan vínculos afectivos muy estrechos.

El segundo tipo es el docente actualizado e informado, se caracteriza porque se encuentra entre los 35 y 45 años de edad, predomina el género femenino, en su mayoría son psicólogas, despliega gran actividad en diferentes espacios institucionales, posee inquietudes de actualización constante, algunos de ellos se encuentran en el Programa de Actualización y Superación Académica, que los desvincula temporalmente de su centro de trabajo, otros se inscriben a cursos y diplomados, leen publicaciones recientes sobre orientación, diarios y revistas.

El docente formado en la academia y con estudios de posgrado en pedagogía o psicología posee una formación más sólida, muestra interés por el conocimiento, lo cual lo distingue de sus colegas; de los cuatro entrevistados, dos han obtenido el grado de maestría en psicología y dos más se encuentran en proceso de lograrlo, son personas de género femenino o masculino, con edades entre los 40 y 50 años de edad, han accedido a un nivel académico y se perciben diferente de los demás orientadores, lo cual se objetiva en sus opiniones y expresiones diversas

Poseen inquietudes que surgen de problemas de funcionamiento y pueden derivar en la búsqueda de conocimiento, en ellos se aprecia el interés por conocer la razón de ser de las problemáticas que afectan a los alumnos. Son académicos que viven cierto desencanto en su práctica profesional, porque no encuentran respuesta a sus cuestionamientos de que la enseñanza de contenidos de orientación, sea el medio para agotar la diversidad de dificultades que presenta el alumno en su aprendizaje y en la toma de decisiones. Esta sospecha se finca en su experiencia, en el manejo de un programa de orientación y en las condiciones en que se

trabaja con los alumnos. Una forma de canalizar sus inquietudes es publicando sus hallazgos a través de artículos en revistas especializadas de temas educativos. Buscan otras posibilidades de desarrollo profesional. Valdría la pena indagar sobre sus opiniones y expectativas de su práctica en la orientación educativa; sus aspiraciones y todo aquello que pueda resultar significativo para su trabajo académico; y, también, ¿por qué siguen en la orientación educativa?

Los docentes tipificados que dicen conocer su tarea profesional, expresaron en el momento de la entrevista, que son dos problemas centrales los que les preocupan: uno, su actual situación laboral y académica como profesores de orientación en la ENP; y, dos, cómo mejorar su práctica profesional. Lo anterior fue posible interpretarlo a través de sus opiniones y testimonios.

El primer problema tiene que ver con la búsqueda para encontrar su lugar, de acuerdo a las funciones establecidas en el convenio al pasar a la academia, porque buscan respuestas a sus cuestionamientos, reflexionando su quehacer y lo define como diferenciado y heterogéneo. Esta diferencia se produce a partir del 4 de julio de 1997 en que la UNAM y el STUNAM se comprometen a través de la firma de un convenio, a “reconocer la naturaleza académica de la orientación educativa, lo que la sitúa como parte sustantiva de la Universidad” (Convenio, 1997).

El segundo surge de la heterogeneidad de las funciones que realiza. Sin embargo, lo que más les preocupa es cómo llevar a cabo la intervención docente en grupos numerosos en una asignatura obligatoria, porque carece de créditos curriculares. Por tanto, se presenta el problema de cómo evaluar aprendizajes de contenidos porque poseen un nivel elevado de subjetividad en orientación vocacional, como son: conocer la naturaleza de actitudes, aptitudes e intereses en la toma de decisiones y cómo apoyar al alumno en la elección de carrera. Ante este problema, advierte como una propuesta viable el utilizar estrategias de aprendizaje y tests psicológicos, lo cual es de uso recurrente.

Las psicólogas que integran un grupo comparten la misma preocupación sobre el quehacer encomendado a los docentes tipificados. Sin embargo, las distingue el que se ocupen de analizar el problema de la orientación, para esto se reúnen con un propósito específico, que es el de plantear una propuesta que integre los resultados del análisis y apreciación de su práctica.

Es menester destacar que este grupo de docentes pertenece a diferentes planteles de la ENP. Sin embargo, aún cuando se reconocen diferentes, no sólo se reúnen por una tarea que comparten, sino que también han establecido una relación de empatía e identidad entre sí, lo cual se explica porque cada una de ellas son personas particulares que se sitúan en la vida de diferente manera.

Aún cuando sus percepciones y valoraciones son diferentes respecto a su práctica, este grupo de docentes tiene coincidencias en las opiniones acerca de la información que maneja de la problemática de la orientación en su propio centro de trabajo. Queda claro que no tienen por qué pensar igual, por su formación y la particularidad de sus experiencias, primero como orientadoras y después como docentes de orientación, marcan la diferencia. Poseen edades diferentes, entre los 43 y 52 años; de las cuales, dos son solteras, dos casadas y una divorciada; tres poseen licenciatura y dos han cursado estudios de maestría, una en Psicología y otra en Educación. Existen entre ellas lazos de afecto e identificación personal, aún cuando no están ausentes las envidias, competencias, tensiones y conflictos, pero sobre todo, un interés compartido para mejorar la práctica de la orientación educativa, lo que las ha motivado a reunirse extrainstitucionalmente para analizar y discutir los problemas de dicha práctica desde su referente teórico de psicólogas y su experiencia común y compartida.

A casi dos años de haberse integrado en un grupo, las académicas han logrado ponerse de acuerdo sobre una propuesta que presentarán, en fecha próxima, a sus compañeros del Colegio de Orientación Educativa, con el objeto de obtener los consensos para plantearla como propuesta de Colegio a las autoridades correspondientes.

El trabajo profesional de los docentes de orientación es coordinado por un jefe de sección en su centro de trabajo, el cual es dirigido a su vez, por el jefe de departamento de la Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. El trabajo académico consiste en realizar funciones de docencia y asesoría personal a estudiantes, profesores y padres de familia que lo soliciten. Hasta ahora 90 por ciento de los académicos han obtenido su definitividad en su plaza de medio tiempo, pero su mayor interés es seguir una carrera como docentes de tiempo completo.

Es importante considerar el quehacer del docente posgraduado, porque a diferencia del común y el actualizado, se interesa en conocer los principios y concepciones de su trabajo, es decir,

plantea la necesidad de contar con un referente teórico para afianzar su intervención, lo cual se explica por su formación de psicólogo o pedagogo, con grado de maestría o bien en proceso de lograrlo. Además, posee una trayectoria similar al docente medio, pero sus intereses se encuentran más vinculados a la *vida académica* que transcurre en los ambientes escolares y que se expresa mediante el intercambio de experiencias cotidianas, en la comunicación y el intercambio afectivo, que propicia la producción intelectual, en la especificidad de la relación con otros actores de la orientación, con sus colegas y alumnos.

El trabajo del docente posgraduado se ubica en la intervención pero también en lo que escribe sobre lo que vive, en donde surgen algunos rasgos característicos de su formación.

Uno de estos rasgos es la dificultad epistemológica que presenta un problema especulativo a través de la *aporía* y la imposibilidad para encontrar soluciones necesarias que resultan irresolubles, ante la complejidad de la realidad social de la orientación educativa. Por ejemplo, al pensar la práctica para resolver problemas específicos, la especulación lleva al teórico a tomar demasiada distancia, al abstraer del mundo exterior las soluciones y anteponer sus juicios a la realidad, lo que significa incorporar sus propias representaciones.

Otro de los rasgos característicos de su formación, en la construcción teórica, o *conceptualismo* que lleva al académico posgraduado a rechazar el conocimiento que proporciona la experiencia, lo cual es propicio para el pensamiento especulativo y que tiene, como expresa Maffesoli (1993,164), en “el relativismo y el pluralismo, su condición de posibilidad teórica.”

Por otra parte, predomina entre algunos docentes que teorizan y escriben eventualmente una lógica de pensamiento *hipotético deductiva* para abordar los problemas de la orientación. Se trata de un enfoque metodológico al que algunos suelen recurrir para analizar problemas de conocimiento estructural, que responde a una lógica causal y unívoca de corte objetivista que simplifica los problemas de la orientación educativa.

La producción teórica de los docentes posgraduados muestra una relación con su formación profesional, que se caracteriza por el enfoque de las ciencias, porque se encarga de aplicar a problemas de la realidad inmediata de la orientación educativa.

Un análisis más detallado, por el tipo de trabajos que presentan en congresos y foros nacionales a los que concurren, revela que predominan las ponencias que muestran resultados de programas de intervención y estudios con problemas de la práctica orientadora<sup>1</sup>.

Las características de los trabajos producidos por docentes de orientación confirman el supuesto planteado al inicio de esta investigación: El conocimiento que aplican a problemas prácticos de la orientación educativa, procede del ámbito científico pero revestido de un nuevo sentido común, que responde a problemas con referentes empíricos, que son los que le dan vida en la academia.

#### **1.4 El docente de orientación y sus prácticas académicas**

Hasta aquí se ha enfatizado que el docente de orientación es un trabajador que puede estar muy informado o poco informado sobre su quehacer específico, porque depende del lugar en el que se encuentra situado, de su antigüedad y condición laboral. Sin embargo, para nuestra investigación es insuficiente, porque interesa indagar en aquellas situaciones no objetivas o determinantes de la acción particular. Es menester considerar que tanto los profesores como los alumnos son *personas enteras* que se sitúan de diferente manera en su realidad social.

El *hombre entero* es un término empleado por Heller (1998,96) para denominar al ser que no se fragmenta, que vive íntegramente su cotidianidad en lugares específicos en un momento histórico determinado; integra roles diferentes y refleja las condiciones de su grupo, institución o clase a la que pertenece; porta un esquema de valores y un bagaje cultural que expresa a través de juicios y prejuicios con contenido afectivo y tensión emotiva que absorbe de los grupos que integran su comunidad.

En esta complejidad de tramas sociales (Maffesoli, 1993,168) de la experiencia común de las personas, se encuentra la esencia de las historias humanas en lo cotidiano que es el motor que las mueve a integrar los grupos en una sociedad para interrelacionarse con sus semejantes o alteregos.

---

<sup>1</sup> Véase la memoria del 5º Congreso Nacional de Orientación Educativa, organizada por la Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación (AMPO, 2003), realizado en la ciudad de Puebla.

En este contacto interpersonal se teje una relación con los otros y con el medio físico, mediante la experiencia de los sujetos que viven una vida cotidiana. Al mismo tiempo, se produce y reproduce un pensamiento de sentido común que comparte con otros actores en su ambiente inmediato, en donde construye opiniones e imágenes sociales, de lo que les resulta familiar.

A este tipo de relación, Schutz (1995,41) llama *orientación hacia el otro*, que puede ser un *predecesor, contemporáneo, asociado o sucesor*; se muestra a través de la intuición de la evidencia de lo vivido, por lo que no corresponde al mundo conceptual ni a las estructuras del conocimiento.

El docente de orientación escolar o institucional, que conceptuamos como actor de una práctica social, vive una *vida cotidiana* que, en términos de Heller (1998,19), es entendida como “el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares” y que posibilitan la reproducción social a través de su práctica profesional.

La práctica profesional del orientador forma parte de su vida cotidiana y de su experiencia personal que es consecuencia de lo vivido, transcurre en relación y en reconocimiento de otros y que Maffesoli (1993) ha llamado *socialidad* porque forma parte del *hecho societal*, es decir, de la vivencia común y compartida que integra la *existencia residual*. La interacción implica este reconocimiento personal entre los actores de la práctica orientadora y el grupo es portador de las experiencias vividas por sus integrantes, que pueden ser de alumnos (sucesores), colegas y otros profesores (contemporáneos y asociados).

En el caso del docente de orientación educativa, su vida transcurre en los espacios cotidianos, en donde construye opiniones, representaciones e imágenes sociales; es el espacio en donde transmite el nuevo sentido común y a partir de aquí, da cuenta de lo que para él significa la intervención pedagógica a través de la docencia, el sentido ético de su práctica y de la política educativa de la UNAM hacia la orientación.

### **1.5 El docente de orientación y su actividad académica**

Los docentes de orientación, académicos de la UNAM, se caracterizan porque son sujetos particulares que no se encuentran aislados, sino relacionados con otros, porque la mayor parte

la vida personal transcurre en grupos. Sólo un fragmento del conocimiento es de origen individual. La mayor parte de su producción se genera en el ámbito social (Schütz, 1995,44), como resultado de la relación<sup>2</sup> con las personas en su ambiente inmediato por la acción entre padres, maestros, amigos, colegas, etcétera.

Cada sujeto particular es lo que es por la relación que establece “cara a cara” con los otros, pero también con sus inquietudes, aspiraciones, anhelos y expectativas. Son construcciones sociales que elabora a partir de su contacto con el ambiente inmediato. Nadie se forma sólo, se forma en y con el grupo de referencia, lo cual implica sentido de *pertenencia* por la experiencia vivida y por afinidad en la tarea y expectativas de logro, esto indica un revestimiento cultural de su inserción al grupo, es decir, aquello que “empuja hacia el otro” (Maffesoli, 1993,174), que es una tarea racional compartida sobre la base de las identificaciones con sus miembros.

Para Heller (1998), en las sociedades modernas el grupo es un factor fundamental en la maduración de la persona porque el particular se apropia de la *socialidad del grupo*; por lo que puede pertenecer a diversos grupos. Sin embargo, el factor primordial en la jerarquía de los grupos que se disputan su pertenencia al grupo es la forma como se asume en la tarea que realiza, de tal manera que se puede pertenecer a un grupo en forma *accidental*, y llega a su término cuando existe una *correlación orgánica* que se mantiene *estable* por la tarea *esencial* que realizan. La accidentalidad de la pertenencia al grupo cede su lugar a una *comunidad*, cuya extensión es más amplia porque comparten la tarea que se vuelve común.

Existen diferentes tipos de comunidades y, dentro de ellas encontramos diversos grupos. En el ámbito educativo las comunidades de académicos y de alumnos se destacan por su vida escolar porque tienen en común la tarea de enseñanza y aprendizaje, pero no necesariamente son un grupo. De acuerdo con Heller, el grupo tiene una tarea en común que realizan “cara a cara”.

“podemos hablar de grupo solamente si las relaciones *face-to-face* de un determinado número de hombres tienen alguna *función* común. Sin al menos una de tales funciones-quizás apenas delineadas-, no existe grupo. Los habitantes de una casa forman un grupo sólo si ejercitan una o más funciones comunes y si en tal contexto surgen entre ellos

---

<sup>2</sup> Para Schütz esta relación es fruto de su biografía socialmente construida en la comunicación con: contemporáneos, asociados, predecesores y sucesores que le permiten “definir no sólo el ambiente, sino también elaborar construcciones típicas”, donde el lenguaje común es parte fundamental (Schütz, 1995, 44).



contactos formales y/o informales que pueden llegar a ser jerárquicos” (Heller, 1998,71).

De lo anterior se comprende que las personas integran un grupo, sólo cuando estrechan relaciones interpersonales y tienen en común una o más tareas específicas que los integran como grupo. Se precisa su interacción, es decir, una relación “cara a cara”, condición necesaria pero insuficiente todavía para conforma un grupo. Así por ejemplo, los estudiantes que asisten a un seminario y tienen un horario escolar, aún cuando realizan la misma tarea, no son un grupo. Para formar parte de él, se necesita que compartan sus motivos para llevar a cabo una acción en común, porque forma parte de sus convicciones y en esa tarea surgen las identificaciones, por el entrecruzamiento de sus experiencias de vida en el presente, el futuro e incluso, las del pasado. Dicho entrecruzamiento se comparten por la forma como sus integrantes se sitúan en la vida y se relacionan para conformar nuevas experiencias y ajenas e ignoradas por los que no pertenecen al grupo.

Si la actividad académica es la tarea primordial del grupo de posgraduados, cuyo propósito es indagar y compartir conocimientos y discutirlos a la luz de la razón, el intercambio afectivo de sus miembros no-pasa desapercibido, sino que se integra en los pequeños detalles cotidianos de sus integrantes, lo cual implica las formas específicas como se relacionan porque tienen su razón de ser en el trabajo intelectual compartido porque genera conocimientos nuevos. A este *intercambio* de experiencias en las prácticas educativas de los posgraduados se le conoce como la *vida académica*.<sup>3</sup>

El trabajo profesional del grupo de docentes posgraduados de orientación, por su formación y las relaciones que establecen con sus colegas, integran las características para ocupar una plaza de maestro de tiempo completo, porque a diferencia de otros académicos tiene una *vida académica* más intensa porque incluye no sólo la docencia, sino también la investigación. Esta

---

<sup>3</sup> Entendemos la noción vida académica como “la totalidad de prácticas y procesos que conforman una red de relaciones entre los agentes del posgrado. Los intercambios entre los diferentes agentes actores del posgrado dentro y fuera de la escuela están basados en relaciones profesionales o contactos de amistad, de carácter formal e informal” (Sánchez Puentes2000, 42).

última es común que la realicen en grupos en donde sus integrantes propician en diversas interacciones e intercambios que son propias de la vida académica.<sup>4</sup>

La noción de *socialidad* es un concepto utilizado por Maffesoli (1993,168) para significar las relaciones específicas que establecen los actores en su experiencia vivida y alimentada por la relación afectiva entre los integrantes de un grupo. Si su tarea principal es la producción intelectual, la *socialidad* cobra relevancia para quienes teorizan, analizan y escriben eventualmente, como es el caso de los docentes pregraduados que se desempeñan profesionalmente en orientación.

Según Maffesoli (1993,181) existe una diferencia metodológica sustancial para estudiar los problemas sociales en las prácticas educativas. Estas dos vertientes se distinguen, según el autor, porque no es igual enfocar un problema desde el *hecho sociológico* que desde el *hecho societal*. El primero se refiere a los fenómenos sociales de nivel macro, de corte estructural, los cuales son explicados por una relación unívoca de causalidad, en donde la evidencia y la objetividad determinan la veracidad de los hechos.

El segundo, se refiere a las experiencias singulares de los actores, a la importancia de las interacciones y las construcciones simbólicas. El *hecho societal* en cambio integra la experiencia humana y las *formas de socialidad*. Esto último es una expresión de la dinámica vital de los sujetos que los impele a la *socialidad*, al reconocimiento del otro en el espacio escolar en donde se establece la interrelación del mundo de los *contemporáneos*, de los *predecesores*, *sucesores* y *asociados* (Schütz, 1995, 45). La intensidad de estos intercambios en el trabajo académico de los actores de la orientación permite un acercamiento a la vida académica de los docentes de orientación.

Las formas como se expresan las relaciones *cara a cara* de los docentes de orientación tiene sus matices que hacen posible los encuentros y desencuentros entre los integrantes de un grupo porque depende del tipo de acercamiento que se establezca entre ellos porque no es igual el contacto que se tiene con los *contemporáneos* que con los *asociados*, ni los *predecesores* con los sucesores porque existe una relación afectiva distinta, como lo expresa Schütz (1973), “no

---

<sup>4</sup> Para Piña y Mireles la vida académica la integran “la actividad intelectual y las formas de socialidad” que se encuentran vinculadas porque “la actividad intelectual es el resultado de la comunicación, de las interacciones, lo que denominaremos formas de socialidad...” (Piña, Mireles, 2000, 81).

experimento a los copartícipes en todas las relaciones. Nosotros con igual intensidad, ni tengo igual intimidad con todos ellos.”

La relación más cercana e intensa la establecen los integrantes del grupo con el *círculo íntimo* (Berger y Luckmann, 1998), como es el caso de la pareja y los hijos que integran el círculo familiar, el grupo de amigos, cuya proximidad es afectiva y emotiva a la existencia del actor, integran el grupo de *asociados*.

La coexistencia de los docentes que escriben sobre orientación produce relaciones de empatía que se manifiestan en la interacción formal e informal, que no están exentas de tensión y de conflicto.

El grupo es la instancia mediadora entre la relación individual y la social, tiene lugar en el ámbito de la experiencia común y compartida, en donde confluyen los intereses, las expectativas, lo imaginario y hasta lo simbólico, es el espacio común para vivir la experiencia de un *Nosotros* en donde transcurre la vida social. Esta *condición de posibilidad*, como llama Maffesoli es “aquello que empuja hacia el otro” (Maffesoli, 1973, 174), implica la noción de proximidad de la experiencia vivida y de identificación de intereses que pueden ser conscientes o inconsciente, racional o emotivo que se funde en la *experiencia común*<sup>5</sup>.

El grupo como objeto empírico es la proximidad en que sus copartícipes comparten lo vivido, objetivan sus conductas y socializan sus experiencias, posibilitando el intercambio de ideas, códigos, afectos, emociones, imaginarios e identificaciones. A juicio de Maffesoli, el grupo es:

“el nosotros funcional, la congregación a la cual uno se afilia por ideología o por necesidad de protección, puede ser el conglomerado productivo o la asociación creada con el fin de efectuar alguna acción racional” (Maffesoli, 1993, 174).

Las relaciones que establecen los docentes en su trabajo académico transcurren en su vida diaria, en intercambios con los otros, alumnos o colegas, en los recintos escolares tiene que ver con la docencia y, en algunos casos, con la investigación. Este tipo de acercamiento es diferente

---

<sup>5</sup> De acuerdo con Maffesoli, esta experiencia común es el verdadero motor de las historias humanas *a fortiori* cuando consideramos lo común y cotidiano que, nunca lo repetiremos demasiado, constituyen lo esencial de la trama societal” (Maffesoli, 1993, 168).

al que produce con el grupo de *asociados*, o *grupo primario*. Empero, también se extiende hacia el espacio profesional y se prolonga más allá de la formalidad, en donde surge la empatía con algunos integrantes de su grupo secundario y pueden entrecruzarse con el pasado y el futuro; porque posee motivos suficientes para mantener esta relación por tiempo prolongado.

Este último tipo de acercamiento que establece con los *contemporáneos*, se producen en el mismo período y surgen en el escenario académico y la actividad intelectual puede ser de dos tipos: formales y espontáneas. Las primeras se expresan en la afinidad de la tarea de docencia e investigación y coexisten sentimientos encontrados entre solidaridad y competencia, estas últimas se manifiestan por la envidia, la deslealtad, la traición, el rencor y las expulsiones.

Las segundas se distinguen por la empatía y la amistad, son las más fuertes y duraderas porque no se fincan en la tensión, el conflicto o la envidia.

El grupo de académicos *contemporáneos*, por ser percibidos como iguales, generan pugnas y un fuerte sentimiento de competencia, pero también un hermetismo hacia afuera, de tal forma que si alguien atenta contra el grupo surge la cohesión de sus integrantes y un sentimiento de solidaridad que contribuye a hacer de lado sus diferencias, en aras de la unidad.

Un tercer tipo de relación es el de los integrantes del grupo con los *predecesores*, son los que pueden o no estar presentes, porque el reconocimiento, ya que se encuentra en tiempo pasado, no genera competencia aún cuando sus ideas perduren al interior del grupo de académicos, sólo son vigentes por un período determinado, después el contexto y con la obra de otros autores escribirán su propia historia.

### **1.6 Las representaciones sociales de docentes de orientación**

Las RS son formas de concebir la realidad en los integrantes de un grupo porque una vez que las construyen guían su comportamiento y se convierten en convicciones, a partir de lo que es real en la experiencia común de los actores, porque son algo más que un reflejo de la realidad social.

Para Moscovici, la noción de RS es un *proceso psíquico* que se produce en los sujetos comunes “para volver familiar, situar y hacer presente en nuestro universo interno lo que se halla a cierta distancia de nosotros” (Moscovici, 1979, 42).

La RS es una *apropiación* del objeto, próximo o lejano, presente o ausente, en el que cada sujeto mezcla lo significativo de la aprehensión social con la construcción mental y asigna a cada acto su propia especificidad como conocimiento o actividad sensorial dentro de la vida cotidiana; emerge dentro de los grupos de comunidades a través de medios de información masiva y responde a períodos y coyunturas históricas precisas dentro de las estructuras sociales.

De acuerdo con Moscovici (1979, 17), toda RS es construida siempre por alguien, el sujeto, en relación con algo, el objeto. En este sentido, el objeto tiene que ver con el conocimiento del sentido común que incluyen las nociones de ciencia que incorporan los sujetos. Son construcciones sociales porque las comparten con el grupo de referencia a través de informaciones que integran a su experiencia de la vida cotidiana y se manifiestan a través de percepciones, opiniones, testimonios, valoraciones y de todo aquello que expresan los actores como resultado de su conocimiento a mano y de su historia de vida, por ello, son producciones con sentido lógico situadas en un contexto específico.

Los actores del campo de la orientación educativa, como ya lo hemos enfatizado son, en lo general, de dos clases: los docentes tipificados, que a su vez son comunes, actualizados y posgraduados; y los integrados en un grupo. Ambos manejan un pensamiento de sentido común, pero también comparten el *nuevo sentido común* que procede del campo racional de las ciencias.

Este último es el que se transmite en grupos y constituye la base para la construcción de RS. Al respecto Jodelet expresa:

“se pone a disposición en la experiencia cotidiana; son programas de percepción, construcción con estatus de teoría ingenua, que sirven de guía para la acción e instrumento de lectura de la realidad; sistema de significaciones que permiten interpretar el curso de los acontecimientos y las relaciones sociales; que expresan la relación que los individuos y los grupos mantienen con el mundo y los otros”(Jodelet,2000, 10).

Para algunos docentes de orientación, como es el caso de los comunes y los actualizados, ven las cosas tal como son y lo expresan de manera espontánea en los diversos espacios institucionales.

En palabras de Moscovici, se trata de un *conocimiento de sentido común de primera mano* (Moscovici y Hewston, 1984, 685), cuyo medio de transmisión es la tradición oral, las conversaciones y los rumores que el docente incorpora en la solución de problemas propios de su práctica, desde el modelo educativo que establece el paradigma de la normalidad y guía las acciones para operar y evaluar los programas institucionales. La especificidad de esta forma de concebir la realidad es que el docente observa e interviene a partir del pensamiento de sentido común, que es una experiencia compartida a través de imágenes, opiniones y representaciones.

Por su parte, los que teorizan, analizan y reflexionan, como los que escriben eventualmente sobre orientación educativa, comparten entre sí un conocimiento de sentido común, cuya procedencia es de origen científico el cual incorpora, a través de imágenes mentales, las teorías que buscan la legitimidad de la ciencia. Se trata de un *nuevo sentido común* llamado por Moscovici de *segunda mano*, (Moscovici y Hewston, 1984, 686) porque es penetrado por la ciencia para socializarse en la vida cotidiana.

Los docentes que escriben sobre orientación son pocos, se acercan al conocimiento de las teorías psicológicas de la personalidad, lo vocacional, el mercado de trabajo, etcétera. En suma, puede decirse que su contribución es proporcionar una interpretación de la ciencia a la luz de la razón, en el contexto social de la realidad que vive con los estudiantes.

## CAPÍTULO 2

### PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

En este capítulo se presentan los elementos metodológicos centrales que orientan el estudio en relación con la construcción del objeto. Se trata de dar cuenta cómo se fue construyendo la metodología, considerando que ésta es un elemento que articula el sustento teórico con las técnicas empleadas para concretar la tarea a realizar.

El planteamiento metodológico de esta investigación se puede presentar en dos niveles: el que permite ubicar las técnicas empleadas en la delimitación del universo de estudio y el método de la interpretación subjetiva de las representaciones sociales. Estos niveles se presentan en los siguientes apartados.

#### **2.1 Supuestos teóricos**

La investigación parte del supuesto de que las representaciones sociales que edifican los docentes de orientación educativa, acerca de cómo desarrollan su trabajo profesional en la academia, son el resultado de un proceso estructural que se ha concretado en la institucionalización de la docencia de una práctica social compleja. Son construcciones sociales que cobran distintas dimensiones y diversos significados de acuerdo a la particularidad de los actores que se encuentran inmersos en tramas sociales diversas y en un contexto histórico-social y cultural específico.

#### **2.2 El objeto de estudio**

En este estudio se plantea el problema de conocer qué significa para los docentes de orientación educativa las representaciones sociales que construyen acerca de sus prácticas, objeto, sentido y la propuesta del programa de asignatura que están desarrollando, así como los elementos que contribuyen a construir el sentido de pertenencia a la academia de Orientación, en la ENP de la UNAM.

Las representaciones sociales que comparten los docentes de orientación educativa están teñidas de la tradición cultural de la Universidad, de autonomía y de libertad de cátedra, con el arraigo de la tradición de vocación social y servicio académico.

Con la transición de servicio de orientación, a la docencia en la academia, las representaciones sociales de los docentes sobre su objeto, cambió a una práctica de la enseñanza de contenidos curriculares. Es la que promueve la institucionalización de la docencia, para esto fue preciso un cambio en las condiciones laborales que hizo posible su contratación como académicos para precisar sus funciones en su rol de docentes de orientación, cuya práctica profesional pasó a ser legitimada por la Escuela Nacional Preparatoria, lo cual se logró con el proceso de la academización, sin menoscabo de la vocación social y de servicio académico de la orientación que la caracteriza en la UNAM.

El normar la orientación educativa dentro de los criterios de una academia para su adecuado funcionamiento es absolutamente necesario para que opere una práctica profesional, como lo es la orientación educativa. Sin embargo, este supuesto no logra dar cuenta de la complejidad de esta práctica, ya que ésta no depende en forma exclusiva de las circunstancias formales, sino también de los contenidos y significados que le asignan los docentes de orientación

El objeto de estudio queda enmarcado dentro de la teoría de las representaciones sociales de los actores de la orientación educativa. Por lo tanto, se parte de las siguientes preguntas: ¿Qué representaciones sociales construyen los docentes de la ENP de la UNAM de su objeto en la práctica de la orientación educativa? ¿Qué significa para ellos pertenecer a la academia de orientación? ¿Cómo se ancla a la docencia la práctica de la orientación educativa y cómo se objetiva en su vida académica?

Las representaciones sociales del docente de orientación tienen que ver con las teorías psicológicas y pedagógicas a través de imágenes importadas de la ciencia que “invaden” el pensamiento de la persona que no es experta en su manejo. Para Mocivici (1986, 686), estas imágenes poseen un vínculo con el *nuevo sentido común* que es la peculiaridad de esta teoría y su nuevo objeto de estudio.

El objeto de estudio lo constituyen las representaciones sociales de los docentes de orientación educativa de cómo orientan a los alumnos, lo cual implica sus funciones en la docencia y el trabajo de apoyo personal. Asimismo, cómo se asumen en su tarea docente que realizan en la academia. Este objeto se ubica en el ámbito de la subjetividad de los actores en donde confluyen los procesos cognitivos y los factores del medio social y cultural.



Dicho objeto se sitúa en el campo de las representaciones sociales y adquiere una gran complejidad en la realidad empírica. En ésta, no existe un solo elemento determinante, sino que predomina un carácter multidimensional que, al estudiarlo, se vuelve incierto porque nada nos garantiza que se integren los factores bajo un “orden absoluto” (Morin, 2003,99).

En este sentido, abordar el objeto de estudio desde el enfoque de la teoría de las representaciones sociales plantea una visión compleja de la realidad social, porque los significados que construyen los docentes de orientación, sobre su práctica profesional, están condicionados por un conjunto de factores y dimensiones, en donde lo estructural y lo institucional-administrativo, juegan un papel importante, pero no determinante para comprender los significados.

“Nada es determinante para el ser humano sino que todo está condicionado por la cultura, porque ésta es quien indica lo correcto de lo incorrecto. La forma en que se ama y se odia, se come y se ayuna, se venera o se rechaza no es natural sino resultado de un proceso de interacción cultural. La naturaleza humana se entiende sólo como apertura al mundo y plasticidad. El hombre construye su naturaleza y en este proceso se construye como hombre. Esto indica que no hay una normalidad sexual, alimenticia, religiosa, sino diversas expresiones humanas sobre esto” (Piña, 2002,141).

Las expresiones humanas son manifestaciones culturales que los sujetos edifican en la particularidad de su ambiente inmediato. Las representaciones sociales son construcciones que los sujetos comparten desde el pensamiento del sentido común y su experiencia compartida que se desarrolla en los procesos y prácticas educativas en los recintos escolares.

El sustento teórico en que descansa el objeto de estudio de esta investigación es el de la teoría de las representaciones sociales que constituye, a su vez, un corpus teórico que trata de comprender la acción de los sujetos en la realidad de la vida cotidiana.

Las representaciones sociales son una forma de pensamiento social para comprender las prácticas educativas que elaboran sobre algo o alguien para situarlo en su ambiente inmediato y es el espacio simbólico donde los actores expresan la subjetividad de su participación. El ambiente inmediato es el lugar propicio para las interacciones en que surge el pensamiento de sentido común y la particularidad de sus expresiones subjetivas que el grupo se encarga de objetivar.

La concepción epistemológica de las representaciones sociales desde esta visión dialógica de la interacción de los actores que integran un grupo, de la particularidad de sus expresiones que elaboran en su relación con su “ambiente inmediato” o “pequeño mundo” (Héller, 1998) y que le asignan un significado específico, porque comparten experiencias, informaciones, conocimientos de sentido común y modelos de pensamiento que reciben del exterior, socializados por la escuela y los medios de comunicación masiva, publicaciones especializadas. En este sentido las representaciones sociales integran un conocimiento híbrido, culturalmente diverso y cualitativamente diferente al estándar, se trata de “un conocimiento socialmente elaborado y compartido” (Jodelet, 1986, 473) por los integrantes del grupo o comunidad referenciado en un contexto específico

De acuerdo con Moscovici (1986,85), las representaciones sociales se comunican de dos formas; la primera, es espontánea por los integrantes de un grupo, personas comunes, a través de la tradición oral. La segunda, mediante imágenes y vínculos con las teorías científicas de las personas informadas pero no especialistas, a las que denominó *sabios aficionados*.

El escenario en donde se edifica esta compleja elaboración es el de la realidad de la vida cotidiana<sup>1</sup>. En este espacio vital transcurre la mayor parte de nuestra vida porque es el lugar donde le asignamos sentido a nuestras experiencias, acciones, relaciones e interacciones sociales, porque según Schütz (1973), “no sólo actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él.”

Estos escenarios son los recintos educativos en donde los actores tejen los significados compartidos por el grupo desde el pensamiento de sentido común, se integran y reafirman su sentido de pertenencia.

Los actores referidos en este estudio son los docentes de orientación, que integran una academia de reciente creación en la ENP. Como resultado de su proceso de academización, la orientación educativa se convirtió en asignatura y asignó a los orientadores funciones de docencia, sin que desapareciera el servicio de apoyo individual, por esta razón se produce una transformación del trabajo profesional que el orientador venía desempeñando. El ser “docente

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Schütz, la realidad social la denomina “mundo de la vida”, entendida como el “mundo natural y social que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca” (Schütz, 1973: 27).

de orientación” altera sus funciones tradicionales de servicio académico y formaliza las adquiridas en la docencia.

Las RS que construyen los docentes de orientación del significado que le asignan a su práctica profesional en su nueva condición formal de asignatura y de su rol en la academia son el resultado de un proceso estructural, que se ha concretado en la institucionalización de la docencia de una práctica social compleja. Son construcciones sociales que cobran distintas dimensiones y diversos significados de acuerdo a la particularidad de los actores que se encuentran inmersos en tramas sociales diversas y en un contexto histórico particular.

### **2.3 La perspectiva de la investigación**

La peculiaridad del objeto de estudio construido indica que la orientación o perspectiva de investigación pertinente es cualitativa e interpretativa porque centra su atención en el actor y sus acciones en los ambientes escolares. Se trata de una perspectiva que rehabilita el pensamiento de sentido común de quienes conocen, por su formación y experiencia profesional, la tarea docente de la orientación.

Las opiniones, testimonios y expresiones de los actores de orientación que comparten en grupos de colegas es posible interpretar los significados socialmente que construyen de su tarea docente en la orientación educativa, algunas de ellas que integran RS y son útiles para comprender los significados que asignan a su práctica profesional en su respectiva preparatoria en la UNAM.

La perspectiva interpretativa posibilita comprender los significados que los actores asignan a sus acciones. Se trata de una perspectiva procesual o dialógica porque los docentes de orientación interactúan con el contexto cultural y se considera que las RS son compartidas por los grupos de docentes en sus respectivas preparatorias. Asimismo, se trata de desentrañar los significados de las RS que construyen en los espacios escolares acerca de la significatividad de su práctica orientadora.

Las diversas expresiones de los docentes de orientación posibilitan incursionar en la subjetividad de los actores para escudriñar el significado que le asignan a sus acciones y al contenido de sus prácticas. Cabe destacar que se trata de resignificar el conocimiento del

*nuevo sentido común* que los docentes de orientación manejan de diversas teorías psicológicas: como son: las de la elección vocacional y la inteligencia emocional que aplican en el proceso de elección vocacional-profesional. También el enfoque constructivista que emplean en el desarrollo de habilidades cognitivas, para el entrenamiento de estrategias de aprendizaje y la solución de problemas.

## **2.4 El 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 obtenidos. La relación y coherencia que establece con el planteamiento del problema de la investigación.

Para llevar a cabo la presente investigación se ha elegido el método<sup>2</sup> de la *interpretación subjetiva*, como una forma de comprender la realidad, en un campo de relaciones posibles. De acuerdo con Schütz (1995,22): “se interesa en la comprensión de la acción social como el sentido que el actor asigna a su acción, es decir, el sentido que su acción tiene para él.”

La interpretación subjetiva a la que se refiere Schütz, es la manera como los hombres interpretan su propia conducta y la de los demás, en la vida diaria. Aquí se retoma la comprensión interpretativa como una cuestión de método específico, como es usado en las ciencias sociales, en donde el investigador capta e interpreta los hechos cualitativamente distintos, porque los objetos son construcciones de “segundo grado”, es decir, es una interpretación de la interpretación, realizada de los actores en su ambiente natural. Se emplea como el método de la *Verstehen* para connotar la comprensión interpretativa de las construcciones de los sujetos en su realidad social.

En la presente investigación, el objeto de estudio se integra en las RS que construyen los docentes de orientación educativa sobre su materia de trabajo; por lo que el punto de partida no es el reflejo de la teoría, ya que ésta es un instrumento del razonamiento para pensar la realidad, sino del supuesto según el cual, los actores de la orientación elaboran RS como resultado del contacto con la realidad en su vida diaria; lo que les significa el contenido de

---

<sup>2</sup> Cuando se habla de método se corre el riesgo de confundirlo con metodología. Si acudimos a la filosofía es posible encontrar la diferencia, mientras que “las metodologías son extrínsecas a la cosa que se quiere tratar, se aplican “desde afuera”, el método (dialéctico) es intrínseco a la cosa misma que se va a exponer” (Parisi, 1977, 19).

dicho objeto, el cual construyen desde el *nuevo sentido común* y lo comunican con otros de sus colegas que integran grupos en la relación “cara a cara”.

La información obtenida se organizó y analizó su contenido, considerando lo que Bardin llama *análisis de contenido*<sup>3</sup> que consiste en descifrar los significados de las palabras que integran una idea o “unidades lingüísticas superiores a la frase (enunciados)” (Bardin, 1986, 34) a partir de las cuales se hacen inferencias lógicas con significados específicos

El método de la interpretación subjetiva posibilita acceder a la comprensión del significado de las expresiones del docente de orientación, que corresponden a cada idea que se desprende de una categoría que están presentes en el contenido de sus expresiones que comparten, con la que los actores interpretan a su vez, el sentido de sus acciones, situadas en contexto sociocultural.

En otras palabras, la interpretación subjetiva de la realidad es el método empleado por el investigador social y educativo para estudiar a los objetos y sujetos<sup>4</sup> quienes a su vez interpretan su propio mundo en la realidad de la vida cotidiana.

## **2.5 El procedimiento**

La forma como el investigador se aproximó a los sujetos estudiados fue a través de varios momentos. El primero, cuando entró en contacto con el jefe de departamento de Orientación Educativa de la ENP, quien plantea una primera clasificación de los docentes. Ésta consiste en el conocimiento que tiene del docente de orientación a través de una visión subjetiva que se construye a través de su experiencia. Para seleccionar a los informantes clave se tomaron en cuenta los criterios siguientes: a) reconocimiento como académico en su práctica profesional, b) experiencia profesional de cinco años, c) formación académica de psicólogo o pedagogo, d) con edades entre 40 y 52 años y e) pertenecer a un grupo.

---

<sup>3</sup> Para Bardin el análisis de contenido es “un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo de conocimientos relativos a las condiciones de producción/ recepción (variables inferidas) des estos mensajes”. En síntesis, el análisis de contenido busca averiguar el significado que hay detrás de las palabras (Bardin, 1986, 32).

<sup>4</sup> Según Schütz, “el investigador social realiza una tarea cualitativamente distinta. Sus objetos no son sólo objetos, sino también seres que tienen su propio mundo preinterpretado, que llevan a cabo su propia observación; son semejantes insertos en la realidad social” (Schütz, 1995, 23) .

El segundo momento tuvo lugar con la observación y el registro de lo observado, el cual permitió advertir que existe una práctica profesional común y compartida que desempeñan en diferentes espacios escolares en la institución. Se puede apreciar también que cada cual la realiza de diferente manera y adopta actitudes distintas en su contacto con los alumnos, colegas, profesores de otras asignaturas y padres de familia.

Este acercamiento a la realidad de su práctica permitió distinguir las minucias e indicios de cómo la desempeñan y las actitudes revelan su mundo interno. Como lo señala Ginzburg (1983), refiriéndose al método empleado por Morelli, es preciso examinar los detalles más omisibles, los indicios en los rasgos de los sujetos, que para la mayoría de las personas son imperceptibles, como lo hace un conocedor de arte, que es comparable con el detective que interpreta las huellas en diferentes materiales; o bien, un investigador que observa “nuestros pequeños gestos inconscientes revelan nuestro carácter más que cualquier actitud formal, cuidadosamente preparada”(Ginzburg, 1983,60). O bien diferenciar entre un tic nervioso y un guiño, como lo refiere Geertz (2000, 21), el observador distingue que, el segundo, es un acto intencionado y deliberado que comunica un mensaje a través de un código compartido.

Estas pequeñas minucias e indicios integran parte de un todo complejo que para el *paradigma indiciario*<sup>5</sup> poseen gran valor porque permite al investigador interpretar la realidad de los actores y el sentido que adquieren sus acciones en un contexto social específico; esto puede derivar en un comportamiento determinado, a veces incomprensible a simple vista.

En el caso de los docentes de orientación observados fue posible examinar la actitud natural en su trabajo frente a grupo, de sus expresiones con los alumnos y en las interacciones con sus colegas para conocer cómo desempeñan su tarea docente.

A partir de estos elementos de observación se plantean algunas interrogantes para perfilar el objeto de investigación, el cual se corresponde con una categoría principal, a la que identificamos como *representación social* que se pudo construir en la experiencia de los profesores de orientación educativa, porque en su formación de psicólogos y pedagogos

---

<sup>5</sup> Según Ginzburg, este paradigma data de la década de 1870-1880, en que comenzó a cobrar relevancia en las ciencias humanas a través de la sintomatología (Ginzburg, 1983, 65).

manejan un *nuevo sentido común* que según Moscovici (1986,685) procede de las ciencias a través de imágenes mentales y de lazos de origen científico aplicados a la vida cotidiana.

En síntesis, el método de la interpretación subjetivo del sentido es una forma de integrar los detalles, minucias e indicios, en cuanto a actitudes, durante el tiempo que tardaron en realizarse las entrevistas, en un comportamiento más amplio, para interpretar lo que dicen que hacen y la forma como lo dicen, en relación con sus circunstancias específicas, en una dirección y en un momento determinado. Es una manera de interpretar las construcciones de los docentes entrevistados. Sin embargo, la utilidad que reporta el análisis de los detalles es en el cruce de la información obtenida en la entrevista y los cuestionarios de relación de palabras y el tipo encuesta en que se aprecia la relevancia y consistencia de la información.

Se realizó un estudio cualitativo e interpretativo con 16 docentes de orientación de la ENP de la UNAM en sus 9 planteles, a quienes se les entrevistó. También se aplicó un cuestionario tipo encuesta y un cuestionario de relación de palabras. Los objetivos de la investigación son los siguientes.

1. Conocer las representaciones sociales que elaboran los docentes de orientación educativa de la ENP de la UNAM, de su objeto y la forma como realizan su práctica profesional en la academia, de acuerdo con el programa establecido.
2. Comprender los significados de las representaciones sociales que construyen los docentes de orientación, acerca de su sentido de pertenencia a la academia, una década después de concretarse la academización.
3. Analizar las representaciones sociales que edifican los docentes de orientación que derivan del contenido y significado de la academización, para comprender cómo se ancla la docencia a la práctica de la orientación y cómo se objetiva en su vida escolar y en sus expectativas profesionales.

El planteamiento metodológico es el medio por el cual se concreta la construcción del objeto de estudio en su relación con la realidad empírica. Es el resultado de un proceso que incluye, en una *primera etapa*, una serie de interrogantes sobre la práctica de la orientación educativa, articuladas con los supuestos teóricos, los objetivos y el sustento teórico pertinente.

Los interrogantes fueron la guía para establecer la *segunda etapa* metodológica, a través de un proceso de encuentros entre la anticipación del sentido y la realidad empírica inmediata. Para definir el objeto de estudio fue preciso delimitar el universo y establecer los criterios que determinaron la elección de los informantes clave.

El acercamiento a la realidad permitió esclarecer algunos detalles dentro de la dimensión estructural, que hizo posible la modificación de los programas de orientación escolar y vocacional y el carácter de asignatura, lo cual propició la coartada metodológica de la academización de los orientadores de la ENP.

De acuerdo con la lógica de investigación planteada sobre el objeto de estudio, en la *tercera etapa* se determinó que en la investigación se perfilaba una tendencia exploratoria, de corte cualitativa, en cuyo planteamiento central se encontraban las RS de los actores de orientación. Por tal razón se recurrió a dos métodos que pueden aportar información acorde con el objeto de estudio, en a) el interrogativo: se empleó la entrevista estructurada, con el previo diseño de un guión; en b) el asociativo: se utilizó el cuestionario de asociación de palabras y un cuestionario tipo encuesta.

A partir de la información empírica obtenida, el análisis y la interpretación fue posible identificar las representaciones sociales de los docentes de orientación educativa y, a partir de estos, se definieron las categorías de análisis y se determinaron las dimensiones de la práctica. Destaca, por la importancia que le asignan los docentes de orientación, la dimensión académica sobre la enseñanza de la orientación, donde es posible ubicar el objeto y razón de ser como el núcleo de la práctica que representa mayor dificultad.

La interpretación de los significados de las RS expresadas por los docentes de orientación educativa es una tarea compleja, porque comprende una relación estrecha con otras dimensiones, particularmente con la estructural que propició la academización y, con ésta, la dimensión institucional-administrativa que hizo posible la modificación de los programas y el carácter de asignatura que lleva a la transformación del objeto de la orientación.

Los informantes clave fueron seleccionados a partir de la observación y tomando en cuenta las sugerencias del jefe de departamento de orientación educativa, con base en los criterios



siguientes: ser profesor de orientación educativa, tener formación de psicólogo o pedagogo, con experiencia entre los 5 y 25 años, pertenecer a una de las nueve preparatorias, tener nombramiento de docente de medio tiempo (30 hrs.) definitivo “A” o “B” o bien, maestro de tiempo completo (40 hrs.).

En el primer acercamiento a la realidad se encontró, en la *cuarta etapa*, que los docentes de orientación, aún cuando realizan las mismas funciones de docencia, no son iguales, pues existen grandes diferencias entre ellos. Fue necesario establecer tipos que poseen características afines a la tarea que desempeñan, considerando la opinión de la jefa del departamento de orientación

Un primer tipo se estableció con los llamados “comprometidos con su trabajo profesional” porque son institucionales, son los coordinadores de la sección de orientación, también llamados *medios o comunes*. El segundo tipo es “los que consideran prioritaria su actualización” para su desempeño profesional, son los *actualizados e informados*. El tercer tipo lo integran los que cuentan con estudios de posgrado, los *posgraduados*.

En una segunda aproximación a la realidad fue posible delimitar el universo de estudio; se identificó, en la *quinta etapa*, a un grupo de cinco orientadoras que ya se reunían periódicamente para analizar la situación de la orientación educativa en la Escuela Nacional Preparatoria, con el objeto de elaborar una propuesta curricular, didáctico-pedagógica; y se les han denominado los *integrados en un grupo pequeño*.

## **2.6 La metodología de investigación**

La metodología empleada en este estudio consiste en resolver dos problemas centrales, el de la “recolección de las representaciones sociales y el análisis de los datos obtenidos.” (Abric, 2001,53). Sin embargo, también es preciso abordar otro aspecto relacionado con el método: el de la interpretación de la información obtenida, con el objeto de “desentrañar” los significados de las representaciones sociales de los actores.

Coincidimos con Abric cuando señala que la elección de la metodología a utilizar se define por la naturaleza del objeto de estudio, lo cual implica que procede del ámbito de lo empírico

que es externo al objeto. Además, éste guarda una relación estrecha con el “sistema teórico que sustenta y justifica la investigación” (Abric, 2001,54) y adquiere su razón de ser en el conocimiento. En el caso que nos ocupa, las herramientas fueron los artefactos que nos permitieron captar las RS de los docentes de orientación y la teoría es el medio para identificar, analizar e interpretar lo que construyen los sujetos en su experiencia inmediata.

Para Abric, la teoría de las representaciones sociales presenta dos elementos básicos:

“su contenido (informaciones y actitudes) y su organización, es decir, su estructura interna (el campo de la representación). Por tanto, no es únicamente el contenido en sí mismo lo que debe ser investigado, sino también la organización de ese contenido, esa organización reposa sobre una jerarquía determinada, el núcleo básico (Abric, 2001,54).

Según Abric, el estudio de las representaciones sociales genera la necesidad de utilizar métodos que permitan identificar los elementos que la integran, pero también organiza su contenido, porque en el fondo se trata de localizar el “núcleo básico” de la representación que construyen los actores en sus prácticas, desde un enfoque estructural. En el fondo, el objeto de estudio se concibe estático, sin conexión con el contexto social

Sin embargo, existen procesos de mutua interacción entre el los integrantes del grupo y el contexto social, los vuelve más dinámicos porque interviene el ámbito externo al pensamiento y a la elaboración psicosocial de esa realidad y comparten las RS con sectores más amplios de la comunidad, a esta interrelación de factores que hacen posible las RS se le conoce como perspectiva procesual. Al respecto Banchs expresa:

“Podríamos entonces distinguir entre pensamiento constituyente, es decir, procesual, y pensamiento constituido, es decir, producto o contenido que se organiza alrededor de la estructura“(Banchs, 2000,34).

La metodología a utilizar en este estudio es aquella en que los orientadores reportan información del ámbito externo e interno a su práctica profesional, que propicia la reflexión y el análisis de su propia individualidad en su desempeño profesional en el tiempo histórico en que se produce la academización de los orientadores, para esto se recurre a la entrevista dirigida, con el propósito de explorar lo que expresan los docentes de orientación, de lo que dicen y como lo dicen.

## 2.7 El universo de estudio y las técnicas

Es en el ámbito de la práctica donde se realiza la tipificación de los actores de la orientación educativa, lo cual se pudo realizar con base en la opinión del jefe de departamento de orientación y también como resultado de la primera etapa de exploración para precisar el objeto de estudio.

La delimitación del *universo de observación*<sup>6</sup> permitió identificar, con base a criterios definidos con antelación, a los informantes clave, de acuerdo con las características que se ajustaron a dichos criterios, en los planteles de la Escuela Nacional Preparatoria.

Como se había mencionado, la selección de los informantes respondió a una caracterización de lo diverso y heterogéneo de sus características, en donde se encuentra lo significativo de sus expresiones, ésta no es arbitraria, rígida, o excluyente, sino complementaria y flexible, debido a que algunas de las características las comparten, como es el caso del nivel educativo, en que habiendo cursado algún posgrado, se ubican entre los “comunes” o “institucionales”.

Un acercamiento más estrecho a los docentes seleccionados permitió construir una tipología, que para fines de estudio, resulta útil su aplicación. Un primer tipo lo integra 5 docentes comunes o medios de las preparatorias 2, 4, 5, 6 y 7. Un segundo tipo lo conforman 2 docentes actualizados e informados de las preparatorias 1 y 7. El tercer tipo lo constituyen 4 orientadores posgraduados, dos de la preparatoria 1, uno de la preparatoria 4 y otro más de la preparatoria 6. No se entrevistó a los docentes de las preparatorias 3 y 8, por no contar con orientadores academizados.

En el caso de los docentes que forman un grupo, lo integran cinco psicólogas de las preparatorias 2, 4, 5, 7 y 9, cuyas edades rebasan los 30 años y han ejercido como “profesionistas titulados de base”, por lo menos durante 10 años como orientadores en la ENP. Por tanto, se ha pensado que la entrevista dirigida y estructurada como técnica, que sirve para conocer lo que resulte más significativo sobre su práctica profesional y, además, constituye

---

<sup>6</sup> De acuerdo con Zemelman, “los universos de observación deben primero ser el producto de una reconstrucción articulada de lo real, para enseguida poder convertirse en puntos de partida de un razonamiento explicativo. Antes de conocer hay que construir la relación con la realidad...” (Zemelman, 1992, 147).

todavía hoy, como lo señala Abric (2001,55), “una técnica indispensable para el estudio de las representaciones sociales”, porque recupera las opiniones, y testimonios de los actores.

Esta técnica permite al entrevistador integrar los indicios, las señales, las minucias de la forma como lo dicen, para interpretar la subjetividad de los actores sobre aquello que quisieron decir, o aquello que callaron. Las entrevistas con los docentes de orientación tipificados se realizó entre el mes de abril y noviembre de 2002.

El proceso de la búsqueda de la información alcanza su punto culminante con la identificación de un grupo de cinco docentes de orientación que establecen una relación personal con un propósito específico, analizar su trabajo en la academia.

Las entrevistas con el grupo de cinco docentes de orientación se realizaron entre noviembre y diciembre de 2002, enero y marzo de 2003 en la sección de orientación de sus respectivos centros de trabajo.

Este momento fue muy importante para la búsqueda de informantes clave, porque permitió diversificar las opiniones y testimonios, pero también por la especificidad de sus expresiones que construyen y comparten como integrantes de un grupo pequeño. También resulta significativo porque en el momento de la entrevista, nos refieren que se integraron en un grupo porque tienen un propósito en común que es el de analizar, evaluar y proponer, una alternativa curricular al modelo vigente y, aún cuando reconocen que son diferentes, advierten que se han identificado y han tejido lazos de amistad muy fuertes.

## **2.8 El diseño de los instrumentos**

El guión de la entrevista fue diseñado a partir de la categoría principal: representaciones sociales de docentes de orientación sobre su práctica y objeto. A partir de éste, se desagregaron en diferentes preguntas, con el propósito de indagar como la realiza y cuáles son los fines últimos que buscan, así como también saber cómo se asumen en su trabajo profesional en la academia. En este caso, se trató de desentrañar los significados de cómo realizan su práctica profesional como docentes, en las asignaturas de orientación escolar, orientación vocacional y en su trabajo de cubículo en el servicio de apoyo personal.

A partir de este objeto de estudio se les pregunta sobre lo que consideran el objeto de la orientación en la Academia, su razón de ser y la forma cómo intervienen, ya sea de manera grupal o individualmente.

El guión de la entrevista se diseñó considerando las tres dimensiones de la representación social, que según Moscovici, integran el universo de opinión: “la actitud, la información y el campo de representación o la imagen.” (1979,45)

El guión de la entrevista se diseñó desagregando la categoría principal, a partir de lo que es real en la experiencia profesional de los docentes de orientación, considerando las diversas formas de intervención y de reflexión sobre la práctica de la orientación educativa, en donde surgen los significados que cada cual, asigna a dicha experiencia individual, que expresaron a través de sus testimonios y opiniones de lo que resulta para ellos más significativo.

Después del análisis de la información obtenida en la entrevista dirigida, se determinó diseñar dos nuevos instrumentos, para complementar y cruzar la información, con el objeto de comprender en su totalidad el objeto de estudio.

Uno de los instrumentos empleados fue el cuestionario de relación de palabras que tiene que ver con el objeto de estudio, el cual permitió identificar el patrón de significado y los elementos que le dan sentido a la representación social.

También se utilizó un cuestionario tipo encuesta, para obtener información sobre la relación que guarda la dimensión estructural de la academización y la especificidad de la relación de los docentes de orientación, así como el sentido de pertenencia y su proyección existencial en la práctica orientadora. La información empírica obtenida se organizó en siete dimensiones que permitieron tener una visión más amplia de la práctica orientadora, a saber: a) la enseñanza de la orientación, b) la institucional-administrativa, c) la docencia de la orientación: una propuesta, d) la estructural de la academización, e) la relación de los actores, f) la pedagógica del objeto de la orientación y g) la existencial y el sentido de pertenencia.

**CAPÍTULO 3**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE DOCENTES,  
ACERCA DE SUS PRÁCTICAS ORIENTADORAS**

“En nuestro discurso cotidiano utilizamos como fuente de metáforas e imágenes términos referidos al estigma, tales como inválido, bastardo y tarado, sin acordarnos, por lo general, de su significado real”.

*Goffman, E*  
*Estigma. La identidad deteriorada, 1998*

La práctica profesional que realiza el docente de orientación es diversa y compleja, por eso, es interesante comprender lo que significa para ellos la noción, objeto y sentido de la Orientación Educativa. Asimismo, cobran relevancia las dimensiones que adquiere dicha práctica por las diversas implicaciones en lo institucional-administrativo, lo académico, lo pedagógico y estructural del contexto social y del momento histórico actual.

En este capítulo se analizan e interpretan las representaciones sociales de docentes de orientación acerca de las dimensiones de la práctica profesional que realizan como docentes de la orientación educativa, considerando diversos niveles de los “universos de opinión” los cuales integra, según Moscovici (1979,45), tres dimensiones: “la actitud, la información y el campo de representación”.

Uno de los propósitos de este estudio es identificar el tipo de representación social que construyen los docentes de orientación sobre lo que significa para ellos esta práctica y el sentido que asignan a las funciones que realizan, a la luz de la teoría de las representaciones sociales.

### **3.1 La teoría de las representaciones sociales**

Las representaciones sociales son un conjunto de conocimientos organizados y lógicamente estructurados para comprender lo que construyen los sujetos en su experiencia singular, en la relación que establecen con otros sujetos que integran un grupo o comunidad, en la proximidad del mundo físico y social que es, a su vez, un mundo cultural e histórico porque esta presente desde su nacimiento en su ambiente inmediato.

Las representaciones sociales son una forma de conocimiento que se produce en la vida cotidiana que surge de lo que es real en la experiencia de las personas que integran un grupo y establecen relaciones “cara a cara” acerca de alguien o algo. Para Moscovici, la representación social es:

“un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación”(Moscovici, 1979,18).

La noción de representación social es una teoría emergente, de carácter híbrido, por su origen psicosocial, procede de un conocimiento ordinario que los sujetos integrados en grupos construyen sobre un hecho específico, una situación particular o una imagen social de los actores, al interactuar en su actividad diaria. Se trata de un conocimiento que es familiar a sus integrantes, por tanto, no sólo lo comparten sino que lo comunican para dirigir sus acciones.

En la lógica de la noción, no puede faltar una característica de su constitución, a la que Jodelet (1986) se refiere en la forma de cómo aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, de aquello que nos resulta familiar porque es del dominio del pensamiento de sentido común. En otro documento señala que son “construcciones con estatus de teoría ingenua que guían la acción de los sujetos” (Jodelet, 2000,10) y sirven como instrumento para la lectura de la realidad e integran sistemas de significaciones para interpretar los diversos acontecimientos y las interacciones de los sujetos.

Cabe advertir que no todas las expresiones del pensamiento de sentido común son representaciones sociales, éstas son algo más complejas que una opinión, porque no son el resultado de una imagen externa al pensamiento del sujeto, copia fiel de la realidad; son una compleja construcción social que comunican los sujetos sobre la base de lo que es real en su experiencia en su vida diaria, se expresan en sentido lógico y poseen un significado específico, es lo que comparten en grupo acerca de algo o alguien.

Son elaboraciones complejas que se expresan con un sentido lógico vinculadas a la experiencia del actor; se integran por una estructura y se manifiestan con claridad y contundencia, por eso resultan polémicas, porque el contexto y sus vivencias se muestran en su convicción.

La representación social constituye una forma de pensamiento en la vida cotidiana de las personas, quienes expresan a través de ella, lo que es real en su experiencia, porque se encuentra estrechamente vinculada con su mundo próximo; sitúa a los individuos y a los grupos que operan en un contexto concreto y permite la comunicación.

Se trata de un pensamiento práctico que se desarrolla en la sociedad contemporánea, como resultado de un desbordamiento de la ciencia que “invade el pensamiento de la persona de la calle” (Piña, 2004,107). Esta es la peculiaridad de la representación social como un *nuevo sentido común* y una forma diferente de conocimiento en su dimensión amplia, que no se circunscribe y limita a ésta, pero que posibilita interpretar la realidad y condicionar el comportamiento de los miembros de un grupo porque aporta pautas para la acción.

Lo es también porque las experiencias previas que aprehende a manejar y a incorporar surgen de un conocimiento objetivado y simbólico, a través de diversas formas de interpretar la realidad mediadas por el lenguaje que integran elementos de la cultura, como son: códigos, valores e ideologías que por su referencia a una posición social, resultan significativos en un contexto socio-histórico específico.

Según Moscovici, la noción de representación tiene que ver, en un primer momento, con la capacidad psíquica del sujeto para “volver familiar lo que se halla a cierta distancia de nosotros” (Moscovici, 1979,42), cabe decir, hacer presente y manejable para su aprehensión del objeto en cuestión.

En un segundo momento, para incorporarse a la capacidad psíquica del sujeto o de un grupo, “el objeto entra en una serie de relaciones y articulaciones con otros objetos que ya están allí, de las cuales toma sus propiedades y les da las suyas” (Moscovici, 1979, 42). Al quedar internalizado, el objeto se vuelve propio y familiar, integra la experiencia del sujeto para formar parte de un esquema referencial, manejable porque es propio del sentido común.

Para Moscovici (1986), la representación social se edifica sobre la base del pensamiento del sentido común, en el escenario de la realidad de la vida cotidiana. Distingue entre dos formas de sentido común. El primero es el que se produce en forma espontánea, se basa en la tradición y el consenso, se le conoce también como el antiguo sentido común, cuya vía de transmisión es la expresión oral, las conversaciones y los rumores. El segundo procede a través de imágenes y lazos mentales de origen científico, es el que consumen los sujetos en su vida cotidiana,



porque surge de las ciencias. Se trata de un *nuevo sentido común* porque los medios de comunicación lo popularizan y las personas se apropian del pensamiento racional legitimado por la ciencia.

El tercer momento es el “eslabón del sujeto, del que se representa” quien representa la acción, porque el individuo o grupo, afirma Moscovici (1979,42) es el que está *ausente o extraño* del objeto. El autor señala que el hombre tiene la capacidad de representar en el pensamiento imágenes con significado que transforma en objetos de conocimiento. Siguiendo al autor, representar significa traer a la mente objetos ausentes o lejanos, porque la peculiaridad del nuevo sentido común es que se integra por imágenes y símbolos con significado para un grupo que los expresa con convicción.

Las representaciones sociales integran esquemas de referencia, poseen una lógica y un lenguaje particular que se forma en el intercambio cotidiano del *nuevo sentido común*. Poseen una estructura que implica significados específicos sobre el objeto de la representación, se refiere tanto a valores como a conceptos, cuyo propósito es servir de referente para interpretar y construir como grupo, lo que es real en la experiencia de las personas.

La realidad de la vida cotidiana en donde se manifiesta el conocimiento de sentido común, expresa Moscovici, tiene que ver con:

“la estructura de cada representación nos aparece desdoblada, tiene dos caras tan poco dissociables como son el anverso y reverso de una hoja de papel: la faz figurativa y la faz simbólica” (Moscovici, 1979, 43).

Cuando el autor menciona que es la representación la que atribuye “a toda figura un sentido y a todo sentido una figura” (Moscovici, 1979,43), se refiere al nuevo sentido común del hombre de la calle que produce sentido y, además, es un consumidor de ciencia, cuya lógica de pensamiento es de imágenes mentales que son aprehendidos para ser aplicados a la vida cotidiana.

En este plano del análisis, el proceso de la representación establece una *función* dinámica entre el objeto interiorizado en la estructura psíquica del sujeto y el contexto en el que se encuentra inserto, de esta manera la interpretación es posible al ejercer un rol intercambiable entre figura y sentido. Al respecto expresa:

“por un lado, la función de sustituir el sentido por la figura, es decir, objetivar, y por otro sustituir la figura por el sentido, por tanto, fijar los materiales que entran en la composición de una representación determinada” (Moscovici, 1979, 43).

La representación es social en tanto que la edifican los sujetos que la comparten y expresan a través de un conocimiento de sentido común sobre un contenido específico del que se apropian, incorporan y manejan en su mundo inmediato. Coincidimos con Piña (2004), cuando expresa que las representaciones son sociales porque se comparten y tienen un significado para quienes la expresan, por ello afirma, “es una compleja elaboración lógicamente estructurada, es lo que comparte un grupo sobre algo o alguien” (2004, 32).

La complejidad de la representación social tiene que ver con la interrelación de factores que hacen posible su elaboración por los integrantes de un grupo. De acuerdo con Morin (2003, 97) “la concepción de sujeto debe ser compleja”, porque no es posible tener una visión global de él fragmentándolo.

Estudiar las representaciones sociales en los sujetos que las construyen, es integrar la participación de los factores externos y los procesos cognitivos en una relación en donde contenidos y procesos se constituyen mutuamente (Jodelet, 2002).

Esta interrelación tiene sentido cuando se comparte por el *nuevo sentido común* que procede del ámbito de las ciencias y puede ser consumido por quienes se interesan en tener una noción y socializarlo a través de diversos medios a su alcance. Este proceso de distribución de la ciencia<sup>1</sup> va desde los hallazgos científicos hasta que son consumidos por las personas menos informadas. De esta manera la ciencia penetra en la sociedad y el *nuevo sentido común*, en las sociedades modernas, se convierte en conocimiento valioso de significados que ha sido revalorizado por la teoría de las representaciones sociales.

La práctica profesional que realizan los profesores de orientación educativa integra el manejo de algunas teorías educativas y psicológicas en que se apoya el modelo normativo desde el cual se orienta e impone un modelo de normalidad, a partir de él interviene y evalúa. Este tipo

---

<sup>1</sup> De acuerdo con Piña, los hallazgos científicos llegan, en primer lugar, a los especialistas; posteriormente, por medio de los canales informativos, se distribuyen a los sabios aficionados, y en tercer lugar, a las personas menos informadas” (Piña, 2004). Este trayecto en que la ciencia se convierte en el nuevo sentido común, es materia prima para las representaciones sociales y en las sociedades modernas, el avance de las tecnologías de la comunicación virtual, agilizan el proceso.

de problemas es observable para los actores, por lo que son percibidos desde el conocimiento del sentido común.

Sin embargo, la forma como se diagnostica e interviene un problema puede variar de un orientador a otro, dependiendo de su formación y experiencia profesional, pero en el fondo lo que se genera es un conjunto de opiniones e imágenes que se condensan en representaciones sociales que construyen los grupos y que pueden coincidir y compartir porque manejan un conocimiento que les es propio y familiar sobre ciertas problemáticas.

La representación social, por su naturaleza, es dinámica e intercambiable, se expresa a través de una serie de proposiciones, reacciones y evaluaciones que tienen un sentido porque cada sujeto integra las del grupo de pertenencia, la clase o la comunidad en donde se ubican, constituyendo “universos de opinión”.

De acuerdo con Moscovici, cada universo integra tres dimensiones: “la información, el campo de representación o la imagen y la actitud” (Moscovici, 1979,45). Esta dimensión tridimensional es una expresión que determina la integración y estructuración de los grupos.

La *información* es un elemento que integra el universo de opinión, implica la forma como sus integrantes organizan el conocimiento que posee el grupo de acuerdo al objeto que representan socialmente, en el caso de los orientadores tipificados e integrados en un grupo, sobre lo que es la práctica de la orientación educativa.

El *campo de representación* se refiere al ámbito de lo real en que se desprende la imagen, como dice Moscovici, al “contenido concreto y limitado de las proposiciones” que expresan los sujetos sobre el aspecto específico del objeto que se representa. La dimensión del campo de representación nos ubica en la forma como se organiza y jerarquiza la información, de tal manera que la imagen surge sólo de un campo imaginado, por ejemplo, un ámbito problemático de la orientación educativa.

La *actitud* es una particularidad del sujeto que lleva a cabo el acto de representar, devela el sentido de la representación. Una actitud favorable a la representación tiene mucho que ver con la información que se maneja y la formación que se posee. Así por ejemplo, en el caso de los orientadores, el conocimiento que posee es importado de algunas disciplinas como la psicología, sobre las teorías de la personalidad o la toma de decisiones, porque procede de la

razón y es sometido a la legitimación de la ciencia, surge a través de imágenes sobre las teorías científicas que ellos se encargan de popularizar.

Siguiendo a Moscovici, una representación social se elabora a partir de dos procesos: la *objetivación* y el *anclaje*. El primero se presenta en términos de concretar un esquema conceptual, es decir, adquiere una base cognoscitiva en su relación con el objeto de aprehensión, es “acoplar la palabra a la cosa”, porque de lo que se trata es de adecuar el nuevo sentido común que procede de la ciencia a una situación u objeto real, para que adquiera significación en la conciencia de los sujetos. El segundo es la incorporación del lenguaje a la ciencia, en la jerarquía de valores de quienes construyen la representación, es decir, fija el esquema conceptual al ámbito de la acción. En síntesis, aclara Moscovici:

“la objetivación traslada la ciencia al ámbito del ser y el anclaje la delimita en el hacer” (Moscovici, 1979, 121).

De todo lo anterior, conviene mencionar que mientras la objetivación materializa el trayecto de los lazos e imágenes del lenguaje científico, a la realidad social de la vida cotidiana de los actores, el anclaje los fija a su experiencia, asignándoles la significatividad de su uso. El nuevo sentido común opera como el vínculo entre lo conceptual del lenguaje de los especialistas a la aprehensión de los sabios aficionados y al uso popular de dicho lenguaje por los que no son expertos, es decir, los individuos “legos”.

### **3.2 La Orientación Educativa a la que se alude. La complejidad de una práctica**

Vivimos una época complicada e intensa por la influencia del contexto social y cultural, las fronteras desaparecen, los puntos fijos se vuelven relativos, la ciencia y la tecnología no dejan de generar cambios profundos, pero al mismo tiempo, se vuelve más pedestre y se divulga entre sus consumidores. Asimismo, la cultura ha sido trastocada por la influencia del mercado<sup>2</sup>, de tal forma que se han conformado grandes sectores marginados de lo que llaman los marginados de la globalización, se producen cambios culturales<sup>3</sup>, surgen las nuevas

---

<sup>2</sup> Un análisis más amplio lo encontramos en Brunner, para quien “el capitalismo se manifiesta en la cultura cada vez que el mercado (a través de la constelación de valores y actitudes que definen y envuelven al ciudadano consumidor), y no el Estado, pasa a constituirse en el eje más dinámico de la sociedad.” Véase BRUNNER, J. Joaquín, (2002).

<sup>3</sup> Desde un enfoque estructural Tedesco observa que “los cambios económicos y políticos son concomitantes con los cambios culturales de similar profundidad. Los cambios culturales se refieren tanto a los contenidos de los

identidades y los grupos se cohesionan e identifican en el marco de una sociedad diversa y compleja. Todo ello contribuye a que se modifique la visión natural del hombre y sus valores.

Somos testigos y actores de un proceso de cambio profundo, “un cambio de época, más que una época de cambios”, como advierte Gorostiaga, (2002) implica una ruptura histórica de una nueva era, en que los hechos sociales se dejan sentir con toda su fuerza en la cultura, la educación y en la orientación educativa.

La orientación educativa es la encargada de interiorizar la norma y los orientadores y profesores son quienes la ejecutan con el propósito de lograr el objetivo, príncipe de la educación, que el alumno incorpore un conjunto de actitudes y valores, esquemas de percepción y acción (Guichard, 1995) que son el resultado de la intervención pedagógica de los docentes que permiten adaptar al estudiante en el ámbito escolar y social, al asumir un rol preestablecido y no elegido por él.

Para Morin (2003), la complejidad es una necesidad para estudiar al hombre al interior de tramas sociales, porque el pensamiento complejo integra lo diverso y lo múltiple, es la exigencia de la interrelación de circunstancias que permiten el libre juego de acontecimientos en donde no se pueden eludir las contradicciones, las tensiones ni los conflictos, porque son parte del proceso en el que se vive la construcción del conocimiento, que implica recuperar el mundo empírico, en el ambiente inmediato para conocer la especificidad de la relación de los sujetos, en donde surge la incertidumbre que es la incapacidad para avanzar libres de toda duda.

Por el contrario, Morin considera que la realidad es compleja porque no hay una sola variable causal y determinante, sino una interrelación de circunstancias que posibilitan un conocimiento integrado y profundo de la realidad porque ésta se ubica en un contexto sociocultural e histórico que responde a múltiples dimensiones y condicionamientos de los sujetos.

La complejidad de las representaciones sociales tiene de suyo la complejidad del sujeto y la comparte con el grupo de referencia, es decir, se establece una relación subjetiva de los actores, revestida de un sistema de valores que incorporan de su ambiente inmediato en donde se mueve, del contexto socio cultural y del momento histórico que le ha tocado vivir. Esta

---

valores de los hábitos y de las pautas de conducta que se ponen en práctica en una sociedad, como el proceso por el cual dichos contenidos son elaborados.” Véase TEDESCO, Juan Carlos, (2002, 39).

complejidad se manifiesta por los distintos puntos de vista de los actores que integran un grupo o comunidad, porque cada cual los expresa de la forma como se sitúa en la vida, es decir, en la particularidad de su ser social.

La complejidad de las representaciones sociales, tiene que ver con los procesos de valoración de los sujetos, lo cual depende de dos factores, a) la posición que ocupa el sujeto en la sociedad, porque cada sujeto maneja un bagaje cultural dependiendo del medio donde se mueve y b) de la particularidad de la experiencia de los actores, es decir, de la forma como se sitúa en su realidad (Schütz, 1974) de acuerdo con sus principios y convicciones, la información que maneja, las imágenes que construye y comunica y las actitudes que asume.

La complejidad en la edificación de las representaciones sociales se manifiesta también en la interrelación de las diversas disciplinas que participan en su estudio, como es la psicología social, la antropología y la historia para dar una visión integrada de la realidad y del sentido que asigna a sus acciones. Al respecto Jodelet señala:

“Solamente el estudio de los procesos y los productos por medio de los cuales los individuos y los grupos construyen e interpretan su mundo y su vida, permite la integración de las dimensiones sociales y culturales con la historia, como evolución diacrónica orientada” (Jodelet, 2000,10).

El estudio de las prácticas y los procesos educativos y de la orientación como parte de éstos, al ser estudiada desde el enfoque de la complejidad, plantea una perspectiva distinta a la tradicional que sólo asigna importancia a las *condiciones formales* (Piña, 2004) en que se realizan, tales como: el plan de estudios, la planta docente, las condiciones de contratación, la integración en cuerpos colegiados, las instalaciones (aulas, laboratorios, salas de cómputo, bibliotecas, cubículos, etcétera), todo lo anterior es absolutamente necesario, pero se excluyen el contenido de lo que significa para los agentes, alumnos y orientadores, la actitud que asumen y la importancia que tiene para sus vidas, su práctica educativa y orientadora.

### **3.3 Información acerca de razones e intenciones de la orientación educativa**

Las razones de los orientadores de lo que piensan sobre la orientación educativa es un dato que corresponde a su concepción e intenciones de entender su práctica profesional que despliegan en el ámbito escolar.

Una primera aproximación a lo que piensan los orientadores de la ENP en la UNAM acerca de la orientación educativa, muestra la diversidad de construcciones sociales sobre lo que significa para ellos su práctica profesional, que es común y compartida en su institución, como integrantes de un Colegio. Sin embargo, este quehacer es diferente en la forma como cada cual lo realiza porque los actores son sujetos particulares y, en consecuencia, también son diferentes. Esta distinción de su quehacer nos ha llevado a identificar ciertos rasgos de cómo realizan su práctica, de ahí la naturaleza de su tipificación en: a) orientadores tipificados que a su vez son: comunes, actualizados e informados y posgraduados b) los que conforman un grupo, los integrados.

Los profesores de orientación expresan sus opiniones sobre la forma como viven su experiencia inmediata en la orientación educativa y construyen el sentido de sus acciones específicas que corresponde a su práctica profesional, es decir, son acciones de sentido porque están dirigidos hacia otros actores sociales.

En esta investigación, se analizarán los significados de sus expresiones que corresponde a los diversos sentidos que construyen los actores, en este caso, los profesores de orientación educativa, de lo que les resulta familiar; es un conocimiento de sentido común que comparten y comunican, influenciados por el contexto y su experiencia inmediata. La lógica de esta investigación hace referencia a un profesor de orientación cuya experiencia profesional tiene lugar en el ámbito institucional en donde también se vive la vida escolar.

Partimos del supuesto de que un académico de orientación (profesor de asignatura o de tiempo completo) construye el sentido de sus representaciones sociales sobre su práctica profesional, directamente proporcional a su experiencia inmediata, formación, edad, género, antigüedad, tipo de contratación, particularidad como sujetos, proximidad e interrelación con otros colegas que integran sus experiencias de vida y construyen un conocimiento de sentido común, la forma como establece sus relaciones con otros sujetos y su inserción en el contexto social en un momento histórico determinado.

Con base en el análisis de la información obtenida, a través de sus diferentes expresiones, los docentes de orientación se han clasificado en dos órdenes, los llamados tipificados y los integrados. A su vez los primeros han sido identificados como: docentes comunes (DC), docentes actualizados (DA) y docentes posgraduados (DP). Los segundos son el grupo de

docentes integrados (DI). Tanto los tipificados como los integrados fueron entrevistados en sus respectivos centros de trabajo. Estas opiniones e imágenes sociales fueron organizadas en seis dimensiones, a saber: la dimensión institucional-administrativa, la docencia en la enseñanza de la orientación, la estructural de la academización, la relación específica de los actores, la pedagógica de la orientación y la existencial y sentido de pertenencia.

### **3.3.1 La noción de Orientación Educativa, una práctica necesaria**

Una primera aproximación a los actores surge de la inquietud por saber la opinión de lo que piensan los docentes sobre la Orientación Educativa.

El significado que asignan los profesores a la orientación educativa adquiere dos sentidos, para los orientadores tipificados se trata de una *materia curricular* cuya práctica profesional es necesaria porque ayuda a los alumnos a resolver diferentes problemas en su formación en la Escuela Nacional Preparatoria.

Para los orientadores integrados en un grupo, la orientación educativa no es una clase, es algo más, es *una forma de vida* de darle a los jóvenes ayuda, es un recurso que se le proporciona al alumno para que pueda integrarse al sistema educativo en general, para ellos sigue siendo un servicio que debe ser proporcionado cuando el alumno lo demande. Al respecto expresan:

“si realmente logramos que el alumno se integre al sistema educativo que es un conjunto integrado por grupos, podemos recuperar parte de esas deficiencias para integrarse a un contexto. Ahí yo creo que es darle seguridad a través de una actitud positiva porque los orientadores educativos somos los que menos actitudes negativas nos podemos permitir, somos los que tenemos la obligación de educar porque no tenemos el compromiso de una materia. La orientación es o debe ser una enorme alternativa para apoyar al alumno y como materia, desvirtúa mucho el papel del facilitador, por eso creo que es un recurso” (DI, E2, p.2).

Cabe advertir que tanto los profesores tipificados como los integrados en un grupo pequeño, comparten la opinión y la imagen social de que la Orientación Educativa es una práctica que ellos objetivan y construyen en su relación alumnos, profesores y padres de familia. Aún con sus diferencias, para ellos la Orientación es un trabajo práctico, por tanto se trata de una representación social que ellos construyen en la significatividad de su experiencia inmediata, que es propia del nuevo sentido común.



También es posible comprender que sus expresiones muestran la fidelidad de su experiencia vivida, porque en ningún caso de los entrevistados conciben a la orientación de manera diferente a su práctica, es decir, son congruentes en su percepción y apreciación de lo que han vivido durante el tiempo que han ejercido como orientadores (antes de la academización) y como profesores porque ninguno de ellos expresó que se tratara de un campo de conocimiento o por lo menos un constructo que tenga que ver con lo teórico. En este sentido, es una apreciación del ámbito de la intervención, que consiste en resolver problemas de la práctica, es decir, de la intervención pedagógica.

### 3.3.2 Objeto y sentido de la Orientación Educativa

En una segunda aproximación se trató de profundizar en dirección a lo que se busca con la práctica, es decir, el centro de atención de los orientadores de su quehacer profesional, para ello se les preguntó sobre: *¿cuál es el objeto y el sentido de la orientación educativa?*

Para los profesores tipificados, el objeto de la orientación educativa tiene un significado diferente que para los integrados. Para los primeros, su objeto es estructural porque tiene que ver con los contenidos curriculares de otras materias que integran el plan de estudios. Su objeto posee dos elementos centrales, la parte *formativa* y la *informativa*. Para ellos, la primera es la que se realiza a través de la enseñanza de contenidos curriculares en los espacios escolares que rige un programa. La parte formativa es la que, según una orientadora con 20 años de antigüedad en la UNAM, hace posible el trabajo profesional del orientador,

“el orientador es el eje que permite darle coherencia a las materias, porque es lo que va a permitir al alumno proyectarlo como una catapulta, porque al final te das cuenta que tienes que dar esa parte al niño, para que el niño sea esa catapulta que abre, lo que le permite hacer una estructura; si el niño no sabe para que estudia matemáticas, ni física, quien le da sentido (lo dice con seguridad y con emoción de quien está convencida de lo que hace) quien le da un orden a eso y lo proyecta y proyecta sus potencialidades, es el objeto de la orientación educativa”(DC, E1, p.3).

La parte informativa es la que se aborda al inicio de los programas, según los orientadores tipificados, consiste en darles información sobre los servicios que proporciona la institución, la normatividad y el mismo plan de estudios. El trabajo grupal les permite, a su juicio, “engancharlos” para que recurran al servicio que se proporciona en el cubículo de manera personal

Para los segundos, el objeto de la orientación no es el de dar clases a través de una materia sino el proporcionar un servicio para el apoyo del alumno en su desarrollo, por lo que tiene como centro de atención al propio estudiante, para que resuelva sus problemas porque su papel no es estructural, sino de tipo complementario o periférico, con el objeto de acompañarlo en las condiciones que propicien el logro de sus objetivos, lo cual es notorio porque a pesar de que es una asignatura y quienes la imparten poseen el “estatus” (situación) de profesores de las materias de orientación escolar y vocacional, en la práctica para ellos no han dejado de identificar al objeto de estudio e intervención a la persona misma, en una etapa de adolescencia y en una situación de aprendizaje. Al respecto, una orientadora con 7 años de antigüedad expresa:

“el objeto de estudio sería, todo lo que adolece ese joven y que necesita una guía y una orientación para poderlo apoyar en su desarrollo personal, académico y educativo en concreto” (DI, E3, p.2).

Para las profesoras integradas, reconocen que el objeto de la orientación educativa es complejo y por ello difícil de concretar, específicamente porque, a su juicio, integra muchas áreas importantes del estudiante e implicaciones de diversa índole como son: generar un conjunto de actitudes, de socializar diversas formas de percibir la vida y de actuar en la escuela; al respecto, una académica de 43 años, con antigüedad en la UNAM de 21 años señala que el objeto de la orientación es:

“cerrar el objetivo de la ENP, que es proporcionarle al alumno una educación integral. Yo creo que la orientación tiene una función integradora, de darle sentido a eso que está viviendo el alumno de manera cotidiana en su espacio educativo. Obviamente ellos tendrán que encontrar ese sentido, yo creo que nosotros podemos inducir un poquito esa búsqueda y creo que ese es el objeto de la Orientación Educativa” (DI, E2, p. 3).

En relación con su percepción sobre el sentido de la Orientación Educativa, existe una diferencia notoria entre los orientadores tipificados como comunes con los actualizados y posgraduados. Para los primeros, el sentido lo refieren bajo el significado de una materia de apoyo que permite al alumno manejar información para generar nuevos conocimientos, es el vínculo con el conocimiento formal con la experiencia vivida en relación con la escuela, la familia, la pareja, etcétera. Para estos orientadores la forma es el sentido, por lo que el

“estatus” de profesor de asignatura significa un gran avance porque los fines justifican, en cierta forma, los medios.

Para otros orientadores tipificados como actualizados y posgraduados, existen coincidencias entre sí, en relación con el sentido no es solamente el deber ser, el evaluar conforme al desempeño en el trabajo de la asignatura, sino lo más importante para ellos es el apoyarlos como seres humanos en un sentido más amplio, es acompañarlos en su desarrollo en una etapa muy importante de su vida, porque como lo refiere una orientadora actualizada de 44 años, con antigüedad de 9 años en la UNAM, señala:

“yo creo que es importante saber que le sucede al ser humano, creo que es el quehacer de la orientación, ver que está sucediendo con el alumno, no es nada más llegar y ahora yo soy maestro y entonces yo te repruebo o yo te acredito con base a lo que estás externando de calificaciones, sino ver más allá de lo que presenta el alumno” (DA, E2, p.5).

Una noción contrastante con el sentido de la orientación educativa anterior es la de un orientador posgraduado de 46 años de edad y 22 años de antigüedad en la UNAM, señala que el objetivo se ha perdido porque:

“ya no desarrollamos en los alumnos lo que necesitan, una habilidad en el procesamiento de información o una nueva actitud ante los estudios a través de la modificación de hábitos de estudio, hoy solamente impartimos una serie de conocimientos que los niños no necesitan, para nada, ajá (lo dice en tono categórico y enfático). La orientación se deforma porque ya no es la búsqueda y ocasionalmente el encuentro de lo que necesita el niño, sino el cumplimiento de la currícula que hay que impartir obligatoriamente y el niño en este espacio se pierde completamente”(DP, E3, p.2).

La actitud de los orientadores entrevistados respecto a la noción de su práctica, el objeto y sentido de la Orientación Educativa, dan una idea de su contenido y de su sentido. Es legítimo pensar que su representación se encuentra en el nivel anímico de la percepción de una práctica que ejercen cotidianamente, por lo que la lógica de su pensamiento se encuentra en la forma como pueden intervenir para resolver problemas específicos que le demandan los alumnos y los profesores, lo cual se comprende porque son parte de las funciones de docente que les han sido asignadas.

### **3.4 Representaciones del docente acerca de la dimensión de la enseñanza de orientación educativa**

Las prácticas que realiza el profesor de Orientación Educativa poseen una asombrosa complejidad porque la integran diversas áreas con objetivos diferentes de las que se desprenden programas específicos para llevar a cabo acciones psicopedagógicas concretas. Estas acciones son emprendidas por una persona cuya subjetividad es compleja, inefable e impredecible, lo cual no se comprende por un solo determinante, sino por un conjunto de elementos interrelacionados que le dan sentido a sus acciones en su vida cotidiana.

Para Morin (2003,89), el predominio del pensamiento simple es una limitante de la explicación científica contemporánea, esto es, que la realidad social se rige por variables en donde una es la determinante, mientras que las otras son el resultado de un efecto causal, pulverizando con ello, un campo de relaciones posibles para articular los factores que en él intervienen.

Por el contrario, Morin considera que la realidad es compleja porque no hay una sola variable determinante, sino una interrelación de circunstancias que permiten el juego de los acontecimientos. Por tanto, el enfoque de cada problemática no responde a una relación causal, sino que se encuentra ubicada en un contexto sociocultural e histórico que responde a múltiples dimensiones de conocimientos y determinaciones sociales.

La realidad social es compleja, de manera que para interpretar un problema se requiere comprender que éste se encuentra inmerso en tramas sociales diversas. De esta manera, el problema de la práctica profesional del docente de orientación tiene su razón de ser en el sentido y contenido que le asignan, no depende de una sola variable, sino de un conjunto de factores contextuales, institucionales y formas de realizar una práctica profesional diferenciada, dependiendo del área de la que se trate. Por eso, es importante interpretar las dimensiones que asignan los orientadores a su trabajo profesional, pero ante todo, caracterizar a ese orientador desconocido y poco reconocido como académico.

#### **3.4.1 Caracterización del profesor de orientación para interpretar su práctica docente**

La interpretación de las dimensiones de una práctica social, como lo es la orientación educativa, implica en primer lugar, una práctica profesional institucional que la realiza un orientador (Piña, 2002, 145). La concepción de sujeto es compleja, significa ocupar el centro

de su propio mundo, el lugar del yo (Morin, 2003,97). Este sujeto participa con su acción social en una práctica que forma parte del entramado social, por lo que en su percepción e interpretación fluye el pensamiento de sentido común construido a partir de su situación biográfica socialmente construida y el acervo de conocimiento a mano (Schütz, 1995, 37) y que se expresan mediante sus opiniones, representaciones e imágenes sociales, sobre sus vivencias en orientación educativa.

En segundo lugar, el orientador es un profesional de la educación que es retribuido de acuerdo con su desempeño. En toda institución transcurre la vida cotidiana de sus integrantes. Se trata de sujetos cotidianos que viven en su *pequeño mundo*, a decir de Heller, (1998, 27) reproducen el ambiente inmediato, son sujetos que viven en el *mundo de la particularidad*, por tanto, son sujetos particulares que al nacer se *apropian* de algunos aspectos del *mundo de la genericidad*, viven para un oficio o profesión, para su beneficio y contribuyen al logro de los objetivos institucionales. Son sujetos sujetados porque cumplen un rol determinado en un escenario social, es un orientador porque otros lo reconocen, en ese sentido su trabajo está legitimado, porque es necesario para la escuela y para la sociedad.

Los orientadores son sujetos cotidianos, pueden ser tipificados por el rol asignado y legitimado en la institución educativa a la que pertenecen, para realizar diversas funciones que integran un perfil profesional, lo cual requiere una formación específica que comprende conocimiento de ciertas teorías de diversos ámbitos disciplinarios para dar cuenta de problemas reales que enfrentan los alumnos en su vida cotidiana escolar, como es el caso de la Escuela Nacional Preparatoria de la UNAM.

En tercer lugar, este profesional de la orientación es un *hombre particular* (Heller, 1998,27). Lo particular es propio de lo singular, del ser que no se repite porque cada uno es original, aun cuando posean características similares, como son: nombre, género, edad, estado civil, etcétera. Cada uno posee sus diferencias y similitudes porque son tipificaciones humanas, cuya peculiaridad es poseer una historicidad porque a través de él se manifiesta la participación de la comunidad o grupo al que pertenece.

En cuarto lugar, el orientador como todo *sujeto particular* se apropia a través de su ambiente inmediato, los usos y costumbres de grupo familiar, por lo que incorpora un universo de significados a través del lenguaje, la conciencia y la imaginación, absorbe un fragmento de la

cultura en la que se forma, comunica, participa en la edificación social de su realidad y lo expresa de diferentes formas en su comportamiento y actitudes en su trabajo profesional, a través de una dicotomía revestida por los intereses de la institución.

En quinto lugar, el orientador es considerado una *persona entera* (Heller, 1998,96) porque posee una vida cotidiana que es el espacio en donde se conjugan sus diversas vivencias humanas, percepciones y valoraciones que tiene sobre éstas. Como orientador profesional, es un sujeto cotidiano, por lo que no escapa a los “juicios y prejuicios, con su contenido afectivo y su tensión emotiva, su educación, su técnica” (Heller, 1998,97) e incorpora lo que es para él: lo bueno y lo malo, lo solidario y lo egoísta, lo bello y lo feo, lo espiritual y lo material, lo moral y lo inmoral, lo correcto y lo incorrecto.

Además, el orientador es un particular que posee sentimientos encontrados porque al mismo tiempo: ama y odia, goza y sufre, ríe y llora, etcétera. El orientador es una persona entera porque es el ser que no se fragmenta, porque integra diversos roles sociales, es al mismo tiempo padre o madre, esposa o esposo, hija o hijo, pero también es orientadora u orientador profesional que recibe a cambio una remuneración que le permite satisfacer sus necesidades básicas para su sobrevivencia.

En sexto lugar, el orientador no realiza su práctica profesional en forma aislada, sino en relación estrecha con otros de sus colegas, integra grupos y forma parte de un Colegio, en donde mantiene relaciones “cara a cara”, pertenece a un grupo o comunidad, por lo que es portador de un conjunto de representaciones e imágenes sociales sobre el contenido de su quehacer profesional, en su afán de ser reconocido, se considera portador de un conocimiento científico que se encarga de popularizar a través del nuevo sentido común (Moscovici, 1986).

Como integrante de un Colegio de nueva creación, es natural que busque legitimar su trayectoria académica, por lo cual, se recurre a teorías, conceptos y categorías para articular un discurso que sea coherente con un modelo de orientación, desde el cual interviene y evalúa su desempeño profesional, marginando con eso, el aspecto subjetivo de su personalidad, como son: sus gustos, deseos, pasiones y emociones, pero además, marginan de su discurso formal las expresiones cotidianas que proceden del conocimiento de sentido común; pero estas dos esferas, la pública y la privada, se integran en universos simbólicos de significados.

### **3 5 Las representaciones sociales de docentes acerca de la dimensión institucional-administrativa del trabajo profesional**

La dimensión institucional-administrativa es la que cambió con la academización, lo cual se manifiesta en el modelo de orientación, los programas, las intenciones no dichas en la dinámica escolar y formas de intervención y evaluación de los aprendizajes. Con esta dimensión se operó un cambio en la práctica de la orientación educativa. Este cambio se integró a la tradición institucional que buscó unificar el trabajo en la intervención grupal en el aula de la Escuela Nacional preparatoria de la UNAM, que convierte a los orientadores en profesores de orientación educativa.

- **3.5.1 Las tradiciones académicas**

Las tradiciones académicas son principios de pensamiento, formas de generar conocimiento, procedimientos para pensar y realizar la práctica profesional. También son resultado de la complejidad de las prácticas escolares construidas y ejercidas por grupos de profesores e investigadores en el interior de una institución escolar.

Es difícil que los actores escapen a éstas porque son el resultado de su historia de vida, de su formación y experiencia profesional. Es la forma como se sitúan en un campo de conocimiento y constituyen su razón de ser, su esencia profesional. Sin embargo, en una institución escolar no existe una sola, coexisten diversas y cada una refleja una realidad diferente, por lo que cada grupo de académicos incorpora y se apropia de esa forma de concebir el conocimiento, como un bien patrimonial.

En esta complejidad de tramas sociales en que los grupos construyen las tradiciones académicas, surgen opiniones e imágenes sociales sobre un campo específico, el cual se representa como propio de su experiencia inmediata, de esa realidad construida por ellos, de lo que es real de su experiencia (Berger y Luckmann, 1998).

Los individuos que integran un grupo poseen en común cierto tipo de interés que los guía a buscar su inserción a ese espacio cerrado que conforma una entidad específica para constituirse en un *nosotros*, que vuelve ajenos a los *otros* de compartir la misma experiencia.

El sentido de pertenencia adquiere mayor significatividad a ese ámbito en que se producen las identificaciones con los integrantes del grupo, se aceptan sus principios, roles, códigos y

reglas; con ello, la identidad, cuya peculiaridad es su incorporación a ciertos límites territoriales de conocimiento y de espacios físicos que el grupo reconoce como propios, es lo que arraiga su experiencia en una institución educativa.

Todo grupo académico una vez constituido, genera a su alrededor cierto hermetismo conforme penetra en un campo de conocimiento y de experiencia compartida, pero también se muestra abierto a incorporar los elementos de la cultura y la literatura que se produce en el medio en que se mueve.

La representación social que integra un individuo, como es el caso de la tradición académica, surge de sus opiniones, creencias e imágenes de su experiencia inmediata porque cada persona expresa en cada acto y actitud un acervo de conocimiento a mano (Schutz, 1995) que es el resultado de su situación biográficamente elaborada. Como persona singular interactúa con otros sujetos que a su vez integran otros grupos, de la comunidad o sociedad, manifiestan la especificidad de su experiencia de lo propio y lo familiar en donde construye y reconstruye un conocimiento de sentido común.

La relación que establece cada persona que forma parte del grupo académico cuyos integrantes mantienen una relación cara a cara, caracterizados por Schütz (1995) como *asociados*, incorpora en parte, la tradición de su líder intelectual o moral, es el que posee mayor experiencia profesional, pero también la inercia institucional como resultado de la tradición cultural, de los *predecesores* que dejan huella en los *sucesores* porque comparten los mismos principios.

Las tradiciones académicas se encuentran vinculadas con el reconocimiento a una trayectoria, que son los merecimientos impuestos por la academia, porque están legitimados por los grupos más prestigiados. De manera que no todos los académicos son iguales, existen sus diferencias, quien tiene más derechos patrimoniales es el que integró el grupo, los afines buscan inserción. En ausencia del líder, los más destacados (sucesores), dirigirán al grupo, si es que perdurara. De manera que se puede ser académico, pero no pertenecer al grupo de los más prestigiados académicos, docentes o investigadores.



### 3.5.1.1 El entorno cultural y filosófico

La representación social de los integrantes de un grupo de académicos se vuelve compleja porque incorpora elementos de la tradición del conocimiento, que se encuentra revestida por un bagaje cultural de los miembros, así como también a la institución a la que pertenece.

En el caso de los académicos de orientación de la ENP, se han encargado de mantener viva la tradición académica de los grandes maestros, lo cual se objetiva en cada plantel porque llevan el nombre de uno de los más ilustres y prestigiados educadores, a cuya imagen dedican una estatua, una placa de reconocimiento en la institución y a su cuerpo de académicos.

Del mismo modo, asignan el nombre de maestros con trayectoria académica a bibliotecas, centros culturales, salas y otros recintos escolares con nombres de distinguidos maestros, lo cual demuestra que las tradiciones académicas son el resultado de los méritos académicos de los *predecesores* y se mantienen vivas por la acción de los *sucesores*, quienes dan vida a las instituciones educativas, quienes preservan las tradiciones académicas y escriben la historia de una institución, son los actores de la escena educativa en diferentes momentos y circunstancias.

Las tradiciones académicas se mantienen vivas en las instituciones educativas por principios y valores que aportan los actores y que hacen posible que surja una representación social sobre una institución, una política educativa o una profesión. Surgen imágenes y opiniones en sus actores que forman parte de su conocimiento a mano que fijan dicha imagen o representación. Para que cambie una representación social, construida por los integrantes de una institución educativa, se necesita la presencia de un factor externo que modifique la anterior.

En la UNAM, como es sabido, el liberalismo europeo y en especial el francés del siglo XIX, se concretó en el ámbito universitario a través de los principios de libertad de cátedra e investigación y la concepción de autonomía universitaria, de cuyo territorio, símbolos y lema universitario, no sólo mantienen su vigencia, sino que sus actores construyen esta representación social.

De estos principios, se han construido (estudiantes, maestros, investigadores y trabajadores) imágenes y representaciones sociales sobre el sentido de pertenencia e identidad de los universitarios.

Los principios liberales que dan sustento e identidad al pensamiento universitario se encuentran amenazados por factores externos a la universidad y se encuentran fuertemente acotados por el pensamiento neoliberal que utiliza la evaluación como parte de la estrategia del *Estado evaluador*, para establecer mecanismos de funcionamiento de eficiencia de las prácticas educativas para intentar alcanzar la excelencia académica y la calidad de la educación. La eficiencia terminal y la eficacia del sistema educativo de educación media superior y superior universitario representan el contexto en el que se integra el planteamiento de la evaluación educativa.

Es posible inferir de lo antes citado, que la representación social que construyen los profesores de orientación educativa tiene que ver con la interrelación de sus procesos cognitivos que integran en su experiencia inmediata y por el otro los procesos de interacción con el contexto, cuya naturaleza es social. (Banchs, 2000,3.3)

### **3.5.1.2 La hegemonía académica positivista**

La Escuela Nacional Preparatoria posee la herencia filosófica y cultural de la tradición de la ciencia positivista que se ha mantenido durante más de un siglo, aun cuando no ha sido la única, sigue manteniendo su vigencia y hegemonía en su quehacer profesional de los profesores, en la visión y enfoque de la enseñanza de las ciencias cuya estructura y diseño curricular muestra el manejo de conocimientos científicos por los académicos que se integran en cuerpos disciplinarios llamados Colegios, quienes conservan la lógica escolástica de grupos cerrados y fuertemente cohesionados, cuyo valor es preservar el reconocimiento docente que es su divisa de mayor valor.

La hegemonía académica positivista no sólo se ha manifestado a través de su organización académica integrada en Colegios, Consejos Académicos de Área, Escuelas y Facultades, sino también de la integración de cuerpos académicos y de su funcionamiento al interior de las aulas.

En el caso de los profesores de Orientación Educativa, el diseño curricular de sus programas y la lógica de su intervención grupal e individual e incluso el diseño de los salones de clase (el estrado al frente, las sillas sujetas al piso y ordenadas como en un auditorio), condicionan toda una actitud del alumno, que no es otra cosa que la extensión del lema positivista “amor, orden

y progreso” y responden a una visión positivista de la cátedra, a través de la enseñanza de las ciencias positivas. (Zea, 1984,142.)

- **3.5.2 El reconocimiento docente**

A lo largo del tiempo, toda institución educativa legitima su currícula y con eso, las tradiciones académicas terminan por ser aceptadas, aún cuando pudiera coexistir con otras, se mantiene el predominio de alguna de éstas, lo cual no quiere decir que sean aceptadas por todos los académicos.

La academización de orientadores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se produce en la coyuntura institucional en que se impulsa la certificación y la evaluación con el objeto de lograr la calidad de la educación y la excelencia académica en la UNAM. La intervención de los actores, como es: la parte sindical y la laboral de la UNAM, acordaron que los orientadores aceptaran pasar al ámbito académico y, con esto, se incorporaran a la dinámica del reconocimiento docente.

Este hecho permite distinguir dos elementos clave. Por una parte, modificó la relación que guarda el modelo de orientación educativa, con la estructura curricular y con ello su carácter de asignatura, es decir, su papel en la formación de los alumnos. Por la otra, implicó una nueva relación institucional del orientador con la universidad que se ha objetivado a través de un ascenso en su reconocimiento como académicos al integrar un Colegio, al igual que las otras asignaturas.

El *reconocimiento docente* es una construcción social que los académicos adquieren cuando su trabajo profesional es legitimado para ejercerlo en un ámbito específico y deriva del prestigio adquirido por una institución. Significa una aceptación implícita de un grupo o comunidad para realizar una tarea profesional de acuerdo con la normatividad institucional, pero nunca aceptada por todos.

En el caso de la Orientación Educativa, por décadas se había mantenido como un servicio de apoyo académico, formaba parte de la representación social de sus destinatarios y de otras personas que conocían una forma de trabajo de los orientadores.

Al cambiar el carácter de la orientación de servicio de apoyo a asignatura curricular, cambia también el status del orientador. El ser docente no implicó una elección hecha por vocación<sup>4</sup>, sino por la asignación de la tarea establecida en el convenio, como condición para su contratación, de tal forma que fue la interiorización de un rol aprendido socialmente el que terminó por imponer la demanda a una tarea profesional externa, de acuerdo a las funciones establecidas, mas que a una necesidad personal.

Sin embargo, una asignatura sin valor curricular vulnera su ejercicio profesional porque sus contenidos son percibidos por los alumnos como marginales a su formación académica y la evaluación de la enseñanza, rompe con el modelo de orientación establecido en la institución.

La tradición académica en la ENP se ha mantenido durante más de un siglo. Esta tradición se sustenta en una imagen social: la ciencia. Para tener dicho reconocimiento académico se requiere de ciertas objetivaciones, como son: integrarse en un Colegio y pertenecer a una disciplina científica.

El primer aspecto se cumple como resultado de la academización, pero no así el segundo; existe la creencia entre profesores y alumnos de que la orientación educativa no es una materia seria, porque no pertenece a ninguna disciplina científica, sino que se ejerce a través del conocimiento de sentido común, es más, se maneja como una asignatura curricular pero sin créditos, de ahí su imagen de conocimiento marginal y falta de reconocimiento docente.

La interiorización de un nuevo rol social es parte de un proceso que opera desde el contexto social y para que cambie institucionalmente la relación anterior por una nueva es preciso que sea incorporado y asumido por las personas que integran un grupo o comunidad, significa aceptar una función e integrarla a un esquema de pensamiento, para que los demás le asignen la imagen que forma parte de su vida particular. Se trata de un proceso dinámico que va de lo particular a lo social y no a la inversa. El reconocimiento es la aceptación de la persona particular dentro de su rol social, porque pasa por lo subjetivo de la persona que comparte esta experiencia al realizar su función social conforme a lo establecido. “La persona es en la medida en que los demás lo reconocen” (Piña, 1999,90).

---

<sup>4</sup> El significado de la palabra ‘vocación’ adquiere por lo menos tres significados: a), un significado idealista-religioso (vocatio: llamado), b) un significado eficientista derivado del instrumentalismo, el de adecuar al hombre a la tarea y c) un significado socialmente adquirido, se concreta en la particularidad de las personas, como resultado de su historia personal e integrada a la vida de la persona. El significado de ‘vocación’ en este trabajo, se refiere a este último.

El docente orientador, como toda persona, requiere de un reconocimiento de su tarea profesional y en el ámbito escolar, gran parte de su aceptación demanda ser objetivamente evaluada por su desempeño en la Academia, lo que implica la capacidad para dar respuesta a esta expectativa. Sin embargo, hay algo que no puede ser científicamente explicado a través del uso de instrumentos, es la imagen socialmente construida y compartida simbólicamente por los alumnos y profesores de otras asignaturas, porque escapa al tamiz de la racionalidad.

El reconocimiento docente de los orientadores tiene sus dificultades debido a que esta imagen no es nítida, se encuentra mediada por estereotipos, prejuicios y estigmas de los alumnos y profesores de otras asignaturas, de tal forma que no parte de una evaluación, sino de lo que subjetivamente interioriza la persona como real de su vivencia. Los alumnos y profesores de la Preparatoria clasifican a los orientadores como *buenos o malos* de acuerdo con una imagen de un modelo de profesor de orientación, lo que para algunos puede ser bueno, para otros puede ser malo, incluso en la misma institución.

El ser buen o mal docente es una característica que se le atribuye a una persona particular, puede implicar o no la imagen al grupo de pertenencia, porque es una construcción social que otros incorporan a su esquema cognitivo. Sin embargo, el estigma es un obstáculo para lograr el reconocimiento académico, debido a que se relaciona con un atributo negativo que lo hace diferente.

### **3.5.3 Los estigmas**

Los profesores de orientación en la ENP cuyo desempeño es la docencia y el trabajo de asesoría individual se encuentran integrados en las funciones del profesor de orientación, que pertenece a una academia de reciente creación; buscan explícita e implícitamente el reconocimiento a su trabajo profesional, el cual realizan con base en un modelo de docencia de la orientación Educativa.

El cumplimiento de este papel socialmente asignado posee en sí mismo, un carácter de legitimación institucional, pero no significa el reconocimiento académico. Sin embargo, contravenir este rol asignado implica exponerse a ser sancionado por violentar la norma establecida.

Los juicios y criterios con los que se califica el desempeño de los orientadores en la Academia son diversos, pero los estigmas son contundentes y radicales porque no dejan lugar a dudas. Son formas de generalizar lo particular porque en ellos se construye lo subjetivo de la persona, revestido de opiniones e imágenes de un conocimiento de sentido común.

El profesor de orientación, también llamado orientador, es una persona particular que reproduce cotidianamente su mundo inmediato institucional, el cual no está exento de estigmas<sup>5</sup> que lo ubican en el lugar de lo malo. El reconocimiento permanece en el lugar de lo bueno, pero no de una vez y para siempre. Para transitar de una imagen negativa a una positiva es un proceso que va de lo particular a lo social, es decir, una imagen o representación social interiorizada sólo puede cambiarse por otra imagen, en la medida en que se percibe un cambio en el papel que desempeña el docente.

En el caso de los orientadores de la ENP de la UNAM, existen los de primera y los de segunda, el orientador y el desorientador, los psicólogos y los pedagogos, los academizados y los administrativos, los sindicalizados y los no sindicalizados.

Estas diferencias en la apreciación de la imagen del docente de orientación no son inamovibles, pueden cambiar con el tiempo, pero los estigmas son juicios radicales revestidos de imágenes negativas que se asignan para rechazar al otro, alter ego que representa la exclusión y la segregación, es una forma de mostrarle el camino de la normalidad. Para comprender como se vive una persona que se le integra a un estigma, es importante analizar sus implicaciones.

---

<sup>5</sup> De acuerdo con Goffman (1998), “el estigma es utilizado para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditado[...] Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es honroso ni ignominioso en sí mismo.

“Los griegos crearon el término estigma para referirse a signos corporales con los cuales se intentaba exhibir algo malo y poco habitual en el status moral de quien los representaba. Los signos consistían en cortes o quemaduras en el cuerpo, y advertían que el portador era un esclavo, un criminal o un traidor [...] En la actualidad, la palabra es ampliamente utilizada con un sentido bastante parecida al original, pero con ella se designa preferentemente al mal en sí mismo y no a sus manifestaciones corporales. El autor menciona tres tipos de estigmas. 1) las deformaciones del cuerpo, 2) los defectos del carácter del individuo como resultado de la falta de voluntad, como son: perturbaciones mentales, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio y conductas políticas extremistas. 3) los tribales, la raza, la nación y la religión.” El autor agrega que la persona “posee un estigma, una indeseable diferencia que no habíamos previsto.”

### 3.5.4 ‘El orientador como desorientador’

El estigma con el que cargan los orientadores, aun en su condición de profesores de orientación educativa es el de ‘desorientador’, estigma que demuestra la contundencia del rechazo. El asumirse en el estigma o revelarse a él, es una actitud que cada orientador lo interioriza a su manera, pero implica una falta de reconocimiento a su trabajo profesional, ejercida durante décadas fuera de la academia. Es la expresión de alumnos, profesores y autoridades institucionales para denotar una imagen “deteriorada”, asociada a un trabajo poco serio, que no está legitimado.

El solo hecho de llamar a alguien orientador, en lugar de profesor de orientación implica que no se ha liberado del estigma de un trabajo que carece de nivel, de profesionalismo. Pero cuando se le llama a alguien ‘desorientador’ significa un rechazo, falta de reconocimiento, es asociarlo con lo malo, con lo que no es bien visto porque se presta para la burla y hasta el morbo, de quien se sospecha un trabajo cuestionado.

“Cuando decimos, yo doy orientación, qué es eso de orientación (se pregunta) si los orientas o los desorientas, mira yo acepto la burla, pero la orientación como término, no es dar orientación, ésta se construye en mi propia vida diaria y esa es la experiencia que se puede proporcionar, ese es el sentido de mi propia experiencia.” (DP,E2, p.4)

Esta es una de las expresiones de una orientadora posgraduada que enfatiza la importancia de la experiencia y puntualiza el significado de la tarea de orientar. También advierte que la contraparte es inevitable porque se trata de un conocimiento familiar, que es de uso común.

El estigma engloba una actitud que denota un juicio maniqueo, porque separa lo bueno de lo malo. Por ejemplo, alguien es buen profesor porque pertenece a una academia porque son reconocidos dentro de este gremio, mientras que los malos son los no academizados, marginados de la docencia. Lo anterior revela una condición previa, un interés que tiene su razón de ser en la tradición, los que integran la academia son los legitimados para ejercer la docencia porque implica méritos académicos.

El problema se vuelve complejo cuando los mismos profesores de orientación son segregados con la designación de ‘desorientadores’ aun cuando algunos de ellos cuentan con grados académicos y posgrados, éstos no los legitiman porque en la práctica, se pertenece a un gremio cuestionado.

Lo anterior supone que el estigma pertenece al espacio de lo cotidiano en donde se objetiva y reproduce, pero adquiere significado cuando permanece aislado a una realidad específica, que es compartida por las personas que comparten la misma imagen social de un grupo.

### **3.5.5 ‘Los de primera de segunda’**

La obsesión por el reconocimiento condujo a los orientadores integrados en una comunidad académica a los más feroces enfrentamientos por la academización. En el fondo, el orientador era partícipe de un gremio con fuertes resistencias para transitar a la academia.

En la Escuela Nacional Preparatoria, como en cualquier otra institución educativa, transcurre la vida cotidiana escolar en que sus actores construyen imágenes, opiniones y representaciones relacionadas con el trabajo profesional de los docentes, de lo que ellos consideran ser buen maestro, que puede o no coincidir con las imágenes que tienen los mismos docentes.

La forma como se manifiesta la apariencia en su vida cotidiana escolar es a través de la representación social sobre la realidad del académico, construida y compartida por ellos en cuanto al reconocimiento, la seducción por el “estatus” y la imagen de ser académico. El ser profesor de orientación educativa posee implicaciones de pertenencia a un gremio, significaba un avance personal en su lucha por el reconocimiento académico, “al pasar de segunda a primera”, cuando descubrieron que “nos siguen viendo como académicos de segunda” (DC, E4, p.14.) La seducción por la apariencia para ser académico de primera, queda abolido por lo real de la vivencia, lo cual supone una actitud de desavenencia al no corresponder lo imaginado con lo real de la representación. Al respecto, algunas expresiones de ellos, son las siguientes.

“Ya concursé por una plaza de tiempo completo y desde la academización cambia mi visión. Hay una carrera docente y me interesa participar en ella y me interesa prepararme, hacer una currícula, hacer otro tipo de trabajos para concursar en esta carrera docente. El aspecto de la imagen ha cambiado un poco en general, el que a los orientadores nos vean como académicos, antes no nos integraban a toda la escuela, además decían no son de la Preparatoria, son de la DGOV, pero no son tampoco académicos, son administrativos y tampoco son una materia, nos tenían marginados como de segunda. Entonces yo si creo que cambió, tenemos ya voz y voto en el Consejo Técnico, pronto vamos a tener un Consejo General y creo que ha cambiado bastante en ese sentido, aunque también en otro siguen viendo como académicos de segunda”(OC,E4,p.14).



“Para mi la imagen del orientador ahora se integra a la imagen del docente y también agrego la del investigador como una necesidad que tendríamos como orientadores en el trabajo profesional” (DC, E2, p, 7).

“A partir de la academización, pareciera que eres un sujeto diferente, que ya pasaste de segunda a primera, los maestros te tratan diferente, las autoridades también, cambia el status, yo me sorprendí porque soy la misma persona antes y ahora. Hubo un cambio de status y me tuve que adaptar” (DA, E2, p.12).

El estigma de ser mal maestro se reproduce en su ambiente inmediato diariamente. La imagen negativa lo distingue de los demás e incluso va más allá del tipo de contratación, el reconocimiento académico y el “estatus” que mantenga, el estigma trasciende lo cotidiano, lo trastoca y lo vulnera porque se instala en lo particular del sujeto. Por ejemplo, se puede ser buen docente de orientación, con amplio reconocimiento y un estado respetable pero no se deja de ser orientador, es decir, profesor de segunda.

### **3.5.6 ‘Los académicos y los administrativos’**

Nada define mejor el estigma de los orientadores como su nombramiento de personal administrativo de base, lo cual se asocia a una imagen negativa creada durante muchos años. Se trataba de un estigma por defecto de carácter del individuo (Goffman, 1998,14), ligada a la falta de voluntad para realizar el trabajo.

Esta imagen integró los atributos nocivos de quien se sabe poco reconocido. Asimismo, esta imagen tiende a generalizarse hacia el grupo de orientadores e incluso, se expande hacia otros que desempeñaban su trabajo de acuerdo con la norma establecida. Sin embargo, una imagen deteriorada sobre cierto grupo o comunidad escolar, pesa más que cualquier acción pedagógica notable y bien intencionada.

Esta imagen negativa del orientador en su Preparatoria, se veía reforzada por las funciones administrativas que realizaba y que algunos siguen realizando, porque no aceptaron la promoción a la academia, la asesoría individual o grupal en el cubículo y en el aula.

“Yo me sorprendí cuando me di cuenta que no los querían, no querían saber nada de ellos, se expresaban muy negativamente de ellos, al grado que cuando iba a la Dirección me negaban todo, pero todo en absoluto, nada había para nosotros y no nada más para mí, para todos en esta Preparatoria, no había ni una hoja de papel. Las personas se referían a los orientadores como el “elefante blanco”, como era un elefante blanco que estaban engordando y haciendo crecer, sin que hiciera absolutamente nada,

yo me asusté, porque dije, ¿a dónde vine a caer? ¡qué es esto!. Yo me sentí con un gran compromiso de cambiar esa imagen, voy a formar parte de esto y no puedo vivir con esta imagen así y no se me hace justo” (DI, E3, 26).

Sin embargo, esta imagen negativa no siempre fue así, algunos orientadores tienen una opinión diferente, lo cual demuestra la importancia de la particularidad en las expresiones de los orientadores, en el contexto de cada una de las 9 Preparatorias. Lo que para algunos la imagen del orientador puede resultar negativa, para otros en su Preparatoria adquiere un sentido distinto.

“Yo creo que nosotros aquí en Prepa, siempre había trabajado frente a grupo. Entonces no es que antes no lo hiciéramos y ahora lo hacemos, siempre tuvimos grupos, siempre trabajamos con 4º, 5º y 6º, entonces yo creo que fue y sigue siendo muy activo” (DP, E1, p.9).

“Era más factible hacer las cosas como orientador administrativo y que hoy no se pueden realizar como orientador académico, pero que me doy mi espacio para poderlo hacer y que tiene que ser en las horas de tutoría, fuera de las horas de docencia, pero de alguna manera ahí siento que recupero la función del orientador, que era el estar cerca de los problemas y necesidades del muchacho y como yo, hay muchos orientadores” (DP, E3, p.12).

Los casos anteriores muestran que la imagen deteriorada del orientador resulta relativa porque depende de la actitud y el trabajo que desempeñó cada orientador en su Preparatoria, lo cual no es posible generalizar. Cada preparatoria guarda su particularidad y, en cada una de las nueve, existen personas particulares que poseen una historia de vida diferente.

### **3.5.7 ‘Los psicólogos y los pedagogos’**

Una pugna antigua que mantiene su vigencia entre quienes ejercen en la práctica de la orientación educativa, el psicólogo y el pedagogo. El convenio por el que los orientadores se convierten en profesores de orientación educativa, legitima a ambos, pero con esto, no termina la vieja controversia, al contrario, la vuelve más actual.

El trabajo que realizan los psicólogos y los pedagogos en orientación educativa, aun cuando realizan las mismas funciones, es diferenciado. Se ha caracterizado su trabajo en uno y en otro caso como los especialistas y los no especialistas, los que intervienen y los que contienen, existe un celo profesional y una competencia constante por mantener el dominio del campo.

El Colegio de Orientación, recientemente constituido, está integrado en un 90% por psicólogos y perciben la práctica orientadora como su espacio exclusivo y cuestionan el papel del pedagogo por no contar con el mismo perfil profesional. Esta rivalidad genera, en algunas preparatorias, un clima de tensión debido a las diferencias, en otras, los pedagogos se han integrado bastante bien a trabajar en equipos, respetando sus diferencias.

La relación entre los profesores de orientación se ha vuelto compleja a partir de la academización porque sus intereses se ha diversificado, a tal grado que las relaciones entre ellos se han alterado. El interés común que prevalecía entre el grupo de orientadores administrativos se pulverizó debido a la lucha por los méritos en la carrera académica. El grupo de orientadores se fragmentó y como en una gran comunidad, en algunos casos, el que pertenece a la masa o comunidad, “porta un pequeño traidor que quiere comer, beber, amar y ser dejado en paz” (Canetti, 1983,18). En otras palabras en cada sujeto particular, sea psicólogo o pedagogo, más allá de sus diferencias profesionales, es posible que porte ese pequeño e invisible “traidor” que muestre en el momento menos esperado a través de una actitud determinada.

Ahora no existe el interés del grupo, sino que predominan los intereses particulares, una comunidad docente que compite de acuerdo a sus méritos por una carrera académica.

- **3.5.8 La academización**

Uno de los aspectos que han influido en el reconocimiento docente de los orientadores fue su contratación como profesores de asignatura de medio tiempo, como resultado de la academización, lo cual generó, en algunos, grandes expectativas en su promoción académica.

Como todo docente, el orientador se interesa por el reconocimiento lo cual depende del tipo de contratación y de los méritos académicos. El primero implica al segundo, es una forma de objetivación del reconocimiento. No es lo mismo ser profesor de medio tiempo que de tiempo completo.

Sobre el significado de la academización se encuentran los más diversos significados, porque las personas son individuales y tienen una biografía particular influida por el grupo de referencia. Esta especificidad en la experiencia inmediata la vuelve significativa porque lo que para unos puede ser favorable, para otros puede ser desfavorable, este es el caso de dos

orientadoras tipificadas como comunes y posgraduadas que mantienen una relación muy estrecha porque integran un grupo y han obtenido recientemente su tiempo completo. Sus opiniones sobre la academización, dan cuenta de esto:

“Ha significado un cambio en mi proyecto de vida. La academización cambia mi visión, hay una carrera docente y me interesa participar en ella” (DC, E4, p.14).

“Yo creo que la academización no sólo es un trámite administrativo, siento que es el compromiso que uno adquiere y la preparación que se tiene porque no es que ya pasé a académico y ahí me quedo, sino significa una carrera y que uno decide si la tiene que correr o no correr” (DP, E1, p.11).

En cambio, para otras orientadoras integradas en un grupo sus representaciones e imágenes coinciden respecto al efecto negativo de la academización.

En el ámbito de la particularidad del espacio en que se mueven, es posible identificar el sentido de su representación que construye un grupo de cinco orientadoras. Señalan que la academización significó un “engaño”, debido a que las condiciones en que se firmó el convenio no fueron lo suficientemente claras para definir las funciones, ni las condiciones a las que se debió ajustar la práctica profesional del orientador:

“La academización fue un engaño porque cuando pasamos a ser académicos, teníamos la percepción de haber obtenido un mejor salario, mejores condiciones[...] nos plantearon que nos iban a dar las 30 horas, que esto implicaba un incremento directo al salario por el programa de estímulos y después sucede que de las 30 horas que tienes, nada más las 15 que tienes frente a grupo te las reconocen y las otras 15 ni como académico, ni como administrativo tienen reconocimiento, entonces, fue un engaño” (DI, E2, p.19).

“Una situación que más nos incomoda, lo hemos dicho muchas veces, es que no tengamos reconocimiento en las 15 horas de asesorías. Se nos toma como profesores de asignatura y nada más se considera que somos de 15 horas y que no hacemos nada cuando no es así, esa es una gran molestia que tenemos” (DP, E1,p,10).

“Pues un progreso parcial, fueron unas por otras, no fue así como ¡uff!, la hicimos, que bueno. Nos dieron condiciones que en nada nos beneficiaron, no tenemos las ventajas que tienen otros académicos porque nos falta antigüedad y luego, tampoco te dan las plazas, ni fechas para concursos” (DI, E1, p, 13).

El significado de la academización puede entenderse como la diversidad de expresiones, algunas son de agrado, otras de desagrado debido a que es difícil que puedan coincidir en las apreciaciones de un hecho académico revestido por una iniciativa administrativa y política.

Esta diversidad de opiniones tiene que ver con la particularidad de las personas, tales como, la edad, el género, la experiencia, la formación y la postura política, pero sobre todo, el tipo de contratación. No es lo mismo la opinión de un profesor de asignatura de 30 horas, a la de otro de tiempo completo de 40 horas, puede significar “un cambio en su proyecto de vida”, la academización “cambia la visión” de la docencia y de la universidad de quien ha conquistado un tiempo completo porque inicia una carrera académica y tiene una influencia directa en el reconocimiento y en el “estatus” social.

### **3.5.8.1 El cambio de “estatus”**

Ser docente de orientación no sólo implica poseer méritos académicos, sino asumir un rol asignado, pero sobre todo ostentarlo. Nada satisface más a un académico, que el ser reconocido por lo que es y recompensado por lo que desempeña, en razón directa a sus méritos. Son móviles no dichos pero implícitos en todo sujeto particular que desempeña un trabajo profesional, que vive de su oficio y para su beneficio, pero no siempre reconocido. A eso se refiere una orientadora cuando expresa:

“Para los demás orientadores ser académicos fue la mayor bendición, tener el nombramiento de académico subió su nivel de autoestima, pero no subió su salario y subió el que ahora si le den un papelito hasta en su tarjeta de estacionamiento que diga ‘académico’ y eso como les nutre ¡eh! los vuelve locos de felicidad (lo dice con ironía), yo les digo que no es posible que nos resignemos con pasar a académicos aún cuando tengamos que bordar chaquira, no es pasar a académicos al costo que sea.

Yo no esperaba un mejor estatus social, porque la verdad (eleva la voz y enfatiza) yo lo tenía aún cuando yo no fuera académica, en cuanto a reconocimiento yo no esperaba eso” (DI, E2, p.19).

“No aspiraba a la academización por el estatus que me pudiera dar, porque además no va conmigo el estatus, realmente me gusta lo que hago y no me importa el estatus, en realidad no me importa. Si me quedara como administrativa, era quedarme ahí relegada y por eso a veces digo que cambié porque era lo menos peor que me podía pasar, así lo manifiesto y así lo sigo manifestando” (DP, E4, p.9).

Estas opiniones revelan que aún en la negación del reconocimiento, éste fue el móvil que impulsó a los orientadores a integrarse a la academia, lo cual demuestra que, cuando la persona niega su rol asignado, es cuando lo acepta con más deseo.

En general, es posible advertir que toda institución educativa es el escenario en donde sus actores reproducen su pequeño mundo, por eso no se exige, vive del oficio, para su beneficio,

ve en la responsabilidad un deber ser, más que un compromiso por lo académico porque cuida la apariencia de su vida escolar, busca los diferentes mecanismos para intervenir con mayor eficacia para resolver problemas concretos, ya sean teorías, conceptos o estrategias porque es un consumidor de propuestas escolares que se encarga de aplicar y divulgar, maneja un conocimiento de sentido común, en oposición al conocimiento científico, en donde fluyen las imágenes y representaciones sociales.

En el caso del profesor de orientación, su mundo inmediato es la apariencia más que la esencia de lo académico, porque busca resolver problemas que se presentan en el ámbito escolar, no busca conocer el sentido de su práctica, sino que ésta cumpla con su cometido y la educación interiorice un rol social asignado.

### **3.6 Representaciones de la dimensión de la docencia en la orientación: una propuesta**

Las opiniones e imágenes sociales de los orientadores de la Escuela Nacional Preparatoria acerca de su situación académica se manifiesta a través de sus expresiones como una constante entre los tipificados y los integrados; refieren el cambio que se produce en su quehacer profesional a partir de que la orientación se convierte en asignatura y se integra a la estructura curricular.

La inserción de la orientación en la formalidad académica es concomitante con las modificaciones y ajustes que se producen no sólo en los programas y en las formas de intervención, sino en el modelo para realizar la tarea docente de orientación educativa.

#### **3.6.1 Un modelo de orientación y evaluación**

El cambio en el modelo de orientación se produce como resultado del proceso de academización que propició una modificación en la concepción, el enfoque y los programas en las áreas: escolar, vocacional y personal.

Una reforma curricular tiene su origen en una decisión política, lo cual no implica que los actores sociales la incorporen y la asuman como propia. Antes de ser partícipes de ella, existen diversas manifestaciones de resistencia e inconformidad que tienen diferentes significados, lo cual puede llegar hasta el rechazo, pero éstas se van asimilando progresivamente hasta que forma parte de lo cotidiano, es lo que Berger y Luckmann (1998,42) llaman, integrar el sector problemático dentro de lo que ya no es problemático, es decir, lo que es familiar a la

experiencia de los integrantes del grupo de pertenencia, en donde construyen su realidad social a través del conocimiento de sentido común y edifican sus imágenes y representaciones sociales sobre el trabajo docente de la orientación educativa.

A partir de la academización, la práctica profesional se altera, porque sufre un cambio dentro de lo que ya no era cotidiano para ellos en ese momento, no sólo en la forma de concebirla, sino de realizarla, debido a que pasa a formar parte de la racionalidad curricular.

El modelo de orientación es una forma de intervenir para resolver los problemas cotidianos de la práctica, de acuerdo a un esquema de pensamiento que integra las acciones de aquello que indica el “así está bien”, “así hacemos las cosas”, lo cual supone el “modelo normativo del que se orienta, se impone un modelo de normalidad desde el cual se evalúa” (Piña, 2002,201).

El **modelo** es también una abstracción de la realidad, es un elemento de contraste (Vuelvas, 2002,75) que nos permite actuar sobre ella para transformarla. El modelo de orientación aporta elementos para conformar la praxis orientadora, que es una forma de abstraer de la realidad los elementos de acuerdo con un ideal de orientación, desde el cual se considera, que el sujeto debe ser orientado. En este sentido el modelo se enriquece de la teoría para operarlo en la práctica.

El modelo es, para Rivas (1998,55), “una explicación teórica de los supuestos y proposiciones que se hacen respecto a cualquier aproximación o enfoque del asesoramiento.”

El modelo de orientación educativa no es sólo el que proponen los expertos sobre lo que piensan, debe ser la orientación<sup>6</sup>, sino es también la forma como los orientadores la desempeñan en su práctica profesional. Lo que ellos piensan sobre el modelo de intervención y el sentido que le asignan a su quehacer tiene como referente inmediato al modelo. Los significados que de él derivan son diversos porque su práctica se articula con su experiencia particular, se apropian de su particularidad en los espacios particulares, integrados por tradiciones, saberes y creencias (Heller,1977, Piña,1998, Piña,2002).

---

<sup>6</sup> Según Muñoz, la orientación educativa debe ser un espacio ante todo de negociación, un espacio democrático, en donde haya acuerdos y compromisos de las partes, en donde el profesor tenga libertad para orientar, y que los alumnos la compartan y se sientan con la confianza para disentir, discutir, rebatir, etc. La orientación no debe estar dominada por una práctica docente tradicionalista; por lo contrario, el orientador ha de concebirse como un facilitador o coordinador de la actividad del grupo e imbuir en el grupo el ánimo de la autogestión. (Muñoz, 2002,107)

Las representaciones, opiniones e imágenes surgen de lo que construyen los sujetos que integran un grupo, en las relaciones interpersonales sobre la realidad de su vida cotidiana, se caracterizan porque son comunes a su particularidad y la comparten desde el conocimiento de sentido común.

La enseñanza de la orientación es un tipo de práctica que despliegan los orientadores en los espacios particulares, adquiere sentido porque se encuentra sustentada en un modelo para realizarla. Aquello que para algunos puede significar un modelo útil y viable, para otros puede no significar lo mismo, lo cual es bastante natural y comprensible debido a la particularidad de los sujetos acerca de como perciben la realidad.

De acuerdo con Piña (2002,38), el escenario en donde tiene lugar la construcción de las representaciones sociales es la realidad de la vida cotidiana, en la relación cara a cara de las personas que integran un grupo o comunidad, porque son los espacios de apropiación de la particularidad que implica la incorporación de los saberes, las tradiciones y las diversas formas de expresión de la cultura (Heller, 1977) que comparten a través del lenguaje, la información, la imaginación que significa toda una actitud ante el mundo de la vida.

La particularidad de la expresión de las personas que integran un grupo se conforma en proposiciones, reacciones y evaluaciones sobre aspectos específicos de algo o alguien. La representación social se edifica sobre la base de la información que manejan los integrantes de un grupo, es un conocimiento ordinario porque les resulta familiar y lo construyen sobre la base de su experiencia singular. Así por ejemplo, no es lo mismo el significado de la práctica profesional para los orientadores tipificados que para los integrados en un grupo.

Para los primeros, como es el caso de los docentes comunes (DC), el modelo de orientación y evaluación actual posee una gran diferencia con el anterior porque la forma como se trabaja responde a un modelo de docencia lo cual implica mayor responsabilidad personal. Al respecto se menciona:

“Hay una diferencia que se percibe, anteriormente la demanda de asesoría individual era mayor, a la fecha ha disminuido y la responsabilidad con los grupos es mayor, antes era menor porque asistían quienes querían no era obligatorio, ahora es parte del mapa curricular y el estudiante está ahí porque tiene que acreditar la materia, si es una situación totalmente diferente, porque ahora involucra más a la docencia el aspecto meramente profesional” (DC,E5, p.10).



“La diferencia en el trabajo del orientador es que como administrativo, no atendíamos grupos, como académico tiene grupos y tiene que cubrirlos académicamente. Otra diferencia es que entra al área de investigación interinstitucional entre las Preparatorias, entonces cambia la imagen del orientador. Ahora se integra a la imagen del docente y agrego la de investigador como una necesidad que tendríamos como orientadores en el trabajo profesional” (DCE,2,p. 9).

“El modelo de orientación y evaluación ha cambiado porque no es lo mismo que hacíamos como orientadores administrativos que ahora como profesores en la academia. Cambió el programa, los contenidos y la forma de evaluar. Los programas son extensos, a mi me complica mucho, antes hacíamos una evaluación cualitativa, no asignábamos una calificación porque no era curricular, ahora tenemos que entregar calificaciones tres veces al año, lo cual nos mete en una dinámica impresionante porque atendemos a 15 grupos cada orientador, entonces imagínate” (DC, E4,p.14).

“Yo creía que la orientación se concibió para integrarse a un plan de estudios, que pudiera integrarse como apoyo a la necesidad de organizar una estructura, un plan estando ahí nosotros, tratar de aprovecharla, pero cambia la administración y cambia la percepción de la orientación” (DC, E1,p.14).

Las opiniones e imágenes de estos orientadores tipificados, que poseen algo en común, son expresiones del sentido común que poseen dos elementos de coincidencia: a) aceptan una diferencia en el modelo de intervención y evaluación que se instaura a partir de la academización y b) conciben a la orientación como asignatura dentro de la docencia cuyo papel es curricular.

Esta opinión es compartida por los orientadores actualizados y por los posgraduados. Para ambos tipos de orientadores es propio de la academización la orientación como una asignatura y su quehacer, una práctica docente.

Los docentes integrados (DI) poseen sentido de pertenencia a un grupo, pertenecen al género femenino, cuyas edades se encuentran entre los 35 y 45 años de edad, con una antigüedad promedio de 25 años en la UNAM, sus opiniones son diferentes respecto a los orientadores tipificados (OT), para ellos, la práctica profesional de la orientación educativa, en la modalidad de asignatura, no está dando los resultados esperados debido a la forma como se trabaja el programa y su contenido. Al respecto bastan algunas expresiones:

“Hace falta un cambio en la orientación, es necesario darle una nueva orientación a la orientación o un nuevo abordaje” (DI, E4, p.3).

“Si la orientación educativa es una materia, si nuestra labor es impartir clases, yo creo que finalmente si desaparecemos, no pasa nada, porque impartimos clases, esos temas

pueden abordarse en otras asignaturas, en ese sentido no somos trascendentes. Nuestra presencia no es importante porque eso de impartir clases en estricto sentido de llegar a dar información o llegar a compartir un conocimiento, yo creo que estamos fuera de ser realmente significativos y trascendentes para la institución y para los alumnos. Yo creo que tenemos que abrir las puertas para que seamos un equipo necesario en una institución educativa y para ser necesarios tenemos que satisfacer necesidades de los alumnos” (DI, E2, p.4).

“Que si estoy contribuyendo, no creo que todo sea inútil, no en la medida en que se espera, porque a lo mejor la medida es ambiciosa, pero no lo sé porque no hay evaluaciones, yo podría decir que padre que si está dando resultado lo que hago porque ahí hay una evaluación que dice que los chavos mejoraron en esto o en aquello. No sé, no te lo podría decir si ha sido exitoso o ha sido un fracaso”(DI, E1, p.5).

“Se nos presenta una serie de resultados (en el seminario de análisis) que no están siendo los esperados por las autoridades de la ENP y entonces esto coincidió perfectamente, los mismos orientadores sabemos que no está funcionando a como quisiéramos que debiera funcionar y entonces ahí empezamos este trabajo de análisis de los programas del tiempo que lo estamos trabajando y como lo estamos trabajando”(DI, E3, p.6).

Este grupo de orientadoras comparte el significado de sus expresiones como resultado de su experiencia y conocimiento, conforman una actitud y una imagen sobre un campo problemático que es su práctica profesional. Para ellas, es evidente que la representación que construyen como integrantes de un grupo respecto al modelo de orientación y evaluación es que éste, en las condiciones en que se concibe y opera no funciona, lo cual implica la necesidad de un cambio en la visión de dicho modelo.

El modelo desde el cual se orienta y evalúa la tarea docente del orientador es un ejemplo de la particularidad de los actores de cómo perciben y valoran no sólo el modelo, sino también su desempeño. Los sujetos expresan sus opiniones, percepciones o representaciones de acuerdo a sus vivencias particulares, con los sentidos que le asignan a su ejercicio docente, lo cual no quiere decir que éstas sean válidas para los demás. Las diversas expresiones del grupo adquieren significado de acuerdo al momento y al contexto en el cual se desarrollan.

- **3.6.1.1 El método de intervención pedagógica en orientación**

El asesoramiento vocacional es un modelo de intervención, por lo que el **método** es el mecanismo intrínseco<sup>7</sup> a la forma de orientar la problemática que se va a resolver o a exponer. Para Rivas, es:

“el procedimiento específico que se usa en la aplicación del modelo” (Rivas, 1998,55).

Sin embargo, la forma como cada orientador utiliza el método no es posible de generalizar, porque no existe un modelo que goce del consenso de todos los orientadores, pero si ese fuera el caso, cada orientador lo emplearía de acuerdo a su forma muy particular de concebir la realidad en cada grupo, debido a que no puede darse el lujo de imponer su visión del mundo, sus valores al grupo como verdad única, en todo caso, el orientador propone una forma de trabajo al grupo, con el objeto de que los alumnos la compartan, en un espacio adecuado para que haya acuerdos y compromisos por ambas partes, de tal forma que se actúen en libertad.

El método es útil cuando se emplea en forma individual o en grupo, a esta forma de realizar la tarea docente, se le dado en llamar *intervención*. Sin embargo, el uso del término se ha generalizado pero pocas veces se ha puntualizado en su significado, debido a que predomina el uso reduccionista de lo técnico, a esa forma de saber hacer las cosas de la mejor manera posible, se encuentra asociada a la eficiencia y el modelo de docencia se apoya dentro de una currícula que ve a la enseñanza como un producto

La noción de intervención<sup>8</sup> pedagógica que empleamos tiene que ver con la reflexión teórico-metodológica en la formación del proceso educativo, que se sustenta en la currícula como práctica pensada y vivida que pondera lo implícito, lo no dicho y que se expresa en términos de conocimientos, procedimientos, valores y actitudes (Vuelvas,2002,93). En este sentido, advierte Muñoz, “la intervención es un tipo de práctica profesional fundada en principios y

---

<sup>7</sup> La diferencia entre metodología y método puede establecerse en el ámbito de incidencia con el objeto de estudio, mientras que la metodología es extrínseca a la cosa misma que se quiere tratar porque “se aplica desde afuera”, el método es “intrínseco a la cosa misma que se va a exponer”. (Parisi, A, 1977,19)

<sup>8</sup>Para Ardoino, la noción de intervención, “sigue siendo vaga y ambigua. Además, la etimología nos introduce en principio en esta equívocidad. Intervenir (del latín **interventio**) es venir entre, interponerse. Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intersección, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero también, al mismo tiempo o en otros contextos, 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.” (Ardoino, J.1981,13).

estrategias de mediación y cogestión. La intervención implica la adopción de una directividad en la actuación del orientador, sin detrimento de la comunicación horizontal ni la alienación o la dependencia del orientador, se comparte el poder institucional con los participantes, sobre el acuerdo de trabajo, responsabilidades y compromisos mutuos, se edifica la tarea individual o la tarea grupal, según sea el caso.” (Muñoz, 2002,107)

La intervención en orientación educativa es una forma de hacer presente la acción pedagógica de una persona sobre otra o bien sobre un grupo, implica la particularidad de un sujeto y de su biografía socialmente construida. Posee un significado social que es un conocimiento de sentido común porque incorpora sus experiencias de vida que otros le han transmitido.

### **3.6.2 El enfoque de los programas de las asignaturas de orientación**

Con la formalización de la orientación, el modelo de intervención grupal e individual tuvo un cambio porque transitó del enfoque psicosocial con un carácter de servicio y de apoyo académico a otro de corte instruccional y curricular que corresponde a una lógica del conocimiento científico, desde un modelo de normalidad desde el cual se orienta y evalúa una práctica orientadora formal.

El enfoque de los programas de orientación y evaluación integran una visión de lo real de la práctica profesional de los orientadores. Los enfoques de la orientación son las teorías que le dan sustento a la práctica, como lo afirma Rivas, “quizá por el hecho de ser enfoques que tienen tras de sí una teoría psicológica amplia y que en el desarrollo de la Psicología Vocacional cuenta con realizaciones y están actualmente vigentes en la práctica profesional de muchos de los asesores vocacionales” (Rivas,1998,58).

La diferencia en el enfoque o aproximación teórica en que se sustenta la práctica orientadora es percibida por una orientadora común de 50 años de edad, con formación de psicóloga, con una antigüedad en la UNAM de 23 años y con plaza de profesora de orientación de tiempo completo. Veamos el sentido de su opinión.

“Ha cambiado el qué y el cómo, nosotros teníamos programas encaminados a una actividad con un enfoque más psicosocial en relación con las temáticas de los programas, adolescencia, elección de carrera. El enfoque de los nuevos programas tiene que ver más con lo cognitivo. En cuarto y quinto no ha cambiado ni el qué ni el cómo, tres de las cinco unidades tienen que ver con el enfoque constructivista” (DC,E4,p.13).

La apreciación de esta orientadora es contundente. En primer lugar, se ha dado un cambio en el enfoque o aproximación teórica que sustenta el modelo, lo cual es comprensible debido a la incorporación de la orientación a la estructura curricular del plan de estudios, es decir, tiene que ver con los fines que persigue como asignatura. En segundo lugar, al cambiar los fines cambian también los medios y las formas de realizar la práctica porque la racionalidad impone un modelo de intervención y evaluación para objetivar los resultados logrados.

La diferencia en la forma como se realiza el quehacer profesional del orientador es propia de una representación que es compartida por otros orientadores tipificados como comunes, los actualizados y los posgraduados, por tanto, es una construcción social que es común y compartida porque se produce en la particularidad de su escenario inmediato en las coordenadas de su vida cotidiana, que es el aula de clase. He aquí una opinión de un psicólogo educativo con una antigüedad de diez años.

“Hay una diferencia que se percibe, anteriormente la demanda de asesoría individual era mayor, a la fecha pues ha disminuido y la responsabilidad con los grupos es mayor, ha aumentado, antes era menor porque asistían quienes querían, no era obligatorio y ahora es parte del mapa curricular y el estudiante está allí porque tiene que acreditar la materia. En síntesis, si es una situación diferente, porque ahora involucra más la docencia, al aspecto meramente profesional” (DC,E5,p.10).

Esta diferencia es percibida por los orientadores tipificados y por los integrados en grupos porque están presentes en lo que Moscovici llama “universos de opinión”, a través de la tridimensionalidad que conforma la representación social. Es propio de dicha representación el enfoque asignado al programa, porque en su opinión, el enfoque fue asignado por quienes sin ser orientadores, lo diseñaron e implantaron desde la política institucional como una reforma al programa de orientación, lo cual nos recuerda lo planteado por Maffesoli (1993,159), desde el momento en que el aspecto económico, político y organizativo se mueve en una sociedad, es posible observar cierto “residuo” en el sentir y el pensar de los actores involucrados que permite también la movilidad del concepto porque éste depende de la posición y particularidad del actor que expresa a través de sus puntos de vista sobre lo que significa para ellos un acontecimiento de esta naturaleza.

El predominio del factor residual siempre es noticia en la vida de los actores involucrados en sus formas de relación e interacción, en el significado de sus acciones, en la apropiación de saberes e instrumentos y en las construcciones simbólicas.

En el caso de los orientadores de la ENP de la UNAM, resulta interesante conocer sus opiniones sobre lo que significa para ellos la modificación del enfoque, los contenidos del programa, los roles y funciones que ejerce el orientador. Existen una serie de implicaciones en la práctica profesional de la orientación educativa que los orientadores perciben. Algunos dan cuenta de lo anterior:

“En principio cuando nos asignaron un programa en donde nosotros no tuvimos nada que ver, porque cuando pasamos como académicos nos dijeron: este es el programa, nunca nos preguntaron si era el mejor y a mi no me pareció porque no sabía en que medida nos iba a ayudar. Después como que le fui agarrando gusto al programa, si hay que llevarlo, lo llevamos, de hecho siempre lo he llevado, le he visto sus ventajas y todos los temas del programa les pueden servir a los alumnos, yo traté de que les pudieran servir de la mejor manera. Sin embargo, todos tienen que llevar los mismos temas, a lo mejor ahora no lo están necesitando pero en algún momento lo pueden necesitar. En este sentido, hay limitaciones porque estamos llevando un programa que nos han impuesto y no necesariamente cubre las necesidades reales de los alumnos” (DI, E4, p.3).

“Cuando era un servicio estábamos más desahogados del trabajo burocrático y eso permitía dedicarle más tiempo al alumno, como es el realizar una plática personal con el alumno, como realizar un taller, en fin, yo siento que estábamos más en contacto con ellos. Antes promovía la entrevista individual con mis alumnos, ahora ya no lo hago. Con los primeros años yo quería rescatar esta parte del servicio, lo cual es diferente; cuando eres profesor de orientación pones muchos encuadres de trabajo, pones reglas y eres estricto. Definitivamente yo no soy así. Con mis alumnos les tengo que explicar que son dos roles distintos el de profesora y el de asesora, no es lo mismo la maestra que impone reglas y orden, que la psicóloga que escucha y comprende, pero de todos modos no acaban de separarte y te ven más como maestra, porque es lo más oficial” (DI, E1, p.11).

Algo que es importante destacar, en el primero testimonio, es una actitud de inconformidad por lo que llama “imposición” del programa de la asignatura de orientación porque no se les tomó en cuenta para participar en su diseño y elaboración; critica la falta de adecuación a las necesidades de los alumnos en cuanto a su estructura, contenidos y distribución de carga horaria. En la particularidad de la expresión, se comprende que en la reforma al programa de

una asignatura siempre existen resistencias para aceptar una disposición institucional y no dejan de estar ausentes las propuestas de lo que pudo haber sido mejor.

En sendos testimonios es manifiesta la crítica tanto al enfoque del programa como la forma en que fue “impuesto”, a las funciones que se tienen que realizar como profesor de asignatura y el rol que incorpora y juega.

“Lo que veo es que antes como un servicio, los alumnos asistían como una opción que tenían, no era obligatorio, para ellos y para su edad, pareciera que el tiempo no pasa y si pasa, pasa lentamente. La ventaja que le veo es que tenemos los grupos asignados obligatoriamente para ellos y en ese sentido se presentan. Otra ventaja, es el poder hacer una planeación de actividades que ahora las hacemos complementarias, esa es una ventaja, pero sin la asistencia de los alumnos, no le vería el sentido, pierde el sentido, aunque hubiera mucha planeación, compromiso e interés, pierde el sentido” (OI,E3, p. 25).

En este testimonio es posible apreciar la importancia que esta orientadora asigna a la formalidad de la orientación como asignatura, para ella, las condiciones institucionales determinan su funcionamiento; se infiere que el enfoque instruccional es el indicado para obtener los resultados esperados.

Las opiniones anteriores no son compartidas por una psicóloga de 43 años y con 21 de experiencia en orientación, quien plantea y analiza la problemática del enfoque del programa y establece una postura cerca de las anteriores.

“El problema fundamental no era los alumnos, ni la orientación como servicio, sino la visión que los orientadores tenían de la orientación. Como servicio no tenían ningún compromiso, como que no tenían esa noción de servir; entonces como que el problema no eran los alumnos. Yo analizo y concluyo que el problema era la falta de continuidad que se le daba al servicio y de compromiso por parte de los orientadores. Después de la academización lo que cambió fue la actitud de los orientadores porque empezaron a sentir que trabajaban en un espacio de reconocimiento, como que ya sentían que tenían un papelito que les avalaba una condición diferente. Los vi más comprometidos, más gratificados con el nombramiento de académico (DI,E2, p.16).

El testimonio anterior plantea una crítica al trabajo profesional que desempeñaron los orientadores por falta de “continuidad” en el servicio y de “compromiso” profesional. No es el modelo ni el enfoque de orientación, si no las personas quienes lo realizaban, al cambiar el tipo de contratación con la UNAM a través de la academización, cambia también la actitud del

orientador que sucumbe a la seducción del “reconocimiento”, lo cual muestra que la particularidad de las personas hizo posible la reforma al enfoque y al contenido del programa. Ninguna reforma curricular es viable si no se afianza en la aceptación y el compromiso de los profesores, quienes hacen posible su funcionamiento porque el motor que mueve a toda institución educativa es las personas quienes le dan vida y sentido.

### **3.6.2.1 “Los programas de orientación que no funcionan”**

El plan de estudios de cualquier institución educativa indica los fines que debe lograr, señala la dirección que la planeación debe seguir en el momento en que se pone en movimiento, integra los objetivos generales, las políticas educativas y de evaluación, el conjunto de asignaturas, los créditos por asignatura, la seriación y la serialidad de las asignaturas, el perfil del egresado, entre otros.

Los programas de la asignatura que integran cada área de conocimiento y conforman el plan de estudios, incluyen objetivos, contenidos, propuestas didácticas, formas de evaluación, cartas descriptivas, etcétera.

La planeación curricular tiene su razón de ser en la racionalidad técnica, cuya finalidad es la eficacia y la eficiencia en el funcionamiento de una institución educativa, para el logro de los objetivos para cumplir con la función asignada por la sociedad.

Una institución educativa que cumple con su cometido, se supone que se debe al buen desempeño de sus profesores, al buen cumplimiento de los alumnos de sus tareas escolares, a la acertada dirección de los funcionarios (Piña, 2003,62) y, también, al desempeño profesional de los orientadores escolares.

Sin embargo, las instituciones educativas de los diversos niveles y del bachillerato de la UNAM, en particular, son demasiado complejas para que funcionen sin ningún conflicto, porque quienes hacen posible su funcionamiento son las personas y éstas son profesores, alumnos, funcionarios, pero también orientadores que se caracterizan por su particularidad en las formas de pensar sobre una postura política y académica, su preferencia sobre algunos contenidos del programa, en cada uno de estos actores, fluye la particularidad porque las personas son distintas y poseen cierta autonomía.



En el caso de los orientadores de la ENP de la UNAM, despliegan su actividad en recintos educativos, donde se vive la autonomía universitaria y la libertad de cátedra en el escenario institucional, pero cada cual lo vive dependiendo de las coordenadas de su vida cotidiana que se entrecruzan con su vivencia en el ámbito inmediato.

La crítica planteada por los orientadores a los programas de orientación educativa tiene que ver con la particularidad de las personas que integran un grupo, porque sus opiniones son compartidas por sus integrantes, de tal forma que no es el mismo significado que tienen los programas de orientación para los orientadores tipificados que para los integrados. Para éstos últimos, los programas de orientación presentan problemas difíciles de superar, si no se generan las condiciones para que el profesor de orientación cumpla con su función docente. Al respecto algunos orientadores expresan:

“A mí, todo el contenido del programa me parece que es útil, que es pertinente a pesar de que no fue lo que nosotros planeamos pero que rebasa el tiempo que tenemos y en ese sentido termina siendo un trabajo muy teórico. El objetivo del programa de 4º semestre dice: desarrollará habilidades para la comprensión lectora y la solución de problemas, eso no es posible con el tiempo que tenemos, jamás va a ser posible, en 30 horas tenemos que ver cinco temas y además desarrollar habilidades, cuando tenemos cuatro o cinco horas para la lectura de comprensión y en cuatro o cinco horas diferidas no vamos a lograr desarrollar habilidades, a pesar de que pudiéramos lograr algo y que se avance un poquito, pero tanto así como lograr el objetivo, yo creo que no. Yo pienso que o bien el programa es muy extenso para lograr el objetivo o habría que pensar en más horas para cumplir cabalmente este programa. Ese programa tiene muchos problemas, porque no tenemos un marco teórico-conceptual que lo rija, entonces cabe todo, se abarca desde lo psicoanalítico, del desarrollo humano, se abarca desde la nada quien no maneja nada, entonces como que no hay congruencia y cada cual habla de lo que quiere, con esa diversidad no se puede evaluar, no podemos saber si es efectivo o no lo es, cuando no está regulado. Creo que nadie maneja los programas de orientación como apoyo a las materias, la verdad es que no tenemos consenso y que cada cual hace lo que quiere, pero no hemos avanzado mucho porque falta un marco conceptual que nos encuadre(DI, E1, p.5).

“Nos damos cuenta que hace falta un cambio en orientación, es necesario darle una nueva orientación a la orientación o un nuevo abordaje”(DI,E4,p.3).

“Se nos presentan una serie de resultados que no están siendo los esperados por las autoridades de la ENP y entonces esto coincidió perfectamente, los mismos orientadores sabemos que no está funcionando como quisiéramos que debiera funcionar, y entonces ahí empezamos este trabajo de análisis de los programas del tiempo que lo estamos trabajando y como lo estamos trabajando. A partir de ahí, se

empieza a gestar este interés sobre como podemos mejorar el trabajo, porque se trata de un programa que no se alcanza a cubrir porque no va más allá de los objetivos conceptuales y conociendo las necesidades de la población sabemos que no nada más tiene que ver a nivel conceptual, sino el desarrollo de habilidades.

Estamos ahorita revisando y analizando el programa, tiene temas que contempla y que son importantes en la orientación, pero adolece de otros y habría que enriquecerlo, por un lado y por otro, revisando aquellos que si responden y de que manera están respondiendo. El programa vigente no está respondiendo a las necesidades de toda la población, necesitamos hacer ajustes para lograr los resultados que se pretenden. Hay una infinidad de cosas que no están contempladas en el programa y que nosotros estamos tratando de contemplar no sólo en los contenidos, sino también en la forma en que podríamos trabajar con la población y plasmarlo en una propuesta” (DI,E3,p.7).

“No puedo utilizar muchas estrategias por tiempo y a veces uno cae en el error de explicar la teoría y no la práctica, porque si tu quieres que alguien tenga puntería, no le explicas el mecanismo del rifle, lo pones a disparar para que tenga puntería y lo que está planteando los programas de orientación es el mecanismo del rifle, pero cuándo se habilitó (se pregunta), cuándo estuvo el tiro al blanco, cuántos tiros hizo bien, cuántos hizo mal, qué mejora tuvo de cuando empezó a cuando terminó, es lo que hace falta a los programas de orientación” (DI,E1,p.4).

Existen coincidencias en las opiniones de los orientadores integrados en un grupo, los programas de orientación no están logrando los resultados esperados, debido a los contenidos del programa no se ajustan a las necesidades de los alumnos y la forma como imparten la asignatura no es la más adecuada para propiciar aprendizajes en los alumnos. Admiten también que existen diversos problemas en los programas de orientación, uno de estos es el no contar con un marco conceptual que encuadre y unifique el enfoque para el trabajo grupal

La opinión compartida por este grupo de orientadores es que la orientación no está cumpliendo su cometido por lo que es necesario “reorientar” los programas y la forma como se interviene. Los tiempos, los contenidos, los objetivos, la didáctica las necesidades de los alumnos son características de la racionalidad de los programas de orientación cuyo funcionamiento relacionan con su experiencia inmediata porque se construyen en la particularidad del grupo.

Uno de los obstáculos para el cumplimiento de los programas de la asignatura, señalado en este grupo de orientadores, es el carácter de asignatura con un programa extenso para desarrollarlo en una sesión de 50 minutos por semana. Otro de los obstáculos es el trabajo administrativo que implica la planeación y evaluación de los aprendizajes que ha significado un control institucional para el desempeño académico. En estas condiciones, señalaron que no es posible dar cumplimiento con los objetivos del programa vigente.

Las opiniones e imágenes se integran en una representación social que comparten las cinco orientadoras integradas en un grupo. Para ellas, la orientación “no está funcionando como quisiéramos que funcionara” porque la modalidad de asignatura no permite trabajar los contenidos.

También se cuenta con un programa cuyos objetivos precisan el desarrollo de habilidades cognitivas para promover la adquisición de aprendizajes significativos, pero en las clases sólo es posible trabajar lo teórico, porque el trabajo de análisis, reflexión y entrenamiento de las estrategias para el aprendizaje, queda pendiente por la falta de tiempo. En consecuencia, la práctica profesional se desdibuja, lo cual genera en los orientadores una sensación de insatisfacción porque todo indica que, si las asignaturas de orientación no logran los objetivos del programa, los que fallan son los profesores de las materias correspondientes, lo cual implica que son prescindibles porque no satisfacen las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

### **3.6.2.2 La propuesta de un modelo de Orientación y Evaluación**

Ante la problemática de lograr mejores resultados en la práctica profesional, los orientadores de la ENP de la UNAM han promovido, a través del jefe de departamento, reuniones para el análisis de los resultados obtenidos, a lo que han denominado “Seminarios de Análisis”.

Después del primer “seminario de análisis” realizado en junio de 2002, un grupo de orientadoras de diferentes planteles ha decidido reunirse para integrar información y revisarla con el objeto de plantear una propuesta de programa y una forma diferente de llevarla a cabo.

Veamos algunas opiniones:

“La propuesta es dividirla en partes, una primera parte que tenga un carácter de obligatorio, en el que los muchachos conozcan las características de la actividad de orientación o materia en que se tiene que evaluar, o sea que tenemos que contactarnos con ellos para establecer los criterios para evaluarlos, cual es el material que van a utilizar y el programa actual supone que todos necesitan lo mismo, lo cual sería viable si fuera una materia de tres horas en que tienes el espacio para la reflexión y para el análisis, pero somos una materia ridícula y absurda que se da una hora por semana de 50 minutos y son máximo 30 sesiones por año escolar en Prepa, generalmente son 25 o 24 sesiones, que vienen días festivos, suspensiones y tenemos un temario que tiene 21 temas y cómo lo das, un tema por semana, un tema por sesión, de qué te da espacio (se cuestiona), que lleguen y lo reciten.

Una segunda parte es el trabajo a través de talleres, dos horas a la semana, por lo menos, yo estaría pensando de manera ideal con tres horas a la semana, dos horas juntas

y una adicional que podría ser cualquier día, porque yo siento que los talleres te permiten trabajar la información, en clase te permite conocer información y a mi me interesa que los muchachos trabajen información, que digan que tiene que ver con ellos, pero que reconozcan la información en sí o con sus compañeros o con el grupo” (DI,E2,p.8).

“Primero, hacer una detección de necesidades y de acuerdo con ella organizar a los alumnos en grupos y darles talleres de acuerdo a esas necesidades. En principio nosotros visualizamos (corrige de inmediato), habló en nosotros porque hemos estado hablando con otros compañeros orientadores, pero ahora hablo como yo nada más, podría decir que he identificado algunos temas que son comunes a los alumnos, temas que debería dárselos a todos y otros que van a depender de las necesidades de ese grupo. Los demás no necesariamente tendrán que estar en la clase de orientación, sólo cuando se estuvieran dando los temas donde se tuviera la mayor necesidad. También es necesario tenerlos más de una hora a la semana, lo cual es insuficiente. Disminuir la cantidad de alumnos que tenemos porque trabajar con grupos numerosos en orientación no es lo más recomendable, una de las propuestas es trabajar con grupos pequeños, trabajar dos horas a la semana en cada grupo y en la calificación poner acreditado y no acreditado”(DI,E4,p.5).

“Considero que existen otras formas de trabajar, podría ser de grupo, pero de pequeños grupos, me refiero a 20 personas, como se debe trabajar en un taller y yo creo que nuestra modalidad queda dentro de los talleres, porque podríamos hacer el espacio reflexivo y podríamos hacer la práctica para el desarrollo de habilidades y para ello necesitamos pequeños grupos. Dentro de mis propuestas de cambio, me gustaría seguir con la propuesta de grupos asignados porque la asistencia es importante y ampliar el horario de trabajo porque no podemos aterrizar en 50 minutos. Nosotros pensamos que podría ser de dos horas como mínimo, estamos haciendo ese trabajo en grupos y estamos tratando de resolverlo y lo queremos trabajar mejor y para poder dar más oportunidad para que se logren los objetivos. Ya está partiendo de un grupo de personas que estamos trabajando desde hace un buen rato” (DI,E3, p.6).

Los tres testimonios son ricos en expresiones y poseen diversos significados que merecen ser analizados. Coinciden en que son expresiones vertidas desde el conocimiento del sentido común, las tres son psicólogas cuya práctica profesional en orientación es de 20 años y de 6 como académicas, es decir, son orientadoras que conocen ampliamente su quehacer profesional, dichas coincidencias tienen su razón de ser en la particularidad de la relación cara a cara que han mantenido durante mucho tiempo y las integran en lo que llaman una propuesta de cambio en el modelo de orientación y evaluación de los programas de las asignaturas de orientación escolar y vocacional.

Uno de los aspectos centrales que coinciden en su representación es que ambas asignaturas en las condiciones actuales resultan inoperantes, de manera que los programas necesitan ser

replanteados para impartirlos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en las mejores condiciones para el aprendizaje significativo desde la modalidad de *talleres*, en donde el alumno tenga que elegir el que más se adecue a sus necesidades, teniendo que definirse una cantidad de horas-clase que tenga que cursar.

**CAPÍTULO 4**

**UNA ARTICULACIÓN ENTRE LA DIMENSIÓN ESTRUCTURAL  
Y LAS FORMAS DE SOCIALIDAD DE ORIENTADORES**

“Todo el mundo quiere consumir ciencia  
o al menos probarla, pero a condición  
de que ésta se presente en forma  
comestible, agradable al paladar.  
En suma, hacemos de la ciencia un  
bien de consumo como cualquier otro”.

*Moscovici, S y Hewstone, M  
De la ciencia al sentido común, 1986*

Hasta ahora, se ha enfatizado la práctica profesional que realizan los docentes, denominados convencionalmente para este estudio como: tipificados e integrados. Los primeros son el común o medio, el actualizado e informado y el posgraduado. Los segundos son los que pertenecen a un grupo cerrado. La relación que existe entre ellos tiene que ver con su trabajo profesional, en donde intervienen otros factores relacionados pero distintos.

Por un lado, la dimensión estructural se produce en el marco de una correlación de factores externos y de una política nacional, como es la calidad de la educación, que se implanta también en el bachillerato de la UNAM, lo cual propició la reorganización académica de la orientación y con eso modificó la práctica profesional del orientador, dirigiéndola hacia la enseñanza.

Por otro lado, se concretó en una reforma de los programas de orientación y en las formas de intervención grupal en el ejercicio profesional, en el carácter de la academia y en el tipo de servicio que se proporciona a los alumnos.

También es posible observar un cambio en la relación que establece el profesor de orientación con los alumnos, no sólo en el aula de clase sino también en el cubículo, en la atención personal.

No pasa desapercibida la alteración de las formas de relación de los orientadores entre pares. La lucha por el reconocimiento y la carrera docente han desencadenado diversos tipos de reacciones en los orientadores en sus respectivos centros de trabajo, donde se viven problemas comunes tales como: su integración en una academia, la formación de grupos y subgrupos por

afinidad e interés personal, las pugnas entre grupos, las tensiones, los conflictos, las expulsiones del grupo y las competencias desleales, que son diversas formas de expresión de los académicos de la orientación, y que viven con intensidad en su vida cotidiana escolar.

Interesa destacar las diferentes formas de relación de los actores<sup>1</sup> que tienen lugar en la experiencia común y compartida en su vida cotidiana; es elemento fundamental de los mecanismos de interacción y comunicación, en donde surge el conocimiento de sentido común y emanan las imágenes, opiniones y representaciones.

El trabajo del docente tipificado (común, actualizado, posgraduado) y el integrado, encuentra su razón de ser en la intervención grupal e individual, en diferentes espacios institucionales (aulas, auditorios, cubículos, etcétera), enfrentando diversos problemas a los que tratan de encontrarles solución.

Esta práctica la comparte con profesores de otras asignaturas y sus interlocutores: alumnos, maestros, padres de familia y personal directivo, con quienes interactúa y adquiere un peso considerable los lazos que se establecen en las interacciones en el salón de clases. Sin embargo, los intercambios también transcurren en las relaciones informales, como son: pasillos, cafeterías, bibliotecas, salas de proyecciones, etcétera.

En este estudio también interesa analizar las opiniones de orientadores sobre la forma de relación e interacción en su centro de trabajo, su organización y resistencias en la participación, su integración en grupos y equipos de trabajo para realizar la tarea docente y la forma como construyen la significatividad de su práctica en la enseñanza de sus asignaturas.

Lo anterior, indica el sentir de los docentes de orientación que participan en la ENP lo cual es posible estudiarlo desde el enfoque de las representaciones sociales, porque incorpora su vivencia específica en la realidad y de todo aquello que les resulta significativo a los sujetos involucrados.

La forma como nos aproximamos a nuestro objeto de estudio es a partir de la experiencia singular de los profesores de orientación, del pensamiento de sentido común que comparten en

---

<sup>1</sup> Este concepto es utilizado en términos de Maffesoli como resultado del análisis del factor económico, político, de trabajo, de ocio y de consumo, es posible observar cierto residuo. Esta existencia residual siempre es factor de socialidad que se sintetiza en la experiencia vivida. (Maffesoli, 1993, 160).

el ámbito local de lo institucional, en donde se construye el significado personal y subjetivo y que se expresa a través de las opiniones, representaciones e imágenes sociales.

#### **4.1. El mundo de la vida, escenario de las representaciones e imágenes sociales de orientadores**

El *mundo de la vida* (Schütz,1995,41) es el ámbito de la realidad, en donde el *particular*<sup>2</sup> despliega su actividad en forma práctica e inmediata, en él pueden intervenir y modificar a través de sus actos, mientras participan, por lo que no se trata sólo de un mundo de objetos y sucesos sino también es social y en consecuencia simbólico; que limita su actuación y la acción recíproca porque entran en contacto con otros sujetos con quienes comparten un conjunto de experiencias y realizan acciones con un significado específico.

El mundo de la vida es un mundo compartido por la experiencia y el conocimiento de sentido común porque parte del sujeto y enfatiza en el actor sus vivencias, opiniones y todo lo que es real de la experiencia (Schütz,1995,35). Cada persona actúa de acuerdo con al cúmulo de experiencias previas como resultado de la acción recíproca de los otros, esas experiencias constituyen un esquema de referencia que funciona como acervo cultural y que se expresa en su vida diaria como resultado de su historia biográfica socialmente construida, lo que implica su interacción con el grupo y la comunidad.

Cada persona muestra en sus acciones lo familiar de su *apropiación* del conocimiento del sentido común y lo singular de sus experiencias personales, pero también los intereses y los valores del grupo al que pertenece, que es la forma como cada cual percibe, comprende e interpreta lo que acontece en su realidad inmediata en el mundo de la vida diaria.

Los actores sociales interpretan los hechos a partir de la *actitud natural* en su vida diaria, ésta, según expresa Schütz, supone *ciertas construcciones*, porque los “hechos puros y simples no existen”.<sup>3</sup> Dichas construcciones implican no sólo la interpretación de lo que perciben en la realidad próxima, sino también comprenden aquellos objetos, fenómenos o hechos que están alejados o ausentes y que el sujeto puede evocar a través de las imágenes y el lenguaje para

---

<sup>2</sup> Para Heller un concepto importante es el *particular*. “Cuando decimos que el particular se objetiva en la vida cotidiana, debemos, una vez más, hacer una precisión: el particular forma su mundo como su ambiente inmediato. La vida cotidiana se desarrolla y se refiere siempre al ambiente inmediato.”(Heller, 1998;25)

<sup>3</sup> Estas construcciones son, según Schütz, el “conjunto de abstracciones, generalizaciones, formalizaciones e idealizaciones propias del nivel respectivo de organización del pensamiento.” (Schütz,1995,36)



representar lo que no está presente “aquí y ahora”,<sup>4</sup> para construir lo simbólico de la realidad, el mundo de lo vivido por los sujetos que es el origen de la experiencia subjetiva de toda situación societal y que se convierte en centro de atención en la complejidad de la manifestación humana.

El escenario donde los actores sociales despliegan su actividad, producen y transmiten el conocimiento de sentido común, son los *espacios vitales* (el hogar, la oficina, el aula de clase, el taller, etcétera), en donde transcurre la *vida cotidiana*.<sup>5</sup> Éstos son espacios particulares porque pertenece a un grupo o comunidad en donde se entablan relaciones *cara a cara*, esta interrelación es propicia para el surgimiento de imágenes y representaciones sociales porque son expresiones del pensamiento de sentido común y, además, son elaboraciones que un grupo edifica sobre algo o alguien.

Las imágenes y las representaciones sociales son expresiones mediadas por el lenguaje, surgen del conocimiento de sentido común y son construcciones sobre lo real o imaginario de los integrantes que cada grupo o comunidad edifican sobre algo presente o ausente para determinar el ambiente físico y social que dan cuenta de los objetos y aspectos que permiten construir ciertas tipificaciones que dan sentido a las cosas, de acuerdo a un “sistema de significatividades” (Schütz, 1995, 44).

Nos referimos a un conocimiento de sentido común socialmente constituido al interior del grupo y tipificado de acuerdo a experiencias previas que conforman un esquema referencial y que comparten con familiaridad entre las personas que mantienen cierto grado de proximidad a partir de la experiencia vivida, este vínculo adquiere significatividad de acuerdo con el momento en que se establece la relación con el sujeto de la acción, con quien la coexistencia es posible porque determina el tipo de relación que se produce entre ellos, que pueden ser de contemporáneos, asociados, predecesores o bien sucesores.

---

<sup>4</sup> Para Berger y Luckmann la realidad de la vida cotidiana parte del sujeto, “se organiza alrededor del “aquí” de mi cuerpo y el “ahora” de mi presente, pero no se agota en las presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes “aquí y ahora.” (Berger y Luckmann, 1993, 39)

<sup>5</sup> Para Heller, “es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares.” (Heller, 1998, 19)

#### **4.2. Las representaciones sociales de docentes de orientación acerca de su objeto: elementos para una articulación**

Las representaciones sociales como expresiones del sentido común no son, como pudiera pensarse, una copia fiel de la realidad, sino una construcción que los actores hacen de ella sobre la base de la información que comparten porque les resulta familiar, lo cual implica una interiorización y un procesamiento de la información en la estructura psíquica del sujeto para convertirla en un proceso elaborado, para comprender la realidad social en donde se mueve. Es, para decirlo en términos de Moscovici:

“Un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación” (Moscovici, 1979,18).

Moscovici parte del supuesto de que este corpus organizado de conocimiento surge de las opiniones e imágenes sociales, por tanto, es de entenderse que se refiere a un pensamiento de sentido común que comparten los sujetos, cuando manejan cierta información sobre algo o alguien, con los integrantes de un grupo o comunidad en su vida diaria.

Para Jodelet, la representación social se nutre tanto de las experiencias vitales como del pensamiento natural; la información se maneja por los integrantes y se expresa a través de la opinión y de las imágenes que se comparten de un grupo para “interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana” (Jodelet, 1986,473).

También, enfatiza la importancia de lo social de la representación porque es parte del contexto específico en donde se sitúan los sujetos que integran el grupo, no sólo por la comunicación que establecen, sino también por el bagaje cultural que manejan a través de ciertos códigos, valores e ideologías y la pertenencia a dicho grupo que los identifica y los distingue de otros grupos e individuos.

Para Piña, la representación no es un fiel reflejo de la realidad, sino el resultado de una compleja elaboración social que posibilita a los integrantes de un grupo realizar “una interpretación de la realidad empírica o de un concepto, o de ambas cosas, bajo la mediación del acervo cultural.” (Piña, 2003,36).

De acuerdo con Moscovici, lo social de la representación procede de origen, en un primer momento, de las proposiciones, reacciones y evaluaciones de los sujetos que integran grupos sobre aspectos particulares en una dirección y en un momento determinado, de aquello que manejan, de lo que es común, porque procede de las vivencias, de lo que comparten a través de las opiniones y expresan a través de tres dimensiones, “la actitud, la información y el campo de representación” (Moscovici, 1979,45).

La “información” es una dimensión que confiere al sujeto la capacidad de organizar y manejar los conocimientos de acuerdo a estructuras de percepción, de acción y de pensamiento que proceden del contexto social; la integran un cúmulo de imágenes y construcciones simbólicas, cuyos significados conforman el bagaje cultural que comparte con un grupo respecto a un objeto social. En el caso de la orientación, como práctica social, los hallazgos llegan a los especialistas, éstos los difunden por diferentes medios informativos, se distribuye a los “sabios aficionados” (orientadores), quienes lo transforman en el nuevo sentido común que procede de la ciencia y finalmente llega a las personas poco informadas (alumnos) con deseos de apropiarse de una parte de la ciencia.

El “campo de representación” nos sitúa en el ámbito de la imagen, ésta se refiere al reflejo de la realidad externa en las vivencias de los sujetos que tiene por objeto seleccionar lo que proviene del interior y que se conjuga con la interacción del medio social para la construcción simbólica de la realidad. La imagen elaborada de un contenido concreto, se refiere a un aspecto específico del objeto de la representación.

La “actitud” es la disposición del sujeto que integra un grupo para expresar, a través de proposiciones, el contenido de una representación en una dirección, en determinada circunstancia y en el momento en que sucede la acción de representar el objeto.

En la sociedad contemporánea existen diferentes enfoques para estudiar distintos tipos de representaciones sociales. De acuerdo con Jodelet (1986,479), existen diversas formas de éstas, entre las que se encuentran: a) las representaciones del actuar intencional con un motivo para modificar un comportamiento, en él se interviene para la elaboración de ideas, valores e ideologías del grupo de pertenencia, los psicólogos sociales recurren a éstas para estudiar el comportamiento de los grupos, desde un enfoque experimental; b) las representaciones que surgen como respuesta a una acción política que se desprende de una práctica discursiva de los

sujetos situados en la sociedad como integrantes de un grupo, respecto a una decisión que compete a diferentes actores sociales; c) las que reproducen los esquemas de pensamiento porque advierten que el sujeto se mueve entre esquemas de pensamiento ligadas a determinaciones sociales, que los sujetos portan como resultado de su actuar social, con frecuencia son estudiadas por sociólogos desde un enfoque estructural; d) las que construyen los actores sociales en su experiencia en el mundo social, en los espacios de la vida cotidiana, como resultado de su “actuar social”, son propias del constructor de sentido en las diversas prácticas sociales.

Este último tipo de representaciones e imágenes sociales es el que interesa plantear en este estudio, porque surgen en la práctica de la orientación educativa. Se trata de un trabajo profesional que es común a quienes lo realizan, pero cada cual lo lleva a cabo dependiendo de su particularidad como persona, de tal forma que resulta relevante conocer qué es lo que hace y cómo lo hace porque no es lo mismo la forma como la realiza un docente medio o común a otro que posee y aplica herramientas en la intervención individual o grupal, como es el caso del docente posgraduado.

Otro elemento que poseen en común es el escenario en donde surgen las representaciones sociales, como lo afirma Piña (2002,38), la vida cotidiana se convierte en el espacio en donde los diversos actores despliegan su actividad y elaboran complejas y diferentes lecturas o interpretaciones de lo real, lo cual va a depender del grupo de pertenencia.

En cada grupo surgen distintas construcciones de lo real, incluso, al interior del mismo grupo, pueden coexistir diferentes interpretaciones de lo que sucede en la realidad. Lo que para unos puede ser bueno, para otros puede ser malo, es el caso de una ley que penalice el aborto, para unos puede ser positiva para otros negativa. Las opiniones emitidas por los diversos actores están revestidas de juicios de valor que compete a la ética, lo cual los vuelve temas polémicos.

Las opiniones e imágenes sociales que construyen los actores de un grupo o comunidad pueden o no coincidir sobre algo, pero finalmente son opiniones e imágenes, tal es el caso de lo que piensan las personas sobre una película, puede ser aceptada por unos y repudiada por otros. Así también lo que opina la comunidad universitaria sobre lo que es la universidad y la reforma universitaria.

Lo que piensan los orientadores sobre la incorporación de la orientación en la estructura curricular, lo que implica una reforma a los programas de la asignatura. Sus opiniones e imágenes sociales sobre esto último son diversas, porque diferentes son las personas que se expresan sobre ellas.

Las representaciones sociales de los orientadores acerca de su práctica profesional, integran un complejo proceso psíquico que construyen en su relación con el contexto y el ámbito institucional, caracterizado por la libertad de cátedra y revestido por la autonomía universitaria que permean sus opiniones e imágenes sociales para interpretar su realidad en la orientación educativa, como expresión de la vida cotidiana escolar. Esta lectura de lo real va a depender de su relación con los integrantes del grupo o comunidad de la que forma parte.

En el ámbito de la cotidianidad es posible ubicar la práctica profesional del orientador como aquella que se realiza en el espacio institucional (aula de clase, cubículo) dirigida hacia la intervención grupal e individual, con el objeto de resolver diversos problemas que demandan los alumnos.

Esta práctica la integra una serie de acciones con un sentido específico: resolver problemas de funcionamiento que inciden en los problemas de índole personal que tienen que ver con: las actitudes o comportamientos de los alumnos, la elección de su proyecto de vida, la identidad, la toma de decisiones, la sexualidad, etcétera.

Las acciones específicas que realiza el orientador, a través de la intervención individual o grupal, tienen como propósito incidir en la problemática para que el alumno sea quien la resuelva, y/o bien el mismo orientador solucionarla directamente; no atiende a una metodología única, debido a que este tipo de actividades las ejerce en las 15 horas de apoyo o de cubículo, no están regidas por un programa escolar, como es el caso de las otras 15 horas de docencia que desempeña semanalmente en la intervención grupal con el objeto de enseñar y evaluar contenidos de aprendizaje.

Las acciones que lleva a cabo el orientador común, el orientador actualizado y el posgraduado en las horas de apoyo, poseen algo en común, las realiza desde el pensamiento del sentido común, al respecto nos hace recordar lo que piensa Schütz:

“en cualquier momento de su vida diaria, el hombre se encuentra en una situación biográfica determinada en un medio físico y sociocultural que él define y dentro del

cual ocupa una posición o de su status y su rol dentro del sistema social, sino también una posición moral e ideológica. Decir que esta definición de la situación biográfica determinada equivale a decir que tiene su historia; es la sedimentación de todas las experiencias del hombre, organizada en su acervo de conocimiento a mano” (Schütz, 1995:40).

El orientador es un sujeto concreto y particular, pertenece a una determinada sociedad, a un país, a una clase social y ocupa un lugar en ésta, vive en una ciudad, ubicada en una colonia, una calle y pertenece a una familia; no es un sujeto cualquiera, como expresa Heller (1998), es un “particular entero”<sup>6</sup> que vive y convive en grupos, nace en su grupo familiar, establece relaciones y se reproduce.

El actor social al que nos referimos es el orientador común o medio, que viven una vida cotidiana a través de su práctica profesional, en el ámbito escolar que comparte con los orientadores actualizados y posgraduados. Se caracteriza por su inmediatez a lo cotidiano, lo cual implica que el particular se objetive y comparta su experiencia en los recintos escolares.

La representación social del docente de orientación acerca del objeto de su práctica profesional indica la dirección que sigue su intervención en grupos, en relación con los objetivos de un programa establecido, es lo que busca y se afana por lograr en la circunstancia específica de la enseñanza de los contenidos curriculares. También implica su intervención en la entrevista individual, en el servicio de apoyo a los alumnos que presentan diversos problemas personales e incluso, de índole existencial.

Sin embargo, su trabajo profesional del docente común de orientación, que también realiza el actualizado, el posgraduado y el integrado, se amplía hacia otros programas institucionales, en donde también interviene en forma grupal, masiva e individual.

El trabajo del docente de orientación de tiempo completo también se encuentra incluido. Además de su quehacer en la intervención antes mencionada, realiza funciones de documentación teórica de los diversos problemas cotidianos que presenta la comunidad estudiantil. En otras palabras, su afán se encuentra en conocer, explicando o comprendiendo, la razón de ser de estos problemas de funcionamiento. Cabe señalar que ésta es una práctica de conocimiento que realizan hasta el momento sólo tres de los 63 docentes de orientación que

---

<sup>6</sup> El *hombre entero* según Heller, es una categoría establecida por Lukács que se refieren a “las formas de actividad de la vida cotidiana es en donde se realiza el *hombre entero*” (Heller, 1998, 96).

integran la academia, son maestros definitivos de tiempo completo, dos de ellos son tipificados como comunes y el otro docente tiene un “estatus” de posgraduado.

Las representaciones sociales de los grupos de docentes de orientación adquieren importancia porque revelan lo que es real de su experiencia sobre el objeto de la orientación, es decir, lo que buscan lograr en su trabajo como docentes, de aquello que consideran debe ser el propósito de su función en la academia.

#### **4.3. Las representaciones sociales de docentes de orientación sobre la dimensión estructural de la academización**

La práctica de la orientación educativa que se realiza en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se modificó a partir de la academización. En este proceso se conjugaron diversos factores, tanto externos como internos a lo institucional que la convierte en una práctica compleja.

A los primeros pertenecen los diversos acontecimientos económicos, políticos, sociales y culturales de amplio alcance que se han hecho presentes en la realidad nacional, a través de diversas políticas educativas que se han manifestado en el ámbito académico del bachillerato, como es el caso de la modificación del carácter y contenidos curriculares de los programas de orientación educativa, para convertirla en asignatura en el contexto institucional de la ENP.

A los segundos corresponde el papel que juegan los orientadores en el proceso de reforma curricular a partir de la academización; las formas de resistencia para convertirse en académicos en las condiciones que plantearon las autoridades, la contundencia del análisis de sus planteamientos, las formas de proximidad en la relación de los orientadores antes y después de la academización, las formas de socialidad que se establecen entre ellos en la academia, su relación con el conocimiento en la interacción maestro–alumno en la enseñanza y el sentido de pertenencia a la Academia, son entre otros, algunas manifestaciones de los factores internos.

La transformación de la práctica profesional de la orientación educativa institucional en la ENP muestra lo diverso y lo complejo de entender que no se encuentra separada del espacio institucional y no se agota en el acto intencional de la enseñanza, sino que forma parte del proceso educativo como una manifestación de la lectura de lo real, de un recorte en la particularidad del sujeto en su experiencia cotidiana.

Para comprender la práctica orientadora en su totalidad es posible a través del vínculo entre el “hecho social” y el “hecho societal” (Maffesoli, 1993,159), porque ambas son producciones humanas, tanto las imágenes como las representaciones sociales son expresiones dinámicas del pensamiento de sentido común, así también el concepto “se mueve” porque forma parte de un hecho estructural, sobre el cual se va a cimentar una postura personal mediante las opiniones como expresión de la subjetividad humana.

La interacción de factores externos e internos al espacio escolar en donde los orientadores despliegan su práctica profesional, muestran la complejidad de una práctica social que forma parte de los procesos y las prácticas educativas. Asimismo, lo sitúan en un espacio académico de inclusión en la dinámica escolar al integrar una Academia de Orientación y un Colegio que legitima su quehacer profesional.

La *dimensión estructural* de la orientación educativa reviste una gran complejidad porque el contexto en donde se desarrollan los acontecimientos no es un reflejo de él, sino que intervienen una amplia gama de aspectos específicos en cada sujeto, de tal forma que, sin desconocer su procedencia de corte económico, político o administrativo, la particularidad del sujeto en su experiencia inmediata plantea la necesidad de interpretar los significados que asignan los actores a sus acciones.

La dinámica escolar y la lógica interna de su práctica profesionalizante lo mueven hacia la autoexclusión del grupo numeroso de orientadores en dos direcciones, por un lado, a formar subgrupos al interior de su propio plantel por afinidad con sus pares y, por otro, su trabajo individual por la necesidad de reconocimiento.

#### **4.3.1. La información acerca del significado de la academización de orientadores**

La academización fue el mecanismo administrativo que hizo posible la transformación de la práctica profesional de la orientación educativa en la ENP de la UNAM. A partir de este acontecimiento, surgen diversos significados sociales a través de opiniones, imágenes y representaciones.

Las diversas manifestaciones del pensamiento de sentido común se caracterizan porque expresan la particularidad de los actores, en los diferentes espacios en donde se mueven,



porque también es particular. La particularidad es propia de los sujetos que comparten una experiencia y un espacio en común, en donde transcurre la vida cotidiana.

No es lo mismo el significado de la academización para los orientadores tipificados en: comunes, actualizados e informados y posgraduados, que para los integrados en un grupo, porque la relación que establecen entre ellos es diferente y construyen los significados en una situación específica porque su experiencia es particular, entre ellos también existen diferencias de opinión porque perciben la realidad de manera diferente y no hay razón para que piensen igual. Entre estas diferencias se mueven las imágenes y las representaciones sociales.

Para los orientadores tipificados como medios, poseen en común el desempeñarse como coordinadores de la sección de orientación en su propia Preparatoria, sin embargo, existen diferencias y coincidencias, por ejemplo, en lo que les significa la academización, se encuentra una constante, una actitud positiva hacia la academización e inconformidad en cuando a los beneficios económicos. Para una orientadora de 45 años de edad, casada, 2 hijos, con formación de pedagoga y una antigüedad de 15 años en la UNAM, su opinión la relaciona con los alumnos y enuncia como los profesores han mejorado significativamente:

“Lo único es que tenemos más contacto con los alumnos, ahora tenemos alumnos a regañadientes porque es obligatoria. Lo único que ha mejorado el ser académico es que te permite conocer la totalidad de los alumnos y ya por ahí los ubicas. Los maestros nos conocen un poquito más, pero la relación con ellos siempre ha sido buena y creo que algunos le dan más importancia a que seas académico, el hecho de reconocerte como académico, implica un estatus para ellos, ahí no veo tantas diferencias, sólo que ahora nos invitan a festejar el día del maestro” (DC,E3, p.10).

Para otro orientador de 43 años de edad, casado, 3 hijos, con formación de psicólogo y una antigüedad en la UNAM de 10 años, su opinión es diferente a la anterior, porque el reconocimiento de académico implica en sí mismo, un logro:

“Me ha hecho sentir bien y me ha fortalecido, he asumido un compromiso conmigo mismo, de reto. Nunca pensé encontrarme de docente, no quedó más que asumir una responsabilidad laboral. Me siento muy bien, creo un poco más que en lo que antes hacía, antes nos veíamos impedidos para atender a los alumnos, lo cual nos impedía acceder a la búsqueda de información para proponer algunas situaciones de orientación y llevar a cabo diversas actividades con los estudiantes, se ve (la orientación) desde una manera diferente, tal vez el enfoque es diferente, pero en esencia es la misma, yo no le encuentro cambio palpable. La diferencia está en la forma como utilices el tiempo” (DC, E, 5, p.11).

Una opinión similar a la anterior es la de una orientadora de 50 años de edad, soltera y sin hijos, con formación de psicóloga, 23 años de antigüedad en la UNAM, recientemente obtuvo el nombramiento de maestra de tiempo completo, es coordinadora de la sección de orientación en su preparatoria. Según su opinión, la academización ha significado un ascenso en su nombramiento de maestra de orientación de tiempo completo y desde ahí cambia su visión que implica “una carrera docente”:

“Para mí en lo personal si ha significado un cambio en mi proyecto de vida. La academización implica que tengo que entrarle a la formación, de hecho ya concursé para una plaza de tiempo completo y desde la academización cambia mi visión de que hay una carrera docente y me interesa participar en ella, me interesa prepararme, hacer currículum, hacer otro tipo de trabajos para concursar en esta carrera docente. También ha cambiado la imagen de los orientadores, el que nos vean como académicos, antes no nos integraban a toda la escuela, aunque hubiera un coordinador, ahora el coordinador es como cualquier otro coordinador de otro colegio y está integrado a la toma de decisiones de la misma escuela. Entonces yo creo que si cambió, tenemos voz y voto en el Consejo Técnico, pronto vamos a tener un Consejo General y si creo que ha cambiado bastante en ese sentido, aun cuando en otro, nos siguen viendo como académicos de segunda, así lo he notado” (DC, E4, p.14.

Para otro orientador de 49 años, casado y con 3 hijos, con antigüedad de 10 años en la UNAM, con formación de psicólogo educativo y con nombramiento definitivo de medio tiempo, la academización ha significado un reconocimiento como académico dentro de su propia institución al legitimar las funciones que realiza no sólo como docente, sino también como investigador:

“Confianza para intercambiar opiniones y experiencias con el personal académico de la escuela. La otra es la imagen que tiene el orientador hacia fuera. Como académicos en la orientación, primero una imagen, después como orientador entramos a todas las actividades académicas. Para mí la imagen del orientador ahora se integra a la imagen del docente y también la del investigador como parte del trabajo profesional.” (DC, E2, p.9)

Las opiniones anteriores son sumamente importantes porque en éstas se establece la diferencia entre el trabajo del orientador con plaza administrativa y el profesor de orientación; con la academización cambia la imagen del orientador porque se asocia con un trabajo profesional, no sólo en la docencia, sino también en la investigación, por tanto, se entiende que la imagen cambia cuando son percibidos bajo un rol diferente que es el legitimado por la institución educativa.

La particularidad de sus expresiones coincide con la imagen que tienen de su trabajo profesional otros actores sociales, porque manejan la misma información en un campo específico; con esto se infiere que la actitud de los orientadores cambia por la forma como son reconocidos, lo cual se debe a que la persona es lo que es porque otros lo reconocen.

El cambio de rol implica el cambio de “estatus”, por la imagen que proyectan los profesores de orientación, porque es algo real que viven los actores en sus experiencias personales, al respecto veamos la opinión de una orientadora actualizada e informada, de 44 años, casada y sin hijos, con formación de psicóloga, con antigüedad en la UNAM de 8 años y con nombramiento definitivo “A” de medio tiempo:

“Hubo un cambio de estatus y tuve que adaptarme al cambio de estatus porque finalmente tu trabajo son los alumnos. Ahora si este cambio te va a permitir una mejor relación con los maestros y puedes trabajar mejor con los alumnos, pues adelante no.

La otra es que dentro de la academización, puedes ir escalando ciertos puestos, ciertas plazas en la medida que se generan también, pero que no es fácil porque es un proceso de concursar y la otra también es valiosa porque son los programas que salen a nivel docente y puedes participar con proyectos, son programas que en ocasiones, los profesores manejan, nada más que ya lo tienen sistematizado, todo va bajo reporte, es lo que se va a hacer, es lo que se hizo, son los resultados” (DAE, E2, p.12).

El significado de la academización se encuentra asociado con los valores o bien con la formación de los orientadores posgraduados, que le asignan un valor porque lo viven de esa manera. En otras palabras, guarda una relación con la particularidad del actor porque cada docente habla sobre el significado de la academización desde su circunstancia específica, que tiene su arraigo en la forma como se sitúa en la vida. No es la misma opinión de un docente posgraduado que la de un docente común, ni de uno que cuenta con licenciatura, de otro posgraduado.

Sin embargo, entre los posgraduados también predomina una constante, el beneplácito por la academización, hasta actitudes críticas que valoran este hecho administrativo-académico. Veamos algunas expresiones de una orientadora, soltera y sin hijos, de 43 años, con antigüedad de 9 en la UNAM, psicóloga de formación y con maestría en Ciencias Penales:

“Ha significado un paso hacia adelante, así como el estatus, pero eso es también de sentirlo, ahora se siente y se es, hay un documento que dice que se es (se refiere al convenio). Yo creo que va un poco más allá de cómo se siente. Lo económico es muy relativo, no es tanta la diferencia, el lugar que se le da a uno acá, los términos que se utilizan son maestra, profesora, el sentirse que vas a la sala de maestros. Significa un

paso hacia delante, que no es determinante en la carrera, pero si es un paso muy importante para seguir avanzando” (DP, E,2, p.11).

Para otra orientadora de 38 años de edad, casada y con hijos, con antigüedad de 10 años en la UNAM, con nombramiento de Profesora de asignatura definitivo “A”, psicóloga de formación y con maestría en psicología clínica, la academización ha significado un mayor reconocimiento académico y el inicio de una carrera académica:

“Algo importante para nuestra formación profesional, creo que como académicos, podemos llevar una mejor labor de orientadores, porque finalmente somos académicos y podemos tener esa categoría, lo importante es que nos reconozcan como académicos. Desde mi punto de vista ha sido buena, por supuesto que se duplica el trabajo, mayor compromiso, entregar calificaciones, actas, avances programáticos, es mucho trabajo y hay mucho que desarrollar, yo creo que fue algo bueno. Yo creo que las cosas no van tan mal, pero faltaría mucho más porque hay gente que todavía no nos reconoce todavía”(DP, E1, p.11).

En cambio para un orientador de 45 años, casado por quinta ocasión, con hijos, con antigüedad en la UNAM de 22 años, psicólogo clínico de formación y con una maestría en psicología educativa, la academización ha significado grandes ventajas laborales y económicas, pero ha perdido la esencia de la orientación:

“Es un poco contradictorio porque hay muchos beneficios en cuanto a ser académico, más tiempo libre, los ingresos han mejorado significativamente, optar por otros nombramientos, definitivo “B” o maestro de tiempo completo, en ese sentido por supuesto que hay un beneficio objetivo e inclusive tangible, pero mucho del espíritu del orientador se ha perdido en aras de cumplir un trabajo, el cual finalmente, yo no veo resultados”(DP, E3, p.11).

Los testimonios de los orientadores tipificados ilustran la aceptación de la academización como algo positivo para su formación, para su trayectoria y para su proyección hacia una carrera docente. En esta lectura de lo real coinciden las opiniones e imágenes sociales favorables sobre la academización. Es posible advertir que, de acuerdo con la circunstancia específica de cada orientador, como lo es el tipo de contratación, su opinión es favorable o desfavorable.

Por otra parte, la relación cara a cara que establecen algunas orientadoras integradas les permiten opinar de forma similar, porque manejan la misma información, asumen una actitud de logro y de avance en una carrera docente que es necesario correr, debido a que manejan una imagen similar de la orientación en la academia. En este último caso, se trata de una

representación social que construyen dos orientadoras sobre el significado de la academización.

Para las orientadoras que integran un grupo llamadas por ello integradas, construyen su opinión y la comparten dentro del grupo, de tal forma que cuando un orientador habla sobre el significado de la academización lo hace desde las coordenadas de su vida, es decir, desde su particularidad y también de la experiencia que comparte con los integrantes del grupo, de los valores que expresan dentro de él, son sociales porque se construyen con sus integrantes y tienen su razón de ser porque se dirigen hacia los otros grupos, en ese sentido construyen representaciones sociales sobre lo que significa la academización.

Para una orientadora de 52 años, divorciada, con dos hijos mayores, con 28 años de experiencia en la UNAM, pedagoga de formación, con maestría en psicología y con plaza de maestra de tiempo completo, opina que ser maestra de orientación tiene mayor jerarquía y mejor nivel académico porque permite una mejora profesional pero se perdió lo más importante de la orientación.

“Fue un progreso parcial, fueron unas cosas por otras, no fue así como ¡uff!, la hicimos y que bueno, nos dieron condiciones que en nada nos beneficiaban, nosotros llegamos a tener muchas horas, a hacernos un lugar, nosotros no tenemos las ventajas que otros académicos tienen porque nos falta antigüedad y luego tampoco te dan las plazas, ni las fechas para los concursos. Estoy caminando en la carrera académica y por eso quiero quedarme, pero yo siento que se perdió lo que era la función esencial del orientador como guía porque ahora les enseñan”(DI; E1, p.11).

El testimonio anterior ilustra la particularidad de las expresiones de una posgraduada y con plaza de maestra de tiempo completo; lo que le ha significado la academización, no es sólo una imagen positiva. En principio hace un balance de los logros obtenidos en la academia en relación con los méritos profesionales y su interés en permanecer en ella. Después enfatiza el estar caminando en la carrera académica, como algo que está viviendo, un logro de la academización. Por último, critica la pérdida del sentido de la orientación educativa, en aras de la enseñanza.

Algunos testimonios de otras orientadoras integradas permiten contrastar el punto de vista anterior:

“Después de la academización lo que cambió fue la actitud de los orientadores porque empezaron a sentir que trabajaban en un espacio de reconocimiento. Los vi más comprometidos, más gratificados con el nombramiento de académicos. Lo académico también cambió porque ahora atendemos grupos y la atención a personas se ha visto reducida. Yo creo que se ha afectado a los alumnos”(DI; E2, p.16).

“El poder atender al mayor número de alumnos posible con este trabajo y que pudiera dar mayores frutos, porque los índices de deserción y reprobación son bastante altos en todos los niveles de la educación. Ahora se empieza a trabajar con un solo enfoque y se logran ciertos resultados, pero no todos los que se esperaban, entonces otra vez se abre la posibilidad de un cambio en donde se busque mayor calidad en nuestro trabajo de orientación que atienda a las necesidades de los alumnos”(DI, E3, p.41).

“Mira, viéndolo bien yo creo que más trabajo y que no está de acuerdo con la remuneración que estamos recibiendo, de hecho no hay diferencia entre ser administrativo y ser académico económicamente. A lo mejor una de las ventajas que yo puedo ver como académico es que yo tengo otro estatus y la universidad te da otro reconocimiento, porque no es lo mismo ser administrativa que académica”(DI, E.4, p.9).

“Nada más que se nos triplicó el trabajo. Seguimos haciendo lo que hacíamos como administrativos, sólo que ahora hay que calificar, entregar calificaciones en un período, el avance programático, hacer los programas de la propia Preparatoria que hacen todos los colegios” (DI, E5, p.9).

Como puede apreciarse los testimonios se dividen porque la academización fue un proceso administrativo complejo, por sus implicaciones en lo académico, como son: un programa impuesto, una materia sin créditos académicos, su carácter de asignatura que los convierte en docentes tradicionales de la enseñanza, las condiciones laborales y la remuneración, no fueron lo que ellos esperaban en proporción directa con la carga de trabajo.

Se comprende que no existieron alternativas, o eres académico o permaneces como administrativo, y, predominó la lógica de la seducción por el “estatus” y el reconocimiento académico, aún a pesar de la pérdida del sentido de la orientación, la esencia del servicio que es la materia de trabajo, lo cual es entendible porque si ya no se asumen como orientadores, sino como profesores de orientación, el cambio de rol implicó el cambio de función, de ahí que cobre relevancia la enseñanza en este trabajo por la expresión “se perdió la función esencial del orientador como guía, ahora les enseñan”.

A diferencia de la opinión que no se encuentra anclada al contexto social porque depende de la situación del actor, lo cual la vuelve volátil y poco fiable, la representación es social en cambio, no sólo se objetiva, sino que se ancla porque está dirigida hacia otros integrantes del grupo con quien la comparte, en el caso de la academización de los orientadores, léase como un mal necesario que contribuyó a comprender la realidad de la orientación institucional desde otro enfoque, el de las disciplinas, en donde tampoco encuentra su lugar por ser una práctica legitimada pero no una disciplina.

#### **4.3.2. La información que manejan los orientadores sobre las razones de la academización**

La academización fue un proceso administrativo que tuvo su razón de ser en una lógica externa al pensamiento de los orientadores porque tiene que ver con intereses de corte político, económico y académico en un momento determinado. Estos elementos se articulan con el contexto social que derivan de las presiones de organismos internacionales para impulsar una política educativa que las instituciones de educación media superior y superior han llamado la “calidad de la educación”.

Los docentes de la ENP como actores sociales de la UNAM, sin ser expertos en política educativa, manejan un conocimiento de sentido común sobre las razones de la academización que expresan a través de sus opiniones desde la especificidad de su experiencia.

La representación social es una forma de popularización del conocimiento científico que se expresa a través del concepto, la categoría o la teoría, es una apropiación del saber especializado que maneja el hombre común, sin mayores pretensiones que la de asignarle significados convencionales a situaciones cotidianas concretas. Fue el caso que inspiró a Moscovici (1979) para comprender el uso del psicoanálisis en los espacios cotidianos de la población parisina de la posguerra, integrada en grupos, clases y estratos, incluyendo el espacio de la prensa francesa, la que el “sabio aficionado” integra a su bagaje cultural.

En este trabajo (Moscovici, 1961, 45) señala cómo construyen las representaciones sociales las culturas o los grupos sobre el psicoanálisis, plantea que en un primer nivel se muestran como un conjunto de proposiciones, reacciones y evaluaciones que conciernen a puntos de vista particulares de los actores emitidos en una entrevista estructurada, encuesta de opinión o conversación informal, en una situación específica y ante una circunstancia determinada lo

cual supone una orientación en el tiempo, dirección, contexto concreto y universo de opinión del que se habla.

En un trabajo posterior Moscovici y Hewston (1986) diferencia la naturaleza del conocimiento y define aquél que nutre las representaciones sociales. Distinguen entre pensamiento racional o normalizado y un pensamiento de sentido común propio de las experiencias intelectuales, de un acercamiento a la ciencia por iniciativa e interés de la utilidad que reporta su consumo, es para decirlo en términos de Moscovici, un conocimiento se populariza en la vida cotidiana y se le presenta al lego como:

“una ciencia más accesible y digerible. Todo el mundo quiere consumir ciencia o al menos probarla, pero a condición de que ésta se presente en forma comestible, agradable al paladar. En suma, hacemos de la ciencia un bien de consumo como cualquier otro” (Moscovici y Hewston, 1986,680).

La información que manejan los docentes aficionados a la ciencia son inferencias que realizan desde la particularidad de su mundo inmediato, son elementos que les reportan sus experiencias de formación desde las coordenadas de su vida cotidiana, se refieren al contexto social y a la situación particular de la UNAM, desde el ámbito inmediato de la orientación en la Escuela Nacional Preparatoria.

Las representaciones sociales particularizan las vivencias de los actores en los escenarios cotidianos y manejan conceptos desde la especificidad de su percepción, sobre lo inmediato de la situación en una circunstancia particular. En el caso de los orientadores de las Preparatorias de la UNAM, la información que emplean sobre las razones de la academización, muestran lo singular de su experiencia inmediata, sobre el significado de este hecho social. Las opiniones son diversas, incluso entre los mismos orientadores tipificados:

“Ya se venía hablando de la academización y esto fue una decisión de la Institución. No te puedo decir una verdadera causa. A lo mejor fueron los resultados de la orientación como servicio, las autoridades pensarían, si hay resultados y una de las políticas es el desarrollo integral del alumno, porque no incluirla como materia también” (DA, E2, p.14).

“Pienso que la Universidad se ha dado cuenta de la cantidad de deserciones, de los estudios inconclusos, de los cambios de carrera, creo que gira en esos tres factores en que la Universidad la haya implementado como asignatura. Pienso que esta es la política que desarrolló, de tener datos precisos para poder enfrentar un problema que es el rezago académico y que tiene repercusiones para el país. Entonces, es viable pensar



que se le da cierta credibilidad a la orientación, como parte fundamental para superar estas situaciones, deserciones, carreras inconclusas, etcétera, entonces la Universidad vive inmersa en un proceso de cambio, constantemente cambiando y ésta es una de sus expresiones, el plan de estudios cambió entre 1996-97, porque es una de las situaciones que la Universidad consideró más viable” (DC, E5, p.13).

Las opiniones anteriores plantean razones de corte académico, dentro de la racionalidad curricular. Se aprecia una percepción de la práctica profesional positiva y propositiva, como parte de su desempeño en los espacios escolares de su respectiva preparatoria, porque se piensa que la orientación está cumpliendo su función socialmente asignada. Se aprecia como un proceso inevitable porque es necesario para los estudiantes, sin importar los costos que significa para los orientadores, el fin justifica los medios.

Un punto de vista crítico se puede advertir en los siguientes testimonios de dos orientadores que comparten el mismo espacio cotidiano en una Preparatoria de la UNAM:

“Todavía no lo acabo de entender, pero creo que sería una manera de justificar el fracaso escolar, porque al orientador siempre se le ha echado la culpa, que si los alumnos no eligen bien, el orientador; que si las alumnas se embarazan, el orientador, que si reprueban, el orientador. Entonces, yo creo que se cambió para justificar las carreras saturadas. De alguna manera quieren que seamos los mediadores entre la Preparatoria y las políticas que se manejan a nivel Rectoría” (DC. E3, p.12).

“Yo creo que hay una política nacional clara sobre lo que tiene que hacer la orientación, podría ser que a nivel general se tuviera una idea más o menos clara del rumbo de la orientación, pero en lo particular depende mucho de la administración vigente, con la oposición que se tenga al interior de las instituciones, esta tendencia puede cambiar, hacia una o hacia otra tendencia y cada persona va a tener que impulsar su iniciativa hacia determinado lado. Sé que los organismos internacionales que tienen el poder económico y político, no van cesar en su lucha para llevar a la educación y con ello a la orientación hacia determinado rumbo, pero desconozco cuales serían las implicaciones más concretas por las que se darían” (DA, E1, p.10).

Los testimonios anteriores plantean una visión crítica acerca de las razones de la academización de dos docentes de orientación que establecen una relación “cara a cara”. El primero critica la academización para justificar lo que llama el “fracaso escolar” y convertir al orientador en “chivo espiatorio” y a la vez un mediador entre la Preparatoria y la Rectoría para llevar a cabo programas institucionales. El segundo plantea la posibilidad del cambio en la orientación de acuerdo a la tendencia de la administración, sin desconocer la influencia de los organismos internacionales que pueden influir en el rumbo de la orientación.

Otras opiniones advierten una razón de corte estructural, es decir, la academización tiene un origen de tipo económico que propició la política interna de descentralización de la Universidad.

“Obviamente tiene que ver con la globalización, con los cambios económicos, políticos y sociales, pero también hay una política dentro de la misma institución, entonces ya no puedo estar colgando de ti, yo no sé que sería primero, pero una forma es, la academización y con ello, forman parte de la Dirección General de la ENP y cada quien a su preparatoria. Al final de cuentas, el orientador se vuelve un comodín en la institución, te ocupas en base a lo que me está conviniendo y lo que necesito y quiénes son el blanco perfecto (se pregunta y ella misma se responde), pues los orientadores” (DP, E4, p.10).

“Aquí intervino una cuestión política, no intervino la idea de optimizar el servicio o una labor de orientación hacia los alumnos, claro que no era la excelencia académica. El motivo era adelgazar la planta administrativa y pasar a un área académica. Fue una cuestión política ciento por ciento, olvídate de la excelencia académica, porque si esto hubiera sido el móvil principal, también se hubieran buscado las condiciones en que se iba a dar la orientación, pero eso no importó, entonces no fue una cuestión académica, sino política que se da en un contexto de descentralización de la UNAM y de muchos servicios públicos, como lo son la electricidad y el sector educativo. Además se tenía la necesidad de controlar a un sector profesional y laboral que no estaba controlado, porque se perdía, es cierto que muchos compañeros no estaban, olímpicamente no sólo no atendían, sino que no estaban” (DI, E2, p.20).

“Yo tengo la sensación que el proceso de academización es un proceso que está inconcluso, como que lo que querían las autoridades no era colocarnos en la situación en la que nos encontramos, sino otra diferente, era a lo mejor un problema de presupuesto, recuperar la cantidad de presupuesto que representaban las plazas administrativas para poder ellos disponer, como disponen de las plazas académicas. A lo mejor no es un problema de política educativa, a lo mejor es un problema de administración de recursos y de presupuesto. Así de ínfima sería realmente la motivación para que transitáramos al campo académico. Yo creo que es menos maquiavélico de lo que nos imaginamos en un principio, no tiene que ver con un proceso de reforma y descentralización universitaria, a lo mejor en última instancia sí, pero todas esas atentadas que supusimos contra la esencia de la universidad, ya pensando las cosas y las reacciones de las autoridades y lo que ha estado sucediendo que es nada, no ha sucedido nada; a lo mejor era nada más una intención de administrar el presupuesto universitario. Aunque nosotros somos más caros como académicos que como administrativos, pero de alguna manera que esos dineritos los administre la Preparatoria y ya no una instancia centralizada como la DGOSE, porque ya no se trata de una reasignación presupuestaria de ahorrarse dinerito, sino en términos de manejarlo ellos; si cada Preparatoria tiene más recursos que manejar, so pretexto de la existencia de nuevos docentes, eso les retribuye, no tanto que se ahorren dinero, sino que nosotros representamos más dinero. Significa más dinero, más asignación presupuestal, para el pago de nuestros salarios, que finalmente controla la

Preparatoria y en ese sentido, lo que se estaba disputando eran las asignaciones presupuestarias y nosotros fuimos un recurso ideal para que las preparatorias tuviesen en nómina más ingresos. Así de mezquino, finalmente veo las razones de nuestro tránsito a académicos” (DP. E3, p.17).

Los testimonios anteriores revelan las implicaciones del proceso de academización. Se comprende que existió una exposición de motivos, un análisis en el que participaron algunos grupos que integraron la parte patronal y la sindical para llegar a un acuerdo sobre las condiciones de trabajo, los programas, la materia de trabajo, el carácter de la asignatura, el rol de profesor de orientación y su papel preponderante en la academia, etcétera.

También existió negociación y análisis entre los actores de cada grupo sobre las condiciones laborales en que se transitaba a la academia y se veía a los factores externos, como la globalización económica y su influencia en las políticas de educación superior, como los impulsores de este proceso que era irreversible para el grupo de los orientadores.

El último de los testimonios reflexiona y analiza las motivaciones que generaron el cambio en la orientación, aun cuando no descarta los procesos externos, las razones de la academización fueron de tipo administrativo, tuvieron que ver con la asignación presupuestaria que en el fondo obedece a una política administrativa de descentralización académica, de control administrativo y de evaluación de la práctica docente a la que se ve sometido el profesor de orientación, como cualquier otro profesor que integra una academia.

#### **4.3.2.1 “Porqué es un espacio que nos dio la universidad”**

Cuando se les pregunta acerca del por qué están en orientación, sus opiniones también son compartidas, al respecto afirman:

Me gusta la forma como voy abordando la problemática estudiantil, me gusta transmitir algún tipo de conocimiento, me interesa la asesoría individual, eso contribuyó a mi permanencia” (DC, E5, p. 13)

“Siento que es una actividad completa, porque no nada más es la actividad frente a grupo, aun cuando estés dando el mismo tema, no lo das de la misma forma, hay diferencias y en consecuencia riqueza” (DA, E2, p. 16).

“Me gusta porque es un espacio que nos dio la universidad, de más cercanía con los alumnos, de mayor compromiso con la institución y ahora siento que el compromiso es bien demandante y me harta” (DI, E2, p. 22)

“Alguna vez me he definido como educador, antes que orientador. Siento que el orientador proporciona herramientas para que defina su propia vida y el educador enseña más a usarlas, entonces me siento más educador que orientador” (DP, E3, p. 15).

“Es un trabajo que me gustó. Con la academización se requiere de más tiempo. Además con el tiempo te vas adentrando y como que le vas tomando cariño, quiero vivir la experiencia de trabajar tiempo completo, de todo lo que hace un tiempo completo” (DI, E1, p. 13)

Como se puede apreciar, las opiniones coinciden en la aceptación del trabajo que se realiza en la academia de orientación, se aprecian las bondades porque es “un espacio que nos dio la universidad”. Esta expresión significa (por la vehemencia con que lo dice) el espacio en donde transcurre la libertad de cátedra y la autonomía universitaria.

La actitud que expresan los docentes comunes es de convicción en lo que hacen, la intervención grupal e individual. Para los docentes posgraduados, las funciones de académico, los limita en lo que realizan. Para los docentes integrados, el trabajo que desempeñan es demandante porque les significa una entrega al trabajo de corte administrativo.

En términos generales, los docentes de orientación le atribuyen diversos significados al trabajo académico. Se aprecia realismo en sus apreciaciones porque lo expresan de acuerdo a como lo viven desde su particularidad. No es lo mismo como lo vive un docente de medio tiempo, a otro cuya contratación es de tiempo completo. Se distinguen las ventajas y las limitaciones de una práctica legitimada curricularmente.

#### **4.3.3. La información sobre sus expectativas de la academización y la docencia.**

Las opiniones y testimonios de los docentes de orientación responden a un cúmulo de experiencias asimiladas en la institución universitaria que se inserta en el contexto sociocultural, en donde se expresan las diversas proposiciones desde la particularidad del sujeto.

Por una parte, la particularidad tiene que ver con la situación biográficamente construida por la persona, tiene un carácter histórico porque se encuentra inmersa en un contexto social específico no elegido por ella, sino el que corresponde al momento actual. No es lo mismo haber nacido durante la guerra fría, en la era de la globalización, que en la sociedad del conocimiento e información, porque en 10 años cambian las expectativas de las personas,

porque el contexto histórico y social se va modificando y con él, van cambiando sus expectativas e intereses y perfilan sus posibilidades de desarrollo personal.

El mundo particular del sujeto es además cultural porque aprehende a apropiarse de los instrumentos, los saberes, las tradiciones y las costumbres que se han institucionalizado en la sociedad para aprender a moverse en su ambiente inmediato y poder transformar ese ambiente.

Como integrante de un grupo, el hombre particular incorpora y es portador de los anhelos de su grupo de pertenencia. Dentro del mundo particular se construyen las expectativas del sujeto, por lo que cada cual diseña sus propias metas que a cada cual le inspiran una directriz porque se relacionan con las coordenadas de su vida cotidiana.

El hombre logra ser aquello que está en sus expectativas y en su mundo histórico-cultural en el que se ha movido durante toda su vida porque le resulta familiar, porque le representa algo para su vida. La elección de un oficio, ocupación y profesión no surge por generación espontánea, sino que se elige desde su situación biográfica socialmente construida (Schütz, 1995), que es la forma como cada sujeto particular se ubica en el escenario social y lleva a cabo la acción, interpretando sus posibilidades y enfrentando sus desafíos.

Se comprende que las expectativas de un grupo o comunidad coincidan con las representaciones sociales, cuando esto sucede afloran significados muy cercanos a las vivencias de los actores. En el caso de los profesores de orientación educativa de la ENP de la UNAM, expresan sus expectativas sobre la academización y revelan sus significados desde la particularidad de sus vivencias, de su situación laboral específica y de sus expectativas de logro en la academia.

#### **4.3.3.1 “La academización no ha cubierto mis expectativas”**

Es posible identificar la representación social de los docentes de orientación sobre sus expectativas de la academización, al respecto, algunos testimonios son elocuentes:

“No totalmente, pero me ha permitido avanzar un poco más. Se están llevando a cabo dos funciones como académico, la docencia y el apoyo académico, si yo le sumo la actividad de la coordinación tengo tres actividades, como coordinador, horas de apoyo y docencia, creo que debe ser bien pagado profesionalmente. Se requiere de mayor reconocimiento a la labor que hace el orientador, es un agente de cambio porque es una persona que tiene una responsabilidad social” (DC, E5, p.11).

“Para mí no las ha cubierto totalmente, pero con la academización cambia mi visión, porque hay una carrera docente y me interesa participar en ella. Tuve muchas reservas en la academización, pero también me di cuenta que no había de otra” (DC, E4, p.15).

“En términos laborales, de programas y proyectos sí, en lo económico no y salarialmente estamos muy por debajo de otros profesores” (DC, E2, p.10).

“No las ha cubierto en nada. A nivel de asignatura me siento como que soy la obrera académica. Hacemos de todo y no solucionamos nada. Si diera la oportunidad de hacer más cosas, sobre todo de investigación, si llenaría mis expectativas, pero así como estamos y en las clases casi, casi parecemos merolicos, tienes que hablar sino, no alcanzas a cubrir el programa” (DC, E3, p.11).

“Mira, mis expectativas respecto a lo económico no, respecto a la toma de decisiones no, aunque en la práctica al incidir en los colegios, que hagas cosas de igual a igual, incluso en cursos eres reconocido como una persona que está haciendo algo por la educación, pero aún así no hay claridad y eso es lo que nosotros tendríamos que trabajar”(DC, E1, p.15).

“En 80 por ciento, por supuesto que hay muchas cosas más, para que me pueda decir, me siento satisfecha, pero mucho tiene que ver de uno, yo creo que la academización no es un trámite administrativo que se tuvo que haber hecho, siento que es un compromiso que uno adquiere y la preparación que se tiene, porque no es nada más ya pasé a académico y ahí me quedo, no? (se pregunta) sino una carrera académica y que uno tiene que correr o no correr” (DP, E1, p.11).

Los testimonios anteriores corresponden a profesores comunes o medios, excepto el último, además realizan una función adicional, la coordinación de la sección de orientación en sus respectivas preparatorias. Las expectativas de estos profesores sobre la academización y la docencia no las han cubierto por completo, sobre todo en el aspecto económico porque sólo reciben estímulos en las 15 horas frente a grupo y las otras 15, que son de apoyo o de servicio a los alumnos, no son incentivadas, lo cual genera molestias.

Por otra parte, se percibe la academización como algo positivo porque existe la posibilidad de iniciar una carrera académica en la docencia, quienes así lo refieren, dan cuenta de su experiencia que están viviendo, dos de ellas han concursado para obtener una plaza de maestro de tiempo completo, una la ha obtenido y otra está en proceso de conseguirlo. Ambas mantienen una relación cara a cara y coinciden en expresar que la academización les significa una carrera académica.

Cabe destacar que, como parte de la academización, se comprende que la docencia es parte de ella, por lo que se percibe con cierta naturalidad y no cuestionan su función en la enseñanza, ni en las condiciones en que la realizan y aprecian a la investigación en orientación como una de sus expectativas, que bien podrían realizar en las funciones de maestro de tiempo completo.

Por su parte, las orientadoras integradas en un grupo se reúnen periódicamente con el objeto de analizar las dificultades de la práctica orientadora y han planteado una propuesta de grupo sobre las posibilidades de trabajar en orientación escolar, vocacional y el servicio de atención personal. Se reconocen como diferentes y con sus diferencias de percibir y valorar la práctica han logrado identificarse en relación con una tarea en común. Sobre sus expectativas de la academización y la docencia, expresan:

“Nosotros no podemos tener las ventajas que los académicos tienen, porque nos falta antigüedad y luego tampoco te dan las plazas, ni las fechas para concursos. Estoy caminando en la carrera académica” (DI, E1, p.13).

“No, no las ha cubierto, si me pagaran por lo que hago, estaría millonaria, estoy enojada porque nos ofrecieron el oro y el moro y a la mera hora, los administrativos ganan más que nosotros y sin hacer nada y los van a recategorizar” (DI, E5, p. 9).

“A mí me causa malestar la situación institucional, cuando pasamos a académicos, estuve mucho tiempo enojada porque sí me molestó la falta de solidaridad y de claridad que tenían los compañeros y la falta de vergüenza de algunos, de saber que lo que se estaba promoviendo no era lo adecuado y venderse al admitir una idea de lo que iba a ser la academia que no era cierta y los compañeros orientadores sabían que no era cierto, pero como su compromiso era más institucional, como su compromiso era quedarse con un puesto pendejo, pinche puestito que les duró dos o tres años se comprometieron a hacer algo en lo que no creían, pero finalmente la vida va poniendo a cada quien en su lugar y creo que los ha puesto a cada quien en el lugar que le corresponde”(DI, E, 2, p. 22).

“Mira, no tanto, en cierta forma si las ha cubierto, pero siento que en ocasiones es contraproducente porque estamos ahogados de trabajo. La institución siempre te está presionando mucho, pero como académico tienes que estar cumpliendo, entregando un informe, entregando calificaciones. Pero por otro lado, no resuelves los problemas de la comunidad de alumnos” (DI, E4, p.10).

Las opiniones de los docentes integrados comparten la inconformidad porque la academización no ha respondido a sus expectativas, porque los resultados no han sido los esperados en su desempeño profesional y en la gratificación económica, por tanto, se trata de la edificación significativa de representación social de los docentes integrados en un grupo

que comparten con los docentes tipificados; predomina la particularidad de sus vivencias compartidas, sobre algo que, a su juicio, no funciona y para eso, se han empeñado en elaborar una propuesta de trabajo en orientación.

Sin embargo, no se deja de reconocer los logros de ser académicos. Para los docentes tipificados les ha significado un logro. Mientras que para los integrados en un grupo, lo más importante de la academización es iniciar una carrera académica, porque se está viviendo esa experiencia. Pero hay algo que comparten en común, expresan que se encuentran saturadas de trabajo por la dinámica intensa de la docencia, lo cual no les agrada.

#### **4.4. Representaciones sociales de docentes de orientación acerca de la dimensión de la relación de los actores**

El estudio de la relación de los actores posee fundadas razones para ser analizadas desde el enfoque sociológico del conocimiento ordinario, lo cual significa, más que un contenido pedagógico, una perspectiva de investigación.

De acuerdo con Maffesoli (1993:181), existen dos formas de investigar en las ciencias sociales, una, es a través del estudio del *hecho sociológico* que sigue la lógica de la objetividad de la ciencia porque estudia acontecimientos de corte estructural de nivel macrosocial, otra, mediante el conocimiento del *hecho societal*, se refiere a la situación y condición de la experiencia singular de los actores en su ambiente inmediato, al intercambio de sentidos a través de la interacción y la comunicación que es un ámbito propicio para las construcciones simbólicas de aquello que surge como resultado de la experiencia vivida y compartida por determinado grupo o comunidad.

La perspectiva de la interpretación subjetiva de la realidad parte del supuesto de la importancia del *hecho societal*, de la “primacía de la existencia residual” (Maffesoli, 1993, 160) el cual queda de manifiesto una vez que el componente económico, político y organizativo, siempre predomina cierto *residuo* que es marginal, porque pertenece a lo cotidiano, a esa forma de concebir lo real en la relación con los actores.

Para Maffesoli, la existencia residual siempre es factor de *socialidad*, lo cual implica la relación de los actores en el diario acontecer de la *coexistencia* que se objetiva a través del lenguaje, en las relaciones específicas de los actores con su vida cotidiana porque son inherentes a la existencia humana en su ambiente inmediato que comparten y construyen en el



intercambio social, en donde se expresa la experiencia vivida. Es singular porque cada sujeto la vive a su manera de acuerdo con la forma como se sitúa en su ambiente inmediato y en su realidad específica; es elemento sustancial para entender la vida escolar de los profesores de orientación educativa.

El estudio del hecho societal que deriva en las formas de socialidad de los actores -en este caso los profesores de orientación educativa, en su relación cotidiana, las formas de proximidad, su integración en grupos es importante analizar para comprender la dinámica de la vida escolar y los diversos significados que construyen en su integración en una academia de reciente creación- es la que nos interesa estudiar en este espacio.

El estudio de la especificidad de las formas de relación es posible estudiarlas desde el enfoque de las representaciones sociales; es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana; es una forma de conocimiento social que construyen los actores desde el pensamiento del sentido común; es una posibilidad de comprender los significados de quienes establecen una relación “cara a cara”, en la particularidad de su vida diaria.

Las representaciones sociales son construcciones del nuevo sentido común que refieren a la acción de los otros, se mueve por una relación de proximidad, en la experiencia “societal del acto”, concierne a la manera como nosotros establecemos una relación con el Otro Yo, próximo o lejano que implica una reciprocidad en la respuesta, lo cual va a depender de la circunstancia específica, a la que Moscovici (1979, 52) llama lo adjetivo de la función social de la representación.

#### **4.4.1 La imagen de docentes de orientación sobre la especificidad de las formas de relación**

De acuerdo con Moscovici (1979,46), la idea de “campo de representación” nos remite a la noción de imagen, es decir, un modelo social abstraído por el sujeto de la realidad empírica inmediata, que da cuenta a través del contenido concreto de las proposiciones donde fluye el objeto de la representación.

La noción de dimensión indica que existe un campo de representación que construyen los actores sociales, que incorporan como resultado de su experiencia una imagen de la realidad

que perciben con sus sentidos, donde existe una jerarquía de elementos y que expresan a través de proposiciones de sentido, ante una circunstancia y en una dirección determinada.

De acuerdo con Moscovici, la amplitud del campo de representación y los elementos que constituyen su eje de análisis varían en relación con la particularidad de los integrantes del grupo. Así, por ejemplo, los juicios y proposiciones que expresan los docentes de orientación, claves sobre el objeto y sentido de la orientación educativa, son diferentes a los expresados por la comunidad de orientadores.

Los primeros son tipificados, porque corresponden a los coordinadores de cada sección de orientación en cada preparatoria. Los segundos, corresponden a toda la población, sin distinguir sus particularidades.

Para los docentes de orientación integrados en un grupo, la imagen social sobre la relación de los orientadores se construye de manera diferente, porque dan cuenta de esta relación, a partir de su vivencia con los integrantes del grupo de referencia y la experiencia común de lo que comparten. En la experiencia singular y la especificidad de las formas de relación tienen efecto en las construcciones simbólicas de los actores en su medio social, que la fenomenología ha podido dar cuenta de la forma como se tejen las historias humanas.

La relación que establecen los actores sociales en una comunidad o grupo se debe al tipo de proximidad a partir de la experiencia vivida. La relación con la alteridad, “la orientación hacia el otro” es una peculiaridad del género humano. Experiencia y alteridad es una relación biunívoca entre personas que se comunican, que la fenomenología social ha estudiado en la “orientación hacia el tú”.

La experiencia del otro, es la experiencia de su vivencia a través de la mía, esta relación intersubjetiva admite diferentes niveles de proximidad de acuerdo con la especificidad de cada relación. En el caso de los profesores de orientación en la ENP de la UNAM es posible identificar las representaciones a través de la imagen que tienen de su relación con otros de sus colegas en su trabajo cotidiano. Para esto es importante analizar como se produce esta relación y lo que significa para ellos.

#### 4.4.2 La imagen de responsabilidad y compromiso

La representación social que construyen los docentes tipificados de orientación tiene que ver con lo que viven en su práctica profesional, es decir, su particularidad. Sin embargo, las diferencias son notorias entre ellos, porque el trabajo de la academia que tienen en común, no significa lo mismo, porque cada cual la vive a su manera. Algunos testimonios son elocuentes:

“Para mí significa ser un educador. Si hablamos de educador, hablamos de maestro también. El ser orientador tiene que ver con el compromiso personal, ético y profesional que uno tiene dentro de la orientación. La orientación tiene que ver también con la imagen que uno está proyectando hacia la misma institución, yo lo veo como coordinador de las actividades de orientación, uno tiene que ir ganando espacios como orientador, no limitarse a realizar el trabajo que uno tiene como proyecto, sino también la imagen que damos hacia la comunidad académica” (DC, E2, p. 11).

“Para mí significa un compromiso y una responsabilidad, si las desglosamos, el orientador sí se ve, se ve comprometido y es responsable de muchas situaciones escolares” (DC, E5, p. 12).

Como se puede apreciar, los docentes tipificados muestran apego a la academia y al trabajo institucional. Es posible identificar una representación social de quienes ejercen un rol de docentes de orientación en la sección de orientación de la preparatoria porque hablan de “responsabilidad”, “compromiso” y “ética profesional”; se asumen como psicólogos que “aplican” sus conocimientos a la orientación. Buscan el prestigio y el reconocimiento, por eso les preocupa la imagen que proyectan hacia los demás; su trabajo descansa en el currículum formal.

En cambio, para los docentes integrados en un grupo, la tarea docente corresponde a un rol profesional, les significa una pérdida en su trabajo que realizaban como orientadores, al respecto opinan:

“Significa un rol profesional, lo siento paralelo al del terapeuta, nunca se me ha confundido, me queda muy clara la delimitación, pero a veces la orientación tiene que derivar en una ayuda terapéutica y que a veces una reunión sin encuadre terapéutico resulta terapéutica, entonces me gusta mucho ese rol, no tanto el de maestro, no era mi fascinación ser maestra, aunque parece que tiene mayor jerarquía, pero yo siento que se perdió lo que era la función esencial del orientador como guía, ahora les enseñan” (DI, E1, p. 11).

“Para mí significa una limitante, prefiero ser orientadora no estar sujeta a horarios académicos, prefiero estar sujeta a los horarios de los alumnos” (DI, E2, p. 22).

Es evidente que para los docentes integrados en un grupo, la tarea docente corresponde a una práctica profesional que ejercen desde su contratación. Para este grupo de docentes, el pertenecer significa ser parte de la orientación como ejercicio profesional, no sujeta al convencionalismo de la institución.

#### **4.4.3. La interacción comunicativa de docentes desde la perspectiva de la fenomenología social**

La fenomenología no estudia los objetos mismos, sino que se interesa en su significado, tal como lo constituyen las actividades de nuestra mente (Schütz, 1964). La fenomenología del mundo social<sup>7</sup> fue creada por E. Husserl en Alemania y, posteriormente, desarrollada en la investigación social por Alfred Schütz:

“El objetivo de la fenomenología de la acción social es estudiar al ser humano que mira el mundo desde una actitud natural. Nacido en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos sin cuestionarla, así como da por sentada la existencia de los objetos naturales que encuentra” (Schütz, 1993:IV).

Es manifiesto el interés de Schütz por estudiar el mundo de la vida o mundo intersubjetivo desde la perspectiva del sujeto, en busca de significados construidos socialmente, por tal razón, no es casual que retome los planteamientos de Weber, para quien todos los fenómenos se originan en la interacción social por lo que “la tarea central de la sociología es comprender el sentido que el actor asigna a su acción significativa (en su terminología, el sentido subjetivo)” (Schütz, 1995: 147).

De acuerdo con Schütz, el mundo de la vida diaria no es un mundo privado, sino compartido con otros semejantes. La acción de sentido, dirigida hacia otra persona con un fin definido, presenta diversos aspectos en la relación que establezco con otros sujetos. Relación y experiencia son elementos fundamentales en la construcción de diversos ámbitos de dominio del mundo social:

---

<sup>7</sup> El mundo social, mundo sociocultural o mundo de la vida son términos análogos utilizados por Schütz para referirse a aquél que experimentan los hombres en su actitud natural. “Este mundo está dado de antemano para ellos, que lo presuponen de manera incuestionable, en el sentido de que no es cuestionado hasta nuevo aviso, aunque puede serlo en cualquier momento.” (Schütz 1995:147)

“uno de los dominios del mundo social se caracteriza por la inmediatez de mi experiencia de otros. En este dominio, los seres humanos son mis semejantes; comparten conmigo un sector del espacio y el tiempo” (Schütz, 1964,33).

La relación con el otro implica mi presencia registrada en su experiencia porque la “orientación Tú<sup>8</sup>” se refiere a una experiencia pura que no distingue la particularidad del otro.

La relación social es una forma de orientación Tú que implica una reciprocidad en la comunicación de un semejante ante mi persona en lo inmediato del “aquí y el ahora”. Para Schütz, somos una relación formal “Nosotros pura” (Schütz, 1964:36) que se concreta y especifica en la particularidad de la relación “cara a cara”. En esta relación experimentamos a un semejante en forma directa en una “relación Nosotros”, por lo que toda su objetividad en las expresiones de diversa índole son percibidas e interpretadas por mi relación con ella.

“aprehendo su vida consciente interpretando sus expresiones corporales como indicaciones de procesos subjetivamente provistos de sentido” (Schütz, 1964:37).

Las experiencias que comparto con el otro, en una relación Nosotros, se diferencian, según Schütz, de varias maneras, porque no experimento esta relación con la misma intensidad y, en consecuencia, con diferente grado de proximidad. Lo que varía es el nivel de intimidad que se mantiene con las personas. No es lo mismo el contacto sexual que una conversación casual; a pesar de que en ambos ejemplos se trata de una relación Nosotros y en la que los copartícipes establecen una relación cara a cara.

En la situación “cara a cara”, la vida consciente de mi semejante revela un cúmulo de expresiones que van más allá de lo que me comunica intencionalmente, accedo a la subjetividad a través de sus expresiones objetivas. Observo sus movimientos, gestos, expresiones faciales, escucho el tono y ritmo de la voz.

El ser humano vivencia el mundo como algo compartido con sus congéneres, pero este mundo presenta una estructura multiforme porque cada una de sus esferas es una manera diferente de percibir y comprender las vivencias de los otros.

La relación con los otros comprende una amplia variedad de alter ego. La mayor parte del intercambio social transcurre en la relación con contemporáneos y asociados. La relación con

---

<sup>8</sup> “La orientación Tú es la forma general en que cualquier semejante particular es experimentado en persona. El hecho mismo de que yo reconozca algo al alcance de mi experiencia directa como un ser humano vivo y consciente constituye la orientación Tú”. (Schütz, 1964:35).

los primeros, experimento graduaciones de carácter experiencial que tienen cierta intensidad en la medida que se acercan o se alejan, se encuentran presentes o ausentes, los conozco o puedo llegar a conocerlos.

“Mi contemporáneo es alguien del que yo sé que coexiste conmigo en el tiempo pero a quien no vivencio en forma inmediata. Por consiguiente, esta clase de conocimiento es siempre indirecto e impersonal.” (Schütz, 1993:209)

En lo que Schütz llama *la tesis general del otro yo*, sostiene que la relación con un contemporáneo no es experimentada bajo una relación personal como un yo, por lo que toda experiencia es de tipo predictiva, es decir, que la determina el mismo sujeto que establece la relación. Por eso, sostiene que la coexistencia y el envejecer juntos se produce en una relación-nosotros y corresponde al segundo tipo, a la de los asociados.

El punto de partida de la fenomenología social es el sujeto que se encuentra en la vida social ordinaria. Nuestros congéneres no son sólo objetos de experiencia en la vida cotidiana, sino también objetos de pensamiento que pueden ser estudiados desde la particularidad en el contexto sociohistórico.

Según Schütz, existe el mundo de los antecesores que se ubican en la historia de la vida de las personas, llegan a nosotros a través de la cultura, el lenguaje, las tradiciones, los saberes y las estructuras de pensamiento. Éstos pueden incidir en nosotros a través de las historias orales o la lectura de obras literarias. Esta relación se da a través de la tradición, en el sentido fenomenológico de lo heredado, lo recibido, lo dado o lo dicho. Las mediaciones de esta relación son los registros, los documentos, los recuerdos, los relatos orales y, en general, los indicios que constituyen las huellas del pasado y que se hacen presentes a través del lenguaje y las imágenes como expresiones del pensamiento del sentido común.

El mundo de los sucesores es esencialmente abierto e indeterminado. La experiencia que de él puede tener el actor requiere de tipificaciones de los objetos y sujetos que integran la realidad social, como expresa Schütz:

“Tengo un punto de contacto con la posteridad, a través de la experiencia subjetiva de las generaciones. Puedo presumir que este niño, o si no algún otro, seguirá viviendo después de mi muerte, y que las propiedades de su vida consciente que yo experimento ahora de manera inmediata se desplegarán en el futuro” (Schütz y Luckmann, 1973:103).

El mundo de los sucesores, al ser abierto e indeterminado, mantiene, en la dimensión del tiempo, contacto con aquellas personas con las que puede establecer una relación directa o a través de “mediaciones”, de tal forma que pueden tener referencia de un predecesor de forma indirecta.

La relación social que establecen los docentes de orientación de la ENP de la UNAM, en sus respectivos centros de trabajo, de acuerdo con la *tesis general del otro yo* de Schütz, es una relación entre contemporáneos, donde se funda la “orientación Tú y se basa en la relación Ellos que no se caracteriza por una relación “nosotros pura“, es decir, “cara a cara” como es el caso de la relación entre asociados, al que se puede comprender en la experiencia directa y vivenciada. Sin embargo, Schütz y Luckmann (1973:99) concluyen que es posible *convertir* las relaciones Ellos en relaciones Nosotros entre contemporáneos, a través del trato directo y vivenciado de los actores.

Los contemporáneos son aquellos con los que el actor comparte una experiencia espacio/temporal, por lo que su duración coexiste y es simultánea con la de éstos. Si se tiene un trato directo y frecuente con un contemporáneo, la relación Ellos se convierte en relación Nosotros, sin establecer una relación de intimidad. Este es el caso de los docentes de orientación tipificados como comunes o medios, actualizados y posgraduados.

Cuando nos referimos a las imágenes de docentes de orientación en relación con sus compañeros de la academia de orientación, -la imagen que tienen los profesores de otras asignaturas sobre el trabajo del docente de orientación, la imagen de los alumnos en su relación con el orientador en el trabajo académico, después de la academización, la opinión de los tipificados- se observa que el campo de representación que fue posible delimitar, engloba una imagen de su relación entre colegas de alejamiento y rechazo por la intensificación de la competencia académica, lo cual les ha valido el reconocimiento y les ha devuelto una imagen positiva, destacándose una buena relación docente-alumno, con sus dificultades en la comunicación.

De acuerdo con el cuestionario utilizado para conocer la opinión de los docentes tipificados acerca de la imagen que tienen de su práctica profesional, - el vínculo maestro-alumno en una situación de aprendizaje y la opinión de los alumnos respecto al papel que juega el docente de orientación -, es la de una práctica que se relaciona con la enseñanza, por lo que el papel del

docente para lograr los objetivos de la asignatura es la de un facilitador del aprendizaje significativo y para lograrlo deberá establecer una relación formal, estableciendo encuadres y acuerdos para desarrollar su trabajo docente.

#### **4.4.4 La formación de grupos de docentes de orientación y las representaciones sociales acerca de su relación social**

La relación social de los actores cambia cuando establecen un vínculo personal estrecho, lo cual es posible en la particularidad de quien ha cultivado una proximidad tal que involucra lo afectivo, es decir, se establece, en palabras de Schütz, una “relación nosotros pura” caracterizada por la reciprocidad de sus expectativas. Nos referimos a una relación social entre asociados, que pueden compartir puntos de vista, aún siendo diferentes.

La proximidad de la experiencia vivida significa la condición de serialidad por la cercanía de la relación interpersonal como resultado de un proceso de identidad entre los integrantes de un grupo.

El grupo, de acuerdo con la proximidad de sus integrantes, constituye en el nosotros la congregación a la cual uno se afilia por afinidad de intereses o por necesidad de protección, es la interacción de asociados, integrados con el fin de llevar a cabo alguna acción racional, como resultado de un proceso de identificación que implica la acción recíproca del uno hacia el otro, en términos de Maffesoli (1993:174), es la “condición de posibilidad”, vale decir, la naturaleza (afectiva y emotiva) gregaria que lo “empuja hacia el otro”.

El grupo es, según lo expresan Piña y Mireles (2000, 82), la “instancia societal mediadora entre lo social y lo individual, el ámbito privilegiado de las interacciones, el espacio indispensable para la realización de la vida social”.

Este espacio de posibilidad, es, también, donde el grupo construye los elementos que hacen posible las interacciones, es decir, los códigos, los saberes, las identificaciones, el lenguaje en común, a través de los cuales fluyen las imágenes y el imaginario grupal de lo simbólico.

En realidad, el grupo es el espacio societal donde se experimenta la cercanía de la experiencia vivida con los otros y permiten la interacción de un nosotros con propósitos específicos que es ajeno a los otros en un momento determinado y en una circunstancia definida por sus integrantes.



Hablar de grupo es referirse a la particularidad de lo social, lo que sus integrantes poseen en común, lo cual no significa que sean iguales o piensen de la misma forma, por el contrario, cada uno de sus integrantes posee la particularidad de su experiencia vivida también en grupo. Esto implicaría un análisis más profundo de los diferentes tipos de grupos, que, por el momento, rebasa nuestros propósitos.

La *experiencia societal* de los integrantes de un grupo experimenta profundas identificaciones que posibilitan consolidar lazos de amistad, empatía y solidaridad que sólo se viven al interior del grupo. En él se integra lo que cada individuo carece para cerrar el círculo de pertenencia en un “nosotros”, lo que queda fuera del grupo siempre es posible de recuperar, quizá porque se sabe que pertenecer a otros grupos, es una realidad.

Sin embargo, la naturaleza humana invade al grupo a través de la particularidad de sus integrantes, lo cual lo vuelve vulnerable desde adentro, a las presiones externas, implica la contraparte porque afloran tensiones emotivas y contenidos afectivos, es decir, existe un movimiento interno al grupo, en el que se da la envidia, las tensiones y los conflictos.

Este espacio de posibilidad de crecimiento se transforma en un ámbito de tensión constante en el que los integrantes del grupo viven la lealtad y la traición, el amor y el odio, la solidaridad y la competencia, el respeto y la irreverencia porque en el grupo confluyen lo racional como lo irracional del género humano que fluyen a través de las acciones y de las imágenes porque el grupo adquiere diferentes modalidades dependiendo de sus fines y de las imágenes que se construyan por sus integrantes. Para Anzieu el grupo es:

“Un equipo en un taller, en un laboratorio o en un campo deportivo, se rezaga, escurre el bulto, hace trampas, rivaliza con los demás, se exalta, trata de superarse, sueña con una proeza. O también se aísla, se satisface consigo mismo, se desinteresa de los demás, cultiva las diferencias con ellos. O bien se vuelve hermético, inaccesible, persigue fines ocultos bajo la cobertura de sus actividades, se encapricha con ideas y prácticas poco ortodoxas. O se fragmenta en pandillas e individualidades, se agota en las luchas personales o de clanes, acentúa las simpatías o los odios. O se aglutina alrededor de un héroe, maestro o gran figura, imán que atrae a la limalla de los indecisos, de los sin carácter, de los poco dotados, de los inquietos, de los gruñones, espejuelo para los que buscan una verdad, una fe, un orgullo, una reivindicación y que esperan del otro lo imposible. O, en fin, su equipo utiliza a los mejores de entre sus miembros, honra a los que han elegido primero, consume las ideas, energías y abnegaciones; sus adeptos son los prisioneros sobre los cuales destila su veneno, los agrios que estruja y que rechaza” (Anzieu,1998: 43).

El epígrafe anterior se refiere al grupo y a sus integrantes, escindidos de la sociedad individuos y grupo se integran en busca de su identidad y adopta diferentes comportamientos de acuerdo con los fines que persigan sus integrantes, se encuentran “prisioneros” por convicción porque para ser hay que pertenecer, y al grupo pertenecen los que se identifican con sus ideales. Sin embargo, para otros de sus integrantes pudieran no ser tan importantes como la convivencia, porque el particular para Heller (1998, 70) puede a su vez pertenecer a diferentes grupos y en su desarrollo, los grupos primarios (la familia y los amigos del barrio y la escuela) lo preparan para su participación en otro tipo de grupos, de acuerdo con sus propósitos, expectativas y momentos específicos de su vida.

El docente de orientación educativa de la ENP de la UNAM desempeña su quehacer profesional integrado en una academia, en su preparatoria forma parte de la sección de orientación lo cual no quiere decir que pertenezca a un grupo. El grupo es la relación social entre asociados que establecen una relación cara a cara, relación que es indispensable para la convivencia humana. En este nivel de comunicación nada les es ajeno, porque sus motivos pasados, presentes y proyectados a futuro son compartidos por quienes se han identificado y tienen un espacio y experiencias de vida en común, en una circunstancia y momento específico.

Ese espacio de interacción societal es el que ocupan algunos docentes de orientación en los recintos educativos y también fuera de ellos. Nos referimos a los docentes integrados en un grupo que pertenece a una academia.

El grupo de docentes de orientación que estudiamos se caracteriza por tener académicos que desempeñan una actividad profesional en común, así mismo, por establecer una relación de asociados, una comunicación recíproca y por tejer lazos afectivos. En esta relación converge su situación biográfica socialmente construida; aplican el acervo de conocimiento a mano desde su ubicación topográfica de las coordenadas de su vida cotidiana; construyen sus opiniones e imágenes desde la particularidad de sus vivencias en donde emerge un conjunto de construcciones simbólicas.

Este espacio de experiencia común, compartido por los integrantes de un grupo, a través del lenguaje del pensamiento del sentido común y las imágenes, es el lugar donde se construyen las representaciones sociales que pueden entenderse como una forma de concebir la realidad

de la vida cotidiana. Es una forma de conocimiento social que corresponde a la actividad mental que despliegan los individuos integrantes de un grupo o comunidad a fin de fijar su posición en relación con situaciones, acontecimientos y objetos percibidos de la realidad social.

#### 4.4.4.1 “Los orientadores no somos un grupo”

En el caso del grupo de docentes asociados de orientación, las representaciones sociales que construyen acerca de su relación con otros colegas de su misma academia las encontramos en las siguientes opiniones:

“En primera te voy a decir, que los orientadores no somos un grupo, así de fácil, cada cual hace lo que quiere, puede y lo que le sea más cómodo, ni tenemos directrices comunes, ni buscamos el beneficio de la orientación en conjunto porque no a todos les interesa hacerla crecer. Para mí, lo que tenemos en común es la labor que a cada cual la hace como quiere, pero los orientadores estamos más desorientados (ríe divertida) en torno a lo que es un grupo, que los mismos alumnos. Yo no tengo ninguna percepción del grupo de orientadores. A excepción del grupo con el que me reúno, que no debería ser un grupo tan pequeño. Aquí en la Preparatoria trabajo en grupo pero con mucha dirección hacia la complacencia de las autoridades, si estamos llevando a cabo el programa, pero no a promover muchos cambios, no a dirigir a la orientación hacia algo diferente, cada cual lo realiza como puede, pero hay una vigilancia permanente de que sea lo más cercano a lo que quiere la Institución.

Cuando éramos orientadores, a pesar de todo y a pesar de que cada quien trabajara o no trabajara o hubiera entre nosotros ciertos conflictos por esa falta de compromiso, éramos un grupo, cuando pasamos a académicos dejamos de serlo. Porque cuando dejamos de ser grupo, mediaron muchos intereses, no fue el compromiso de la orientación por la excelencia, sino que el cambio movilizó intereses ajenos a nuestro trabajo”(DI, E2, p. 24).

“Ya nos dimos cuenta de todo lo que sucedió durante la academización, la separación que había dio oportunidad a que se dieran las condiciones que se dieron para el trabajo y ahora todo el mundo se queja de haberlo hecho de esa manera y nos permitieron aprender de los errores y la gente dice ya no, ya vimos lo que sucedió y el error que cometimos, ahora necesitamos trabajar conjuntamente. Sin embargo, no siempre se puede porque hay grupos de poder. También yo creo, es necesario decirlo, me he dado cuenta de ello y es lamentable que a veces, hay gente que por el poder, no importa que traicione y que haga cosas deshonestas, hay gente que lo ha hecho y creo que lo podemos hasta comprobar. Esto todavía se sigue imponiendo y se trata de neutralizar lo más que podamos, hasta donde veamos posible que se den este tipo de diferencias y de división” (DI, E3, p. 44).

Los testimonios anteriores corresponden a dos docentes de orientación educativa, ambas son psicólogas con antigüedad en la UNAM de 21 y 5 años respectivamente. La primera observa los acontecimientos en el tiempo histórico, en dos momentos diferentes, antes y después de la academización. Para ella los orientadores integraron un grupo, con fuertes lazos afectivos. Sin embargo, después de la academización su percepción de grupo de académicos como grupo, no existe, debido al juego de intereses. Se comprende que el docente como académico, se vuelve más competitivo y antepone al interés del grupo, el propio como una forma de reconocimiento.

Para la segunda docente integrada en el grupo, percibe la relación con sus compañeros en la academia como una secuela del pasado y tampoco observa a los docentes integrando un grupo, de lo que se trata es de trabajar conjuntamente, evitando las diferencias y la división, como una forma de superar los problemas en la relación entre colegas que integran la Academia de Orientación.

En otro momento, las mismas docentes expresaron su opinión, a través de una escala estimativa, acerca de su relación con otros de sus compañeros de la Academia y de su mismo plantel. La imagen social que construyen es de alejamiento y rechazo (C, DI, 1 y 2).

Sin embargo, llama la atención que el patrón de significado es lo contrario a lo que se vive al interior de los grupos, en lugar de solidaridad y apoyo mutuo, el clima es, según las docentes integrados, de competencia, poca colaboración, egoísmo y hasta canibalismo. Lo cual se explica que la relación se haya transformado porque las exigencias de las autoridades administrativas han elevado al límite de lo imaginable las demandas para el cumplimiento del trabajo académico.

Uno de los mecanismos que se han utilizado de manera recurrente es la promoción académica a la categoría de docente de orientación de Tiempo Completo, dicho concurso se entiende que se conquista por méritos académicos, por lo que los docentes se someten a la competencia para adquirir un currículum cada vez más amplio que les permita superar a otro académico. De esta manera, se comprende lo que expresan los mismos académicos, que la “docencia es una carrera por el tiempo completo que hay que estar dispuestos a recorrerla”.

En síntesis, es posible advertir que es posible identificar la representación social de los docentes de orientación integrados en un grupo, el indicio que da pie a la coartada

metodológica es que durante los seis años de experiencia en la academia, existe un juego de intereses académicos relacionados con la meritocracia que se anteponen a los del grupo, esta circunstancia es distinta a la que se vivía como orientadores, bajo una contratación administrativa de base, que regulaba su quehacer y en este estatus, se percibían como iguales. La academización modifica las reglas del juego, porque implica un marco legal distinto al administrativo que regula el funcionamiento de una academia de reciente creación, los académicos no son iguales en tanto que hay niveles (docente interino, docente definitivo A y B, docente de Tiempo Completo), en la docencia, según los méritos académicos y, con esto, el reconocimiento es manifiesto en sus diferentes dimensiones.

La representación social que construyen los docentes integrados en un grupo es la imagen de grupo que tenían como orientadores, no existe más en su experiencia como docentes, fue pulverizada por las circunstancias académicas debido a un elevado nivel de competencia e incluso cuando se trata de reivindicar sus intereses en la Academia, los intereses individuales limitan la integración de una propuesta alternativa para llevar a cabo su trabajo profesional.

#### **4.5 Representaciones sociales de docentes acerca de la dimensión pedagógica del objeto de la orientación educativa**

La acción pedagógica es una forma de relación social que se establece entre el docente y el alumno, a través de una forma intencionada y dirigida con el fin de lograr el aprendizaje escolarizado.

La relación docente-alumno supone, desde la perspectiva del sujeto que se apoya en la fenomenología social, un vínculo intersubjetivo del conocimiento porque no sólo remite al mundo de la realidad social que todos compartimos y que está sujeto a confirmación o refutación de otros, sino también porque incorpora saberes por medio de la experiencia societal adquiridos por otros (padres y maestros) que nos han transmitido un acervo de conocimiento a mano, lo cual implica la socialización del conocimiento.

Dentro del ámbito de la socialización del conocimiento, un aspecto que llama la atención a Schütz es lo que da vida a la comunicación humana al interior de los grupos y que se convierte en el eslabón que une el pensamiento del sentido común y las representaciones sociales, lo que él llama la “reciprocidad de las perspectivas” o idealización estructural del conocimiento, que presupone la existencia de “semejantes inteligentes” (Schütz, 1995, 42). Lo cual implica que

los objetos del mundo real son accesibles a su conocimiento y que queda fuera de duda. Aunque también se sabe que, en sentido estricto, el “mismo” objeto debe significar algo diferente para mí y para cualquiera de mis semejantes.

La teoría de las representaciones sociales se apoya en el pensamiento de sentido común como resultado de la experiencia común y compartida por los sujetos que constituyen un grupo, en este caso se encuentra más relacionado con los saberes que con los conocimientos científicos porque incluye la disposición de sus integrantes, lo que Schütz (1995:42) denomina la “reciprocidad de las perspectivas”, a través de dos idealizaciones básicas: “la idealización de la intercambiabilidad de los puntos de vista” y “la idealización de la congruencia del sistema de significatividades”.

La primera idealización se concreta en la actitud de los integrantes de un grupo cuando establecen una relación cara a cara, lo cual supone que se trata de asociados que intercambian no sólo su opinión, sino el lugar en que ambos interlocutores se ubican, de tal forma que su “aquí” corresponde al mío. La respuesta es tan válida como aquella que la propició.

La segunda idealización presupone que las diferencias de perspectivas originadas entre mi semejante y yo, por nuestras situaciones biográficas específicas, no son significativas para el propósito a mano (Schütz, 1995,42) que persigue cada uno y que él y yo constituimos un nosotros. En consecuencia, ambos hemos percibido e interpretado los objetos y sus cualidades de forma idéntica.

Es evidente que ambas idealizaciones son construcciones del pensamiento de sentido común que se mueven a través de tipificaciones de los objetos del pensamiento. Por esa razón, la *tesis general* de Schütz, de las *perspectivas recíprocas*, establece que la aprehensión de los objetos del mundo de la vida cotidiana es una construcción social, porque la experiencia privada se constituye por un conocimiento social de la realidad.

El conocimiento socialmente construido es una apropiación del grupo que persigue fines específicos. El grupo es el espacio en el que sus integrantes construyen sus códigos

Las representaciones son sociales porque se estructuran con base en las opiniones e imágenes que transmiten los integrantes de un grupo, a través de proposiciones específicas. Sin embargo, Moscovici refiere que no basta con definir el agente que la produce. Advierte que para captar el sentido de lo social de la representación hay que poner el acento en la *función*

de lo social, ésta difiere de la ciencia y la ideología porque su lógica es distinta al papel que juegan los actores y su objeto tiene otros propósitos.

La función específica de representación social tiene que ver con lo que significa para los actores el resultado de un diagnóstico clínico<sup>9</sup>, que se considera verdadero por la ciencia, los resultados de un proceso terapéutico, o bien el sentido que tiene para una persona, determinado comportamiento. Esta especificidad da cuenta de las interacciones y de los significados que tiene para los integrantes del grupo, el por qué de un comportamiento y no otro en los alumnos o maestros.

En las sociedades contemporáneas las personas pasan la mayor parte de su tiempo hablando sobre sus conocimientos en conversaciones formales, en reuniones, conferencias o intervenciones grupales en diferentes espacios institucionales. También sobre sus experiencias y saberes en charlas de café, diálogos telefónicos pensamientos de la vida diaria, es decir, se abordan temas que son propios del conocimiento ordinario en donde fluyen las representaciones sociales.

El estudio de las representaciones sociales conlleva al interés por conocer, como lo plantea Moscovici (1961,50), la diversidad de estructuración y la diversidad de contenido que integran procesos tanto cognitivos como las interacciones con el medio social que los rodea y que es posible construir al interior del grupo con un propósito específico. Para Moscovici el grupo es el ámbito natural donde se construyen las representaciones, al respecto expresa:

“Observamos que la representación también traduce la relación de un grupo con un objeto socialmente valorizado, en especial con el número de dimensiones que posee, pero sobre todo en la medida en que diferencia a un grupo de otro, tanto por su orientación como por el hecho de su presencia o de su ausencia” (Moscovici, 1961:50). Siguiendo a Moscovici, es posible advertir dos tipos de procesos que inciden en la conformación de las representaciones sociales: Por un lado, los procesos de interacción al interior del grupo y su relación con el contexto social. Por el otro, los procesos de carácter cognitivo de corte personal que refiere a su contenido.

---

<sup>9</sup> Según Moscovici, “los conceptos de aparato psíquico, de represión, de inconsciente, fueron utilizados por Freud para definir ciertos fenómenos. Su formulación científica tenía por objeto conocer la verdad, lo real, dar cuenta de los hechos observados, afianzar una terapéutica.” Par la representación social por el contrario, su objeto se ubica en comprender que significa calificar a un individuo de frustrado, traumatado, acomplejado o reprimido. (Moscovici:1979:53)

Algunos teóricos (Banchs, 2000,3.3) distinguen entre las representaciones como proceso y las representaciones como producto. En ese sentido, precisan que el proceso de la representación social es una “modalidad de pensamiento”.

“las representaciones sociales son abordadas a la vez como el producto y el proceso de una actividad de apropiación de la realidad exterior al pensamiento y de elaboración de esa realidad. Es decir, que nos interesamos en una modalidad de pensamiento, bajo su aspecto constituyente-los procesos-y constituido-los productos o contenidos” (Jodelet, en Banchs, 2000,3.4).

La perspectiva de la representación a la que nos referimos en este estudio es la que responde a la dinámica de los procesos o constituyente porque es sensible a las interacciones que establecen los grupos que absorbe del contexto social.

Los procesos de interacción de los docentes de orientación educativa que viven en los recintos escolares de la Escuela Nacional Preparatoria revelan, a través de sus opiniones, la información que manejan en cuanto a cómo consideran a la Orientación Educativa y su objeto de estudio.

Las tres dimensiones, información, campo de representación o imagen y actitud, de la representación social del objeto y sentido de la Orientación Educativa, nos dan una idea de su contenido y del sentido que tiene para los docentes de orientación, de modo que un análisis comparativo en las respuestas es inevitable, para efectos de obtener mayores beneficios en aras de comprender los significados que se construyen respecto a la orientación y a su objeto.

La información que manejan los docentes integrados, según los datos que reporta el cuestionario aplicado, sobre cómo consideran a la Orientación Educativa y a su objeto de estudio respecto a los docentes tipificados se manifiesta la tridimensionalidad de la representación porque conciben a la orientación asumiendo una actitud institucional como una disciplina en proceso de elaboración, puede comprenderse que la aprecien de esa manera debido a su integración reciente en una Academia y la tradición científica del contexto de las Preparatorias, cuyo objeto de estudio lo asocian con el apoyo que se proporciona al alumno para su desarrollo personal. El campo de representación o imagen, según se puede advertir, es ubicar a la orientación en procesos más amplios como educación y formación integral.

Un análisis cuidadoso de la información obtenida, a través de un cuestionario de relación de palabras (CRP) acerca de la orientación y su objeto, revela que en los docentes tipificados



predomina una tendencia a considerarla dentro de sus funciones como docente de orientación, para desarrollarla de acuerdo con criterios regidos por la institución, y, son recurrentes los términos: enseñanza, docencia, mediación, programas, retroalimentación, seguimiento, evaluación, etc., cuyo patrón de significado responde a un significado de motivación del logro de una orientación institucionalizada, sancionada por una Academia.

Respecto al objeto de la orientación, reivindican, en primer término, al alumno como materia de trabajo y a la docencia en segundo término, cuya finalidad es el aprendizaje y el conocimiento como un producto.

Para los docentes integrados en un grupo, la orientación se encuentra centrada en el apoyo del alumno para su desarrollo personal y en propiciar el logro de los recursos que los protagonistas requieren para su educación, como son: aptitudes, valores, intereses, conocimientos, actitudes, autoestima, comunicación, etcétera.

En relación con el objeto de la orientación, estos docentes enfatizan los procesos para la proyección del alumno, se emplean términos como son: desarrollo de habilidades para la vida, crecimiento, encaminar, crear metas, búsqueda, proyectar para la vida, etcétera. El patrón de significado es posible ubicarlo en una expectativa de desarrollo del alumno en su formación para la vida. Al igual que la vocación, las expectativas son construcciones sociales que se edifican en común porque son el resultado de vivencias compartidas en la relación “cara a cara”.

Los testimonios expresados en las entrevistas revelan que los docentes de orientación educativa que integran un grupo, construyen el significado del objeto de acuerdo con el sentido que le asignan a su tarea centrada en el sujeto:

“La concibo como una actividad que debería ser de apoyo para los estudiantes que es indispensable dentro del proceso educativo para que pudieran resolver diversos problemas, tanto en lo vocacional, como lo psicológico y lo personal. (DI, E1, p. 1)

“Es un recurso que se le proporciona al alumno para que pueda integrarse al sistema educativo en general, no es una materia, no es una clase. Es darle seguridad a través de una actitud positiva, porque los orientadores educativos somos los que tenemos más obligación de educar porque no tenemos el compromiso de una materia con un contenido específico. El objeto de la orientación educativa tiene una función integradora, darle sentido a eso que está viviendo de manera cotidiana en un espacio educativo” (DI, E2, p1).

“Es el apoyo a los estudiantes a nivel psicopedagógico y esto para mí es básico dentro del aprendizaje de los alumnos. También en la orientación vocacional es muy importante para que puedan elegir y decidir sobre su futuro profesional porque incide en un campo ocupacional y en la vida misma.

“El objeto de estudio centra su atención en la persona misma del alumno y en todos los objetivos que pretende lograr que tiene que ver con su desarrollo personal. El objeto de estudio sería todo lo que adolece ese joven y necesita una guía y una orientación para apoyarlo en su desarrollo personal, académico y profesional. El objeto de la orientación es para mí algo complejo y por lo mismo tan difícil de poderlo concretar específicamente” (DI, E, 3. p. 2).

“Para mí la orientación educativa es una forma de ayudar a los muchachos, de guiarlos para proveerlos de las herramientas necesarias para que se valgan por ellos mismos para que aprendan lo que realmente van a hacer con su vida” (DI, E, 5.p. 1).

“Es una manera de apoyarlos en la solución de sus problemas no sólo en la elección de su carrera, sino en un proyecto de vida también” (DI, E.4, p. 1).

La tridimensionalidad se manifiesta en el grupo de docentes integrados mediante una visión integral de la educación. En ésta ubican a la orientación como una práctica cuyo objeto de estudio es apoyar al estudiante, para realizar una “función integradora, para darle sentido a eso que está viviendo de manera cotidiana en los espacios escolares”. En cambio entre los docentes tipificados tienen una actitud estructurada, pero una información y un campo de representación diverso y difuso porque consideran a la orientación como asignatura cuyo objeto de estudio es el aprendizaje como producto, más no como proceso.

#### **4.5.1 Los docentes de orientación en la dinámica de los procesos y sus roles sociales**

Cuando el docente de orientación educativa interviene en grupo se encuentra en una situación de interacción con los alumnos y lanza una pregunta en espera de respuestas, existe una inquietud por atrapar el interés de los alumnos para promover la reflexión, que no es otra cosa que un *motivo para*, revestido de una acción intencionada, que puede adquirir diversos significados y, en consecuencia, tener *motivos, porqués*.

El trabajo del docente de orientación educativa tiene *motivos para* centrarse en la persona que se hace orientar, lo cual supone una relación pedagógica, es decir, el vínculo entre el maestro y el alumno que se encuentra en la lógica de la intervención. Al respecto Ardoino expresa que en ésta se encuentra implícita una doble acepción y una carga afectiva.

“Intervenir (del latín *interventio*) es venir entre, interponerse. En el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación, pero también es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intervención violenta o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el establecimiento del orden establecido. De esta forma, “la intervención” de las fuerzas armadas, militares o policíacas, evoca, más que la asistencia y el auxilio que pueden depender eventualmente de ellas (por ejemplo, en el caso de salvamento), la coerción y la angustia que acarrearán estas operaciones brutales. En forma parecida, una “intervención quirúrgica” es siempre vivida como traumatizante, aun en el caso de que sea benigna o de que su necesidad vital no ofrezca duda alguna.

Es notable que en todos estos sentidos, la intervención aparezca como el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente” (Ardoino, 1981:13).

La intervención pedagógica es entendida como la acción intencionada, dirigida hacia fines específicos, en el que el docente realiza una función mediadora entre las demandas de la sociedad y las necesidades del alumno, estableciendo una relación de autoridad que implica el poder establecido en la estructura social que es ejercido en las instituciones.

La relación pedagógica conlleva una relación de dependencia entre el docente y el alumno, análoga a la relación familiar, profesional y social. Se trata de una relación jerárquica entre un rol superior y otro inferior que se vive cotidianamente entre padre e hijo o maestro y alumno:

“Hay siempre la misma relación analógica entre ellos que entre una causa y un efecto en la representación clásica del determinismo lineal. El poder está en la causa, la inercia en el efecto. Es cómodo postular la irreversibilidad del sistema, así como establecer la asunción tranquilizadora de que no podría serlo más en el efecto que en la causa. Salvo un azar afortunado, o una iniciativa deliberada del poder establecido, no hay lugar para el cambio social en un modelo tal, cuya esencia misma sigue siendo, en los dos sentidos del término, la tradición” (Ardoino, 1980:15).

La relación pedagógica es una manifestación de poder establecida por la tradición social, encarna en las instituciones que lo legitiman y cuyas autoridades lo ejercen. Esta relación de poder implica, según Bourdieu, una “violencia simbólica”, en tanto imposición, conlleva a “reproducir la arbitrariedad cultural”.

“Toda acción pedagógica (AP) es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (...) se aplica a toda AP, sea esta AP ejercida por todos los miembros educados de una formación social o de un grupo (educación difusa), por los miembros de un grupo familiar a los que la

cultura de un grupo o de una clase confiere esta tarea (educación familiar), o por el sistema de agentes explícitamente designados a este efecto por una institución de función directa o indirectamente, exclusiva o parcialmente educativa (educación institucionalizada), o que, salvo especificación expresa, esta AP esté destinada a reproducir la arbitrariedad cultural de las clases dominadas” (Bourdieu,1981:45).

La acción pedagógica es ejercida como una relación de poder y en la intervención grupal e individual el docente de orientación educativa incorpora esta representación social, porque conoce las reglas del juego académico. Todo académico es, porque se le reconoce y no existe reconocimiento sin objetividad institucional que es una forma de exteriorizar actitudes y pautas de comportamiento.

En la estructura social existen roles sociales establecidos. En una institución educativa es posible su funcionamiento porque existen tareas asignadas de acuerdo a los méritos legitimados por las instituciones educativas. El trabajo del docente de orientación educativa es un rol legitimado por la institución que objetiva la tarea profesional de orientar a los alumnos. Como lo expresa Piña, la legitimación consiste en:

“explicar y justificar, en indicar cómo son las cosas y porque tienen que ser así. Aquellos quienes ejercen la autoridad tienen como misión legitimar los valores y los conocimientos de la sociedad o de la comunidad de referencia. Los niveles de legitimación arrancan desde el nivel preteórico, caracterizados por el “así se han hecho las cosas”, o el “enseñar a la gente nadar derecho, pasando por las proposiciones teóricas de manera rudimentaria que van desde los refranes, las máximas morales, las leyendas y los cuentos populares, llegando a las teorías explícitas, tanto religiosas como laicas, hasta concluir con la producción de universos simbólicos que integran todos los componentes anteriores”(Piña,2002,142).

Después de legitimados los roles sociales e incorporados a la dinámica social, las personas asumen roles específicos. El docente de orientación educativa desempeña una actividad concreta y contribuye a transmitir la normatividad institucional, el bagaje cultural, a dirigir y encauzar a los estudiantes para adaptarlos al medio social. En otras palabras, transmite pautas de comportamiento, actitudes y valores que no es otra cosa que, según Piña (2002, 143), la “objetividad institucional”, como una forma de interdependencia social con la comunidad y con los grupos.

La opinión que tienen los docentes de orientación acerca del rol que juegan con relación al papel de la orientación y el logro de su finalidad, es expresada en la tridimensionalidad de sus proposiciones, en la forma como contribuye la orientación al aprendizaje de los alumnos y a su elección de carrera. Se manifiesta de igual manera entre los docentes tipificados y los integrados en un grupo, porque en ambos casos perciben un sentido favorable para superar los problemas que enfrentan los alumnos.

La tridimensionalidad de la representación, respecto a sí la orientación está cumpliendo con su finalidad, es contundente entre los docentes integrados, porque consideran que no está respondiendo a las necesidades de los alumnos, debido a que no se encuentra bien definida su función, ni existen parámetros para evaluar si cumple con su cometido. Estas opiniones son acompañadas con la argumentación de que no se desarrolla bajo condiciones adecuadas de tiempo, carácter de asignatura, número de alumnos, contenidos del programa, espacios físicos, excesiva carga de trabajo administrativo, etcétera, los cuales no permiten el logro de los objetivos del programa.

La opinión de los docentes tipificados mostró una actitud y un campo de representación o imagen menos contundente porque, en algunos casos, los docentes más cercanos a las autoridades afirmaron que se cumplen parcialmente.

La relación docente-alumno en la intervención grupal, según la opinión de los propios docentes tipificados es de una relación formal, precisa de acuerdos y encuadres, lo cual es entendible debido a que consideran que la orientación es una práctica más cercana a la enseñanza y al trabajo de apoyo personal. Las opiniones anteriores son congruentes respecto al alumno que se hace orientar, porque, según ellos, la actitud del orientador se puede comparar con la de un facilitador o mediador porque propicia un acercamiento con el aprendizaje escolar.

La relación pedagógica que establecen los docentes integrados de orientación en el aprendizaje escolar y en la elección vocacional-profesional es una relación formal con encuadres y acuerdos que permiten la interacción y el mutuo entendimiento.

Las opiniones de los docentes integrados en un grupo se diversifican porque no sólo se centran en la enseñanza de contenidos específicos de un programa de asignatura, sino también en el

apoyo personal a los alumnos que demanden el servicio, lo cual es propio de su quehacer profesional.

La tridimensionalidad de la representación de los docentes integrados en un grupo se muestra contundente respecto a la actitud del docente en su trabajo con el alumno, porque coinciden en compararlo con la tarea de un “facilitador” para el logro de aprendizajes si el docente interviene a través de sus buenos oficios.

#### **4.5.2 La propuesta de trabajo acerca del objeto y sentido de la Orientación Educativa**

La dimensión pedagógica de los docentes de orientación educativa es un ámbito que reviste gran complejidad e importancia, porque en él se integran tanto diversas inquietudes sobre la forma como realizan la práctica profesional que contribuye a lograr el propósito de formar ciudadanos racionales, modernos y responsables, o bien críticos y abiertos a las diversas expresiones humanas; como también propuestas para innovar y transformar dicha práctica.

Analizar e interpretar los significados que construyen y los sentidos que asignan los docentes a los problemas que presenta su quehacer profesional, así como las críticas y propuestas que plantean son problemas de conocimiento que surgen de las expresiones del pensamiento del sentido común sobre el objeto de la Orientación Educativa, en la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) de la UNAM.

Una de las expresiones del pensamiento del sentido común son las representaciones sociales que construyen los actores en los procesos y las prácticas educativas.

Los docentes de orientación de la ENP establecen una relación pedagógica peculiar porque al referirse al campo de representación es remitirse a la idea de imagen que los docentes construyen como un modelo social respecto al contenido concreto, el objeto y sentido de la orientación, que se integran en preposiciones para conformar una propuesta de qué hacer para orientar y cómo hacerlo para mejorar una práctica compleja que ocupa un lugar importante dentro de la sociedad.

##### **4.5.2.1 La orientación no está funcionando**

Es un secreto a voces lo que se comenta entre los docentes de orientación, ésta no está cumpliendo con las expectativas depositadas en una asignatura con un programa definido, porque los resultados obtenidos se encuentran limitados por diversos problemas de

funcionamiento, aún cuando no existen instrumentos de evaluación que muestren los resultados, la experiencia y el conocimiento de docentes revelan que éstos no son satisfactorios para el desarrollo integral de los alumnos. Los testimonios de dos docentes integradas son elocuentes:

“El programa de orientación tiene muchos problemas porque no contamos con un marco teórico-conceptual que lo rijan, entonces cabe de todo, se abarca desde lo psicoanalítico, desde el desarrollo humano, se abarca desde la nada quien no maneja nada, entonces como que no hay congruencia y cada cual habla de lo que quiere y hace lo que puede, pues es así como una diversidad, a mi me parece que así no se puede evaluar, no podemos saber si es efectivo o no es efectivo cuando no está regulado, que si el objetivo lo cumplimos o no lo cumplimos” (DI, E1, p. 5.)

“Se nos presentaron una serie de resultados que no están siendo los esperados por las autoridades de la ENP y esto coincidió con lo que los mismos orientadores sabemos que no está funcionando como quisiéramos que debiera funcionar y entonces ahí empezamos este trabajo de análisis de los programas, del tiempo que le estamos dedicando y cómo lo estamos trabajando” (DI, E3, p.6).

El trabajo profesional de los docentes desempeñado después de seis años en la academia de Orientación se expresa en la tridimensionalidad de su representación social. Aun cuando no se cuenta con parámetros objetivos y confiables para evaluar el desempeño docente, porque no hay un marco teórico-conceptual que regule su práctica y de acuerdo con los “resultados” presentados por las autoridades, los docentes coinciden con sus juicios evaluativos como resultado de su experiencia compartida en la práctica profesional de que las asignaturas de orientación (escolar-vocacional), en las condiciones en que se trabaja, “no están funcionando”.

Un análisis cuidadoso de la situación actual de la orientación lo han realizado las cinco orientadoras integradas en un grupo. Desde su percepción de psicólogas han emprendido la tarea de plantear una propuesta integral de intervención en el área escolar, vocacional y de atención personal al alumno. Consideran que sus funciones en la docencia se han diversificado porque no sólo son las que conciernen a la atención grupal, sino también en las horas de apoyo cuando el alumno lo demanda, los diversos programas institucionalmente establecidos y los emergentes, considerando también el trabajo administrativo que deriva de lo anterior. La descripción de la propuesta plantea, en lo esencial, el testimonio del grupo de docentes integrados (TGDI) en los términos siguientes:

“Se perdió el verdadero sentido de la orientación y el objeto de la Orientación. Se le da más importancia a la asignatura, porque dejó de ser un apoyo para ser una carga para el alumno y para el orientador” (TGDI, 26,04,04).

El planteamiento central responde a la pregunta planteada por el grupo de docentes: “¿qué sustenta el cambio?”. Según su opinión, el cambio se sustenta en la evaluación realizada por los orientadores a seis años de operar los programas de la asignatura de orientación escolar, vocacional y las actividades complementarias.

Consecuentemente se interrogan, ¿hacia dónde vamos? La respuesta es: plantear una propuesta que integra tres áreas principales para una relación nueva en la Orientación Educativa:

“Área del desarrollo Personal como actividad sustantiva que compete a la esfera del saber ser. Área Vocacional-Profesional como actividad sustantiva, corresponde a la esfera del saber hacer. Área Pedagógica o actividad adjetiva que compete al apoyo del aprendizaje de los alumnos que es propia del saber y el conocer” (TGDI, 26, 04,04).

La propuesta planteada por el grupo de docentes integradas es una representación social porque compone la tridimensionalidad plasmada en un modelo<sup>10</sup> que ellas consideran como el ideal que se ajusta a la realidad de su actividad docente. La tridimensionalidad de la representación se *objetiva* en la propuesta para operar el programa de orientación y el contenido del mismo tiene su *anclaje* en la experiencia que comparten con los integrantes de este grupo de docentes. Al respecto, algunas opiniones son ilustrativas:

“La orientación debe significar un espacio de reflexión, por lo que tendríamos que pensar en diferentes momentos. Un trabajo obligatorio inicial en el que nosotros proporcionáramos a los muchachos el encuadre, las características generales de lo que es la actividad, sus objetivos, la importancia de nuestra presencia como acompañantes en el ciclo escolar. Entonces, una primera etapa es de encuadre, de trabajo grupal obligatorio y, a partir de eso, una serie de talleres a los que ellos se puedan integrar, o sea que puedo reconocer que me hace falta; un taller de autoestima, de sexualidad, etc., es darle al muchacho las alternativas, pero que él siga haciendo uso de su derecho y capacidad que tiene de elegir con nosotros.

<sup>10</sup> Según Woods, “un modelo es una réplica de alguna cosa, que, aunque en menor escala, se mantiene fiel a las proporciones, a las partes constitutivas y sus interconexiones y a las funciones de lo que representa, como ocurre con el modelo de un navío, de una catedral o de un motor de vapor. Por tanto la utilidad de los modelos en los análisis cualitativos no debieran presentar ninguna duda: su finalidad es representar en una escala reducida de componentes esenciales de procesos muy complicados, susceptibles de una rápida captación por nuestros limitados intelectos” (Woods, 1995: 150).



La propuesta es dividirla en partes. Una primera parte que tenga un carácter obligatorio, en el que los muchachos reconozcan las características de la materia, cuáles van a ser los criterios para evaluarlos, cuál es el material que ellos van a utilizar. El programa de la asignatura. A lo mejor si fuera una materia con tres horas en el que tienes espacio para la información, para la reflexión y para el análisis, pero es una materia ridícula y absurdamente planeada que se da una hora a la semana de 50 minutos y fíjate que son 30 sesiones por año escolar, menos los días festivos y suspensiones y tenemos un programa con 21 temas, y cómo lo das, un tema por sesión.

Una forma diferente de trabajar es el taller, porque tienes más tiempo para recuperar la información. Yo pienso que deberían ser talleres, por lo menos dos horas a la semana, dos horas juntas y una adicional que podría ser cualquier día. Porque yo siento que los talleres te permiten trabajar la información y a mí me interesa que los muchachos analicen la información.” (DI, E2, p. 7)

“Yo considero que se podría trabajar con pequeños grupos, me refiero a 20 personas como se debe trabajar un taller, porque nuestra modalidad queda dentro de los talleres, así podríamos hacer de él un espacio reflexivo y para el desarrollo de habilidades se requiere de la práctica.

Dentro de mis propuestas de cambio me gustaría seguir con los grupos asignados porque la asistencia es importante y ampliar el horario de trabajo con cada grupo, es difícil aterrizar en 50 minutos. Nosotras pensamos que podría ser de dos horas como mínimo (se refiere al grupo de docentes integradas), estamos haciendo ese trabajo en grupo y estamos tratando de resolverlo y cómo podemos trabajar mejor el programa para lograr los objetivos de acuerdo al papel de la orientación en el bachillerato.

“Yo creo que la solución es trabajar la orientación en grupo, seleccionando a los grupos de acuerdo a sus necesidades en grupos cerrados. Lo que se tendría que hacer serían pequeños talleres, para alumnos que demanden esa necesidad.

Institucionalmente hay dos figuras académico y administrativo, no hay una combinación de las dos. Nosotros ya estamos como académicos, no se puede tener una figura combinada. Lo que se puede hacer es tener grupos cautivos y seguir con la docencia, pero no trabajando un programa riguroso, sino empezando primero por una detección de necesidades. Considero que hay temas que son necesarios para todos, otros cursos se podrían dar a pequeños grupos pero no a todo el grupo. También hay situaciones en que no vamos a lograr soluciones a nivel grupal, forzosamente tienes que recurrir a la orientación individual, en ese sentido necesitamos espacio para dar esa atención.

El trabajo del aula sería de otra manera. Primero una detección de necesidades y de acuerdo con ella, organizar a los alumnos en grupos y darles talleres de acuerdo a sus necesidades. En principio (nosotras visualizamos, porque hemos estado trabajando con otras compañeras orientadoras) he identificado algunos temas que son comunes a los alumnos, que deberían dárseles a todos y otros que van a depender de las necesidades del grupo. De esta manera, no tendrían que estar siempre en clase de orientación, sólo cuando se estuvieran dando los temas en donde tienen mayor necesidad. También es necesario tenerlos más de una hora a la semana. Una solución es trabajar con grupos

pequeños, durante dos o tres horas a la semana en cada grupo y con la calificación de acreditado y no acreditado” (DI, E4, p. 5).

Las expresiones de los docentes integrados muestran algunas coincidencias en relación con la propuesta grupal, explican los motivos de plantear una alternativa y construyen una representación de la orientación en los términos establecidos porque “no está cumpliendo con su cometido”.

Esta construcción grupal se encuentra sustentada en la información que manejan, a través de su experiencia de seis años en la práctica profesional, y la actitud que muestran es de desencanto porque los resultados no son los esperados. La especificidad de sus propuestas es similar porque son construcciones de un grupo que maneja el mismo campo de representación o imagen sobre lo que es la orientación y lo que ellos consideran que debe ser, porque así se orienta a partir de un modelo que se objetiva en una propuesta que se anclará en lo social, en la medida que goce de la legitimidad de los docentes que integran la academia.

Para ellos los contenidos temáticos del programa de cada asignatura son extensos, los tiempos cortos en que se deben trabajar desde la modalidad de una asignatura que prioriza la teoría en menoscabo de la práctica y no se cuenta con los criterios de evaluación.

Las cinco docentes de orientación coinciden en señalar que ambas asignaturas deben significar un espacio de reflexión para el análisis de la información en la intervención grupal, que responda a las necesidades de los alumnos; parten del supuesto de la atención a necesidades diferenciadas, para eso se requiere de ciertas condiciones, tales como: trabajar bajo la modalidad de talleres, estableciendo el encuadre para todos y levantando un diagnóstico de necesidades a partir de éste, trabajar con grupos pequeños una temática específica, con un margen de tiempo que permita el trabajo de análisis de los contenidos del programa.

La propuesta anterior especifica no sólo la forma, sino también el fondo, es decir, los contenidos programáticos. Al proponer el trabajo grupal en microtalleres con una temática concreta, sugieren someter el programa a un diagnóstico de necesidades y algunos temas resultarán comunes para los alumnos, lo cual supone un currículum de la práctica social vivida en la experiencia educativa.

El currículum concebido como práctica “pensada y vivida” sugiere incorporar las expectativas y aspiraciones, percepciones e intereses de formación de docentes y alumnos como resultado de sus experiencias porque son construcciones sociales del grupo, que es una forma como se manifiesta la cultura, sobre lo que ellos consideran que debe ser la docencia en la orientación y que se objetiva a través de un modelo.

#### **4.6 Representaciones de docentes de la dimensión existencial y el sentido de pertenencia a la Academia de Orientación**

El trabajo del docente de orientación educativa se caracteriza porque centra su atención en áreas sustantivas y adjetivas del ser humano. Es de entenderse que gran parte de su quehacer tiene que ver con las actitudes del otro, es decir, los alumnos y los docentes de otras asignaturas con quienes interactúa cotidianamente en los espacios escolares.

Las representaciones que construye el docente de orientación acerca de su trabajo profesional son imágenes y opiniones que responden a las funciones institucionales que le son asignadas, se encuentran revestidas de actitudes y disposiciones para realizarlo.

Estas construcciones surgen de su experiencia y conocimiento en su práctica orientadora, se edifican a través de los procesos culturales y sociales que influyen en la forma como cada sujeto percibe la realidad.

A diferencia del docente común de otras asignaturas, el docente de orientación se caracteriza porque maneja un discurso sobre su práctica orientadora, que borda sobre aspectos que considera fundamentales para el sentido que asignan a su práctica, lo que para ellos significa la existencia y el sentido de pertenencia a la Academia de Orientación.

El discurso del docente de orientación tiene como aspecto central el análisis de la existencia<sup>11</sup> del sujeto con quien trabaja y trata de guiar. La existencia, el proyecto de vida, la realización, el ser inacabado y la finitud son aspectos que encauzan y dan sentido a su práctica profesional. Se trata de un discurso que en la docencia ubica el centro de atención en la persona, lo cual no lo deja intacto porque lo involucra en su condición de ser humano. Se expresa a través de una

---

<sup>11</sup> La noción de existencia se refiere al ser, cuya tarea concierne a la ontología. Según Heidegger, el uso del término existencia se encuentra circunscrito “como determinación del ser, para el “ser ahí” (Heidegger, 1999:54).

actitud o disposición que tiene una persona, en este caso el docente de orientación, hacia el objeto de la representación.

Para Ibáñez (1988), la actitud se manifiesta a través de la disposición con una tendencia evaluativa en relación con el objeto de la representación, lo que muestra diversos componentes afectivos de los sujetos que le imprimen mayor dinamismo a la representación, de tal forma que la intervención del aspecto actitudinal encauza las conductas hacia el objeto representado, propiciando reacciones emocionales, implicando con esto a las personas.

Otro aspecto importante del trabajo profesional del docente es el valor que asigna a la persona, en relación con los afectos y las emociones de los otros, lo cual es propio de la teoría de los valores; tiene incidencia directa con el sujeto, es decir, con el acto de valorar los objetos, lo cual es el resultado de un proceso socio-cultural debido a que la esencia, la naturaleza del valor y los juicios de valor, son una expresión cultural e individual.

Juzgamos y valoramos de acuerdo a un esquema de valores que cada sujeto incorpora, que considera bien o mal, porque el sujeto y lo que le rodea son una expresión cultural que condiciona pero no determina la acción valorativa del sujeto. Se comprende que el docente de orientación incorpora lo que considera bueno para el desarrollo personal de los alumnos y a través de su práctica transmite valores e ideología, al mismo tiempo que realiza valoraciones de las actitudes de las personas, así por ejemplo, el valor que asigna a la responsabilidad y a la solidaridad son valores que inculca en los estudiantes, porque considera que posibilita su formación como personas.

El docente de orientación en todo momento se encuentra en relación con otros sujetos, que pueden ser alumnos o profesores de otras asignaturas. Como todo docente, su trabajo se distingue porque parte de un currículum formal dirigido hacia la adquisición de conocimientos y habilidades e incorporando valores propios del mismo currículum a su discurso.

A diferencia del docente de asignatura, el docente de orientación dirige su práctica y discurso hacia el individuo en relación con su problemática existencial, psicopedagógica, familiar e institucional, teniendo como marco los valores institucionales e individuales.

Al igual que todo educador, el docente de orientación guía su práctica profesional a partir de una representación de lo que considera “debe ser” la persona que orienta, para formar un

ciudadano que considera se ajusta a los tiempos modernos para un desempeño profesional responsable. La proyección a futuro es una imagen que se encuentra revestida de un matiz valorativo, porque construye una representación que responde a un conjunto de valores que integra elementos utópicos.

La imagen o campo de representación de los docentes de orientación acerca de cómo se sienten en las funciones que realizan, lo que significa para ellos ser profesores de orientación, por qué están en la Academia de Orientación, cómo se asumen en la práctica docente y cómo se perciben profesionalmente a futuro tiene que ver con una actitud de su trayectoria académica, es decir, con la particularidad de su experiencia, de su existencia y sentido de pertenencia.

Cuando se les pregunta sobre cómo se sienten en las funciones de docencia y de servicio que realizan, los docentes tipificados muestran una actitud de satisfacción y agrado porque se sienten “gratificados” por el reconocimiento que dicen merecer a su trabajo.

“Si me es grata la orientación, me siento bien, procuro dar lo mejor de mí, no me preparé educativamente para esta profesión, pero tengo una producción que puede apoyar, la Psicología social puede apoyar porque creo que es parte del acontecer educativo y bueno pues son complementarias”(DC, E5, p:12).

“A mí me gustan las funciones que realizo, si no ya me hubiera ido, sobre todo en este ciclo escolar (en que estuve sola en el turno), pero en mi desempeño me siento segura, se que el apoyo que han recibido los alumnos es bueno, incluso ellos mismos lo manifiestan” (DC, E3, p:13).

“Para mí es gratificante ser orientadora, me gusta, y el día que deje de gustarme ahí nos vemos y el alumno no tiene por qué llevarla, ¿verdad?”(DA, E2, p: 15).

“Totalmente a gusto, con todo que yo no tuve orientación como estudiante para ver que carrera elegía”(DP, E4, p:10).

“Claro que me es grata, las cosas se hacen por convicción, me es agradable y satisfactoria mi labor, yo creo que pocas son las cosas que hago con desagrado, porque las hay, pero entre las cosas que me gustan me siento como pez en el agua, les pongo esa pizca de condimento a las clases, me ha dado muchas satisfacciones tanto en el cubículo como en el salón de clases, las siento, las vivo y ahí es cuando me siento viva, me gusta ponerle algo de amor a las clases” (DP, E2, p: 13).

“Me siento más educador, alguna vez me he definido como educador, antes que orientador. Bueno, siento que el orientador proporciona al sujeto herramientas para que

defina su propia vida y el educador enseña más a usarlas, entonces me siento más educador que orientador”(DP, E3, p:14).

Es evidente la satisfacción y el agrado que manifiestan los docentes de orientación por su trabajo que desempeñan en el aula de clases y en el cubículo. Es posible inferir que su proyecto de vida se encuentra centrado en el trabajo académico de la orientación porque se sienten satisfechos de lo que hacen. Ser docente de orientación posee vínculos con el trabajo académico, con la función de orientar en la docencia bajo un currículum formal. Sin embargo, los entrevistados no advierten la importancia de la investigación y la extensión y difusión de la cultura, como funciones sustantivas de la Academia. Se habla de ser más educador que orientador en la intervención, pero no refieren la proyección esencial de su trabajo en el contexto universitario.

Por su parte, los docentes integrados en un grupo afirman que se sienten gratificados pero “inconformes” por las condiciones en que realizan sus funciones, lo cual ha propiciado que no se logren los objetivos de la asignatura. Algunos testimonios ilustran lo anterior:

“El trabajar con los chavos me gusta, pero me siento muy a disgusto por la situación que pasamos a la academización. Pareciera que fuéramos el bote de la basura, todo a orientación, como que no hemos delimitado nuestras funciones” (DI, E5, p: 10).

“La orientación me es grata porque sigo trabajando con los muchachos, porque soy útil, pero creo que puede ser más útil todavía, pero me siento cautiva” (DI, E2, p: 21).

“Si me es grata porque yo considero que la función de orientadora es muy versátil, que plantea, por ejemplo el de actualizarte y capacitarte. Siento que como orientadora ganas mucha cultura y siento que inclusive la Orientación en la UNAM no tiene límites, es solamente el tiempo que le quieras dedicar, la universidad te da la libertad para desarrollarte donde tu quieras y en este sentido es muy basta, tiene muchas aristas, tiene muchas formas y en este sentido no se me hace aburrida”(DI, E4, p,11).

Es posible deducir que el patrón de significado que conlleva la actitud de los docentes de orientación es de agrado y satisfacción, lo cual indica que esta construcción implica una representación social que no excluye la inconformidad y el disgusto por las condiciones en que se dio la academización, y que transformó el servicio de orientación en tarea docente. Esta aceptación del trabajo docente, manifestando desacuerdos de funcionamiento, revela el nivel de análisis al que han sometido sus funciones.

Los docentes integrados expresan con mayor insistencia: “me siento muy a disgusto”, me siento cautiva”, “me siento saturada” por la diversidad de actividades que incluye la práctica docente de la orientación.

Lo anterior, tiene que ver con lo que significa para ellos ser docentes de orientación, implica la imagen que tienen de sí mismos con relación a cómo los perciben los demás. La noción o imagen que tiene, se encuentra vinculada con el desempeño de su trabajo profesional, qué es lo que hace y cómo lo hace, porque contribuye a generar un conjunto de actitudes, de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, que forman parte del currículum formal, por tanto, transmiten un sistema de valores y hace posible la interiorización<sup>12</sup> de normas que van a influir en el sujeto durante toda su existencia.

#### **4.6.1 El sentido de pertenencia de los docentes a la Academia de Orientación**

Las representaciones sociales adquieren diversas formas porque están presentes en la realidad de la vida cotidiana y en el juego de imágenes que construyen los sujetos a partir de éstas, y que expresan a través de proposiciones variadas acerca de la información que manejan sobre un campo de representación determinado, porque constituyen, como lo expresa Jodelet (1986,473), “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social”

La representación social que construyen los docentes de orientación, se encuentra inmersa en un contexto institucional de tradición positivista, que de origen promovió la perspectiva científica en el ejercicio de la Academia, porque esta tradición llega a México a través de la Escuela Nacional Preparatoria. Por eso, el docente de orientación en su interacción social con docentes de otras academias genera imágenes similares de lo que “debe ser” la docencia, es decir, incorpora “esquemas de percepción y de acción”<sup>13</sup> que seguirán ejerciendo durante su permanencia en la Academia.

---

<sup>12</sup> Interiorizar significa incorporar: construir esquemas mentales, esquemas de percepción, esquemas de representación que determinen los actos. Según Guichard, “lo que importa en la acción pedagógica no es tanto el contenido de lo que se enseña como los esquemas que el individuo genera para organizar ese contenido”(Guichard, 1995,113).

<sup>13</sup> Retomando a Bourdieu, Guichard señala que “el objetivo príncipe de la Educación, es generar un conjunto de actitudes, de esquemas de percepción y de acción que seguirán desempeñando su papel después del período de formación, durante toda su existencia. La educación es interiorización de normas. Se define como una violencia simbólica” (Guichard1995:113).

El enfoque psicosocial de la representación se encuentra imbricado en una dimensión de pertenencia del sujeto a un grupo o comunidad, vocación que le es propia como sujeto social, en donde interviene en la elaboración de ideas, transmite valores, modelos e ideologías del grupo de pertenencia. En el caso de los docentes de orientación, integran una academia de reciente creación y los problemas que enfrentan en la dinámica escolar, se encuentran anclados a una currícula formal, donde concreta su práctica que influye en el sentido de pertenencia que construyen en la academia.

Para los docentes tipificados, ser docente de orientación significa, de acuerdo con los resultados del cuestionario, un acercamiento más estrecho con los alumnos, lo cual significa en segundo lugar, reconocimiento y prestigio académico (CDT).

En cambio para los docentes integrados en un grupo, significa el inicio de una carrera docente y sólo en segundo lugar afirmaron que permite una proximidad con los alumnos (CDI).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el cuestionario de asociación de palabras (CAP), los docentes tipificados relacionan su trabajo profesional con el ser docente en actividades de enseñanza, han dejado de ser orientadores para realizar funciones de profesores de orientación para lo cual se requiere compromiso y dedicación (CAP,DT).

Según los resultados del mismo cuestionario de asociación de palabras, los docentes integrados afirman que ser docente de orientación lo relacionan con “la atención grupal y la asignación de calificaciones y consiste en transmitir información, lo cual es contrario al trabajo del orientador” (CAP;DI).

Un análisis más detallado de sus expresiones, acerca de lo que significa para ellos ser docente de orientación, lo encontramos en las entrevistas a los tipificados y los integrados en un grupo.

Al respecto expresan:

“Para mí significa ser un educador. Si hablamos de educador, hablamos de maestro también. El ser orientador tiene que ver con el compromiso personal, ético y profesional que uno tiene dentro de la orientación. La orientación tiene que ver también con la imagen que uno está proyectando hacia la misma institución, yo lo veo como coordinador de las actividades de orientación, uno tiene que ir ganando espacios como orientador, no es limitarse a realizar el trabajo que uno tiene como proyecto, sino también la imagen que damos hacia la comunidad académica” (DC, E2, p. 11).



“Para mí significa un compromiso, una responsabilidad, si las desglosamos, el orientador sí se ve comprometido y sí es responsable de muchas situaciones escolares.” (DC, E5, p. 12)

“Para mí ha significado satisfacción a nivel profesional porque es lo que yo buscaba, la docencia de la orientación, me llena” (DC; E3, p.14).

“Para mí significa aplicar mis conocimientos que tengo en Psicología en el ámbito de la educación y sobre todo en la orientación. Implica ir con un alumno en la búsqueda de una alternativa, un camino que tiene que hacer el alumno con la ayuda de un profesional. Me asumo como psicólogo que trabaja en la orientación”(DA, E1, p. 11).

“Antes que nada es un compromiso, una convicción del ejercicio, la oportunidad que tengo, no nada más de transmitir mis escasos conocimientos, sino la oportunidad de darles un poquito de lo mío, la satisfacción en el terreno profesional y la propia vida dentro de la orientación”(DP; E2, p. 14).

“Pues, mira, es un rol profesional, lo siento paralelo al de terapeuta (aclara de inmediato), nunca se me ha confundido, me queda muy clara la delimitación, pero a veces la orientación tiene que derivar en una ayuda terapéutica y, que a veces, una reunión sin encuadre terapéutico resulta terapéutica, entonces me gusta mucho ese rol (refiriéndose al de orientadora) no tanto el de maestro, no era mi fascinación ser maestro, aunque parece que tiene mayor jerarquía, pero yo siento que se perdió lo que era la función esencial del orientador como guía, ahora les enseñan” (DI; E1, p.11).

“Para mí significa una limitante, prefiero ser orientadora, prefiero no estar sujeta a los horarios académicos, prefiero estar sujeta a los horarios de los alumnos, porque los tiempos académicos a nosotros nos matan” (DI, E2, p. 22).

“Para mí significa contribuir al logro de la misión de la ENP en la UNAM, de formar para la vida” (DI, E4, p. 11).

Las expresiones de los docentes de orientación son elocuentes, los tipificados poseen sentido de pertenencia a la Academia porque muestran una actitud institucional, refieren la “responsabilidad”, el “compromiso” y la “ética profesional”, se asumen como psicólogos que “aplican” sus conocimientos a la orientación educativa. Buscan obtener el prestigio y el reconocimiento, por eso les preocupa la imagen que proyectan, porque su práctica la centran en el currículo formal.

Para los docentes integrados en un grupo, la tarea de la docencia es un rol profesional que ejercen por la nueva forma de contratación. Para este grupo de docentes, el pertenecer significa ser parte de la orientación como ejercicio profesional, no sujeta a convencionalismos como son, contratación, horarios o funciones de la docencia; lo cual los limita y contraviene su práctica como orientadores, más que como docentes.

Como parte de esta actitud ante su actividad profesional, el docente de orientación construye expectativas, imágenes, representaciones como resultado de un aprendizaje del medio social donde se mueve y va modificando de acuerdo a la percepción de otro esquema de pensamiento. En este caso, estar y permanecer es pertenecer a lo que consideran responde a sus expectativas.

Cuando se les plantea en el cuestionario de opinión, por qué están en la Academia de Orientación, las respuestas de los docentes tipificados son: porque les resulta grata y satisface lo que realizan, aún cuando no se les retribuye debidamente (C, DT).

Por su parte, los docentes integrados en grupo opinan que están en orientación porque les gratifica pero no retribuye debidamente y en consecuencia les “llena lo que realizan”. También confían que en el futuro las condiciones cambiarán. Tomaron esta decisión porque “no existía otra posibilidad para avanzar”. (C,DI).

Si analizamos de cerca lo que piensan los docentes sobre el por qué están y permanecen en la Academia de Orientación y no en otra, nos encontramos con las opiniones siguientes:

“Cuando llegué a orientación me gustó la forma como se iba abordando la problemática estudiantil, me interesó transmitir algún tipo de conocimiento para aquellos estudiantes que estaban en duda de qué carrera estudiar, eso fue lo que me mantuvo ahí, a considerar viable mi participación aquí en Orientación, de otra forma no hubiese sobrevivido, además de que la asesoría individual también me interesó, eso también contribuyó a mi permanencia aquí” (DC, E5, p.13).

“Mira yo estoy en orientación porque me invitaron, con gusto acepté y me dicen estos programas, estas funciones como psicólogo, es un trabajo que en lo personal me apasiona” (DC, E2, p.11).

“Me llamó la atención porque es un ámbito en el que se desconocen muchas cosas, trabajamos de una manera empírica en gran parte, ha faltado sistematización y creo que es un campo más o menos virgen en el que podemos trabajar, tenía inquietudes desde que hice mi tesis de licenciatura, después de un tiempo, regreso a dar clases de orientación y tuve la oportunidad de regresar a la Preparatoria” (DA, E1, p.11).

“Siento que es una actividad completa, porque no nada más es la actividad frente a grupo y además de un grupo a otro, aunque estés dando el mismo tema, no lo das de la misma forma, hay diferencias y en consecuencia riqueza y esa riqueza la hacen también tus alumnos y tú mismo, al buscar la forma más idónea, entonces no es algo monótono. A veces te llegan con problemas que parecen ser los mismos, pero tienen sus variantes. Es lo que me ha hecho permanecer en orientación” (DA; E2, p. 16).

“Porque creo que en las circunstancias desfavorables del ejercicio profesional en que nos encontramos, a lo mejor esas mismas circunstancias de indefinición me están permitiendo hacer muchas cosas, que no podría hacer en otras partes. Muchas de las investigaciones que he realizado son porque soy maestro de orientación y tengo a mi disposición a los alumnos y puedo tocar diversas temáticas y proponer otras soluciones, entonces esa impensada libertad que se nos ha otorgado es algo que me resulta sumamente atractiva. Por ello, me siento más educador. Alguna vez me he definido como educador, antes que orientador. Bueno, siento que el orientador proporciona al sujeto herramientas para que defina su propia vida y el educador enseña más a usarlas, entonces me siento más educador que orientador”(DP, E3, p. 15).

“Estoy en orientación porque lo busqué, no tenía la claridad que ahora tengo, yo buscaba entrar al ámbito docente en cualquiera de los terrenos que fuera, dando cualquier otra materia. Sin embargo, no buscaba orientación por orientación, sino buscaba dar clases en otra materia, estar en este terreno, cuando yo me topo con esto, ¡no pues perfecto!, como pez en el agua, me da la oportunidad de muchas cosas, es una de las cosas que le agradezco a Dios estar aquí, es bonito, es hermoso estar aquí, al menos para mí, es sentir dolor, frustración, alegrías, felicidad” (DP. E2. p. 14).

“Porque me gusta, porque inicialmente sentí que orientación era un espacio que nos dio libertad en la Universidad, de más cercanía con los alumnos, de mayor compromiso con la institución y ahora de repente siento que el compromiso con la institución es bien demandante y me harta” (DI, E2, p. 22).

“Por los alumnos, las personas, el reconocimiento de los alumnos es lo que retribuye el alma, porque además la gente que trabaja aquí es muy linda. Estoy a gusto aquí, que estar en la olla de los alacranes” (se refiere a la DGOSE) (DI, E5, p. 12).

“Por que es una actividad muy versátil, a lo mejor en Psicología hay muchas áreas y muchas cosas que puedes hacer. Sin embargo, ésta me da satisfacciones y me permite realizar muchas otras actividades que, a lo mejor, en Psicología estaría más limitada y aquí es algo más amplio y se adecua a mi forma de ser” (DI, E4, 12).

“Yo estoy en orientación, en primera porque es un trabajo que me gustó, porque tuve la oportunidad de no estar. Con la academización se requiere de más tiempo para invertirlo. Pero además ya son muchos años, como que te vas adentrando, como que le vas tomando cariño, ya tengo muchos años para poder jubilarme, pero no lo he pensado para hacerlo, quiero vivir ahora la experiencia de trabajar de tiempo completo, quiero vivir la experiencia de hacer investigación y todo lo que hace un tiempo completo” ((DI, E1, p. 13).

La actitud de los docentes comunes sobre los motivos por los que están y permanecen en orientación constituye una representación, están convencidos y a gusto con el trabajo que desempeñan, es más se asumen como docentes de orientación.

En cambio para los docentes actualizados, la orientación es un ámbito donde, según su opinión, “se desconocen muchas cosas”, porque “se trabaja de manera empírica”, “falta sistematización”. Se infiere que se encuentran en orientación porque es un campo poco explorado en donde se trata de aplicar los conocimientos a una práctica profesional porque se asumen como psicólogos.

Los docentes posgraduados muestran una actitud de aceptación por estar y permanecer en la docencia de orientación, aún cuando para algunos de ellos los limita en sus funciones, para otros les reporta ciertas ventajas y hasta posibilidades de desarrollo en la investigación. Con frecuencia se asumen como educadores porque enseñan a usar las herramientas, como es por ejemplo, la hipnosis.

Los docentes integrados muestran una actitud de aceptación a su rol docente, pero con reservas, porque si bien dicen “obtener el reconocimiento de sus alumnos”, “obtener satisfacciones y realizar otras actividades”, es algo más amplio y se adecua a su forma de ser, “como que le vas tomando cariño” y quieren vivir la experiencia de hacer investigación, aún cuando el trabajo es de mayor cercanía con los alumnos, también, es de mayor compromiso con la institución” porque implica mayor responsabilidad como docentes, ellos dicen vivir esta experiencia como orientadores.

Como parte del sentido de pertenencia del docente a la academia de orientación se tienen las funciones que realiza en su práctica profesional; para estimar cómo se asumen, se recurrió a un cuestionario. Al respecto, cuatro docentes tipificados como comunes, de género femenino, con formación de psicólogas, jefas de la sección de orientación, afirman que se asumen como orientadoras. En tanto que otros cuatro docentes tipificados como comunes, de género masculino, con formación de psicólogos y jefes de su respectiva sección, comparten la opinión en asumirse como profesores de orientación.

Por su parte, los docentes actualizados afirman que se asumen como psicólogos. Mientras los docentes posgraduados, de ambos géneros, con formación de psicólogos comparten la opinión de asumirse como docentes de la orientación comprometidos.

Por último, los docentes integrados en un grupo, de género femenino, psicólogas, establecen una relación “cara a cara”, se asumen como orientadoras, a pesar de su rol profesional y de las condiciones en que desempeñan su práctica profesional.

#### **4.6.2. Las expectativas profesionales de docentes de orientación en la UNAM**

El estar y permanecer en la Academia de Orientación responde a cierta expectativa en relación con el trabajo profesional que desempeñan los docentes. De acuerdo con el cuestionario aplicado a los 16 docentes, 11 de ellos caracterizados como tipificados piensan que han cubierto completamente sus expectativas, porque la academización les ha permitido su desarrollo profesional y valorar su papel como profesores ante los alumnos, aún cuando reconocen que se podría trabajar mejor en forma colegiada.

Por su parte, el grupo de docentes integradas expresan que sólo en parte han cubierto sus expectativas, es decir, sólo en cuanto al desarrollo de la carrera académica que posibilita avanzar para consolidarla. En cambio, con respecto al desarrollo de los programas no se están logrando los objetivos, porque se ha perdido cierta forma de trabajo que no permite la participación de los alumnos.

Las expectativas de los docentes tipificados, según el cuestionario de asociación de palabras (CAP), están relacionadas con desarrollo, compromiso, crecimiento y realización personal, dirigido hacia mejorar su “estatus” académico, como es el logro de un tiempo completo, que implica realizar funciones de docencia e investigación.

Por otra parte, la expectativa del trabajo profesional de los docentes integrados la centran en el logro de una carrera académica como parte de su desarrollo profesional, como una forma de apoyar a los alumnos en su proceso de desarrollo personal y educativo.

#### **4.6.3 Proyección académica del docente de Orientación en la UNAM**

La proyección académica de los docentes de orientación es una constante en su trabajo profesional. Las expectativas a futuro forman parte de su realidad inmediata en la UNAM.

La proyección académica es parte de su vida personal porque se relaciona con el ser, el existir y su realización como persona. Ser docente de orientación implica el saber porqué permanece en la Academia y lo que pretende lograr, porque encierra significados que puede o no compartir con otros de sus colegas en la dimensión existencial y en el contexto institucional de la Universidad, porque sabe lo que busca y pretende lograr.

Esta expectativa de logro tiene una relación estrecha con la representación social, porque es una forma de expresar actitudes y comportamientos, después de todo, como lo advierte

Moscovici (1961,17), “produce y determina comportamientos porque define la naturaleza de los estímulos que nos rodean y nos provocan, y el significado de las repuestas que debemos darle”.

El sentido de pertenencia, el interés de su permanencia y la forma como se visualizan a futuro en la Academia, constituyen “motivos para” su proyección a futuro y tiene que ver con el conjunto de actitudes, de esquemas de percepción y de acción que siguen desempeñando su papel después de la formación porque forman parte de su vida y constituyen una forma de vida, de ser y de existir.

Es una forma de proyectar su personalidad como sujetos particulares en su interrelación con el medio universitario, como actores de la Universidad.

De acuerdo con los resultados obtenidos a través del cuestionario aplicado a docentes tipificados (CDT), coinciden en percibirse a futuro como maestros de tiempo completo, realizando funciones de docencia e investigación. Estas opiniones son compartidas también por los docentes integrados quienes muestran, además, una actitud crítica y propositiva para rescatar lo que ellos llaman “la esencia de la orientación”, es decir, su objeto de estudio. Sin embargo, comparten la percepción a futuro de verse realizando funciones de maestro de tiempo completo, lo cual significa la proyección de una carrera académica.

La forma como se visualizan los docentes de orientación a futuro no sólo se relaciona con su situación actual en la Universidad, sino también con su experiencia, conocimiento, expectativas, su estado interno y el contexto sociocultural que condiciona lo que ellos consideran correcto para su futuro profesional, como resultado de su trayectoria y del proceso de interacción cultural.

La construcción de sus expectativas profesionales se encuentra estrechamente relacionada con la cultura que le rodea, es ésta la que condiciona lo que consideran correcto o incorrecto. Sus opiniones expresan no sólo lo que es propio de su experiencia particular, sino también lo que piensan que debe ser su proyecto de vida, en donde la cultura dicta la pauta. De esta forma lo manifestaron a través del cuestionario de asociación de palabras (CAP).

Para los docentes tipificados como comunes, con amplia trayectoria académica, el patrón de significado centra su expectativa profesionalmente a futuro con relación al crecimiento y la

estabilidad personal, desempeñándose como docentes e investigadores, porque consideran que se deben a la Academia en donde hay posibilidades de avanzar.

En cambio, para los docentes tipificados como posgraduados se perciben a futuro con “reconocimiento” por los méritos académicos que han logrado en la UNAM y con posibilidades reales de iniciar una carrera docente que, según afirman, creen merecer.

Por su parte, las docentes integradas en un grupo se perciben a futuro como “expertas, exitosas y satisfechas” con sus logros obtenidos, al parecer, establecidas y felices de su desempeño profesional.

Un análisis minucioso de sus expresiones, las encontramos en la entrevista en donde se puede apreciar que los docentes tipificados como comunes, muestran más apego a la estabilidad y al “estatus” en la academia. Al respecto, las opiniones siguientes ilustran esta tendencia.

“Primeramente quisiera llevar a cabo un posgrado, creo que aun es tiempo de seguir haciendo carrera. Me visualizo a futuro con mis muchachos, con los adolescentes, seguir contribuyendo a que deben aceptarse como son, que tenemos errores y en función de ellos debemos sobrevivir, es lo que yo considero a futuro, seguir con los jóvenes. En cuanto al status, espero que vaya para arriba y sea mejor cada año el sueldo, en un futuro estar mejor que ahora” (DC, E5, p. 13).

“Mi tirada es llegar a profesor de carrera, siento que es muy difícil, porque siento que no me quieren mucho porque digo las cosas que tengo que decir, yo siento que a nivel profesional no deberíamos esconderlo, es mejor hablarlo. No quiero estar de asignatura por siempre, me siento como obrera académica, yo me visualizo como profesora de carrera”(DC; E3, p. 15).

En el primer caso, se entiende que para lograr una meta se apela a los méritos académicos (estudios del posgrado) como una posibilidad de adquirir una mejor estabilidad para realizar una carrera académica que proporcione estabilidad y solvencia.

En el segundo caso, la meta está más que definida, ser profesora de tiempo completo; no se conforma con ser la “obrero académica” porque requiere de mayor “estatus” y reconocimiento al trabajo académico.

En cambio para los docentes actualizados, la percepción a futuro de su trabajo profesional lo centran en el aspecto académico, en la investigación científica y en la elaboración de material didáctico para los alumnos, es el caso de dos docentes quienes afirman lo siguiente:

“Me percibo a largo plazo como una persona que pueda aportar experiencia y conocimientos en este campo, me gustaría incursionar en la investigación en

orientación porque creo que se requiere mucho, hice una maestría en psicología y se enfoca mucho a la docencia y a la investigación. La idea es que los alumnos lleguen a tener un pensamiento científico y que puedan tener ideas diferentes de lo que es el conocimiento, no sólo en orientación, sino en otros campos de la ciencia, me refiero a la física, las matemáticas, la biología, la química, la historia. La idea es que echen a andar esa maquinaria del pensamiento y que puedan generar ideas, puedan irse cuestionando de lo que se dice, es así como darles la posibilidad de buscar respuestas. No es lo mismo recitar lo que ya se conoce a que lo vayan descubriendo por si mismos y que incluso, por qué no, empiecen a tener una manera diferente de pensar, yo creo que eso era lo que yo esperaba en algunos años”(DA, E1, p. 12).

“Yo me percibo dando siempre lo mejor de mí, por ejemplo, tenemos poquito que estuvimos trabajando y coordinando un libro para facilitar al alumno, los contenidos del programa de orientación educativa IV. A futuro me visualizo elaborando materiales para apoyar a los alumnos, porque siempre te adjudicas tareas, porque si caes en la rutina ya perdiste y empieza la desmotivación y ¿qué le transmites a los alumnos? Tienes que ir buscando los espacios” (DA, E2, p. 16).

A diferencia de los docentes comunes, los actualizados que han participado en un programa de actualización buscan la forma de mejorar la actividad académica. El primer caso, promoviendo la investigación en los alumnos en el ámbito de las ciencias, lo cual es afín a su formación; implica una proyección de su esquema de percepción y de acción. En el segundo, se parte del siguiente supuesto: un docente motivado transmite lo que vive porque percibe su práctica como una forma de vida, “si caes en la rutina, ya perdiste”.

Para los docentes integrados la percepción de su futuro profesional se ubica en la consolidación de una carrera académica, tanto en la docencia como en la investigación. Al respecto, algunas opiniones son elocuentes.

“Mi expectativa es, aparte de responder a las necesidades de los muchachos, como académico te das cuenta que tienes un futuro profesional, una carrera, pero tiene que haber algo que esté acreditando y certifique ese avance esa carrera. Mi futuro profesional es ser profesor de carrera de tiempo completo, además de trabajar con los muchachos que es lo que me gusta e interesa, aunque también llevar a cabo otras expectativas, como es la investigación educativa, estoy pensando en ese tiempo completo para dedicarme a la investigación-acción, para llevarla a cabo necesito seguir con los grupos porque esa investigación tiene que salir de los mismos grupos, necesito tiempo para procesar esa información, esas son mis expectativas, tener un tiempo completo y poder dedicarme más a la investigación de este trabajo”(DI, E3, p,41).

“Tener mi tiempo completo, haciendo investigación aquí en la Preparatoria, trabajando con los alumnos. He querido tomar un curso sobre metodología de la investigación,



quiero saber como se hace, con 15 grupos voy a tener población para estudiar, tenemos la materia prima” (DI, E5, p, 12).

“A mediano plazo me gustaría avanzar académicamente, no pretendo quedarme estancada, me visualizo en un futuro manejando la combinación entre servicio y materia. Nos damos cuenta que la orientación entra muy bien como profesor de carrera, creo que si entra todo lo que hacemos y en ese sentido, yo me visualizo como profesora de tiempo completo, haciendo las funciones de orientación” (DI, E4, p,12).

“Me percibo trabajando aquí, pienso estar no sé cuanto tiempo. Ahora que soy tiempo completo, tengo muchas ganas de trabajar sobre estudios de género. Como tiempo completo se abren posibilidades de hacer otras cosas, como son: investigación y trabajo con grupos, cursos y talleres. Me sigue interesando el trabajo académico”(DI, E1, p: 13).

Es evidente la coincidencia de opiniones de los docentes integrados en relación con su percepción del futuro profesional. Sus representaciones sociales las construyen en torno a su “estatus” (situación) profesional, a partir de la modalidad o tipo de contratación: los maestros de tiempo completo cuyas funciones asignadas en la UNAM son la docencia y la investigación. Es notorio observar que no es la misma expectativa la de un docente de tiempo completo que la de otro que aspira a él. En el primer caso, se ha logrado una consolidación, en el segundo, es apenas un proyecto.

Empero, la proyección académica de los docentes tipificados y la de los integrados en un grupo, coincide en que se ven a futuro realizando funciones de orientación, en la docencia y la investigación como maestros de tiempo completo, es decir, existe una representación social acorde con el sentido de pertenencia por estar ahí, lo cual no implica satisfacción por lo que hacen y no necesariamente significa identidad profesional.

Es menester acotar por último que la representación social del docente de orientación es una construcción sobre algo, presente, ausente o deseado, porque su proyección académica le resulta familiar a su existencia, en relación directa con el espacio inmediato en donde despliega su tarea docente. En consecuencia, existe una representación social en la permanencia en la Universidad y en la continuidad de su quehacer profesional, aún en la circunstancia actual. Por tanto, ésta se dirige hacia lo que considera real en su experiencia porque lo percibe como plausible, para decirlo en palabras de Moscovici, las representaciones sociales “son conjuntos dinámicos porque su característica es la producción de

comportamientos y de relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos” (1979,33).

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del análisis e interpretación de las RS elaboradas por los docentes de orientación advertimos la necesidad de establecer algunos resultados del estudio y que es posible darlos a conocer en una primera aproximación, no como un proceso acabado, sino como el momento del cierre de un primer planteamiento del problema que nos propusimos investigar.

Por tratarse de un estudio de carácter exploratorio es importante considerar algunos logros preliminares que pudieran ser útiles a quienes se interesen por este campo de conocimiento en futuras investigaciones. Para ello, planteamos sintéticamente algunas consideraciones finales a manera de resultados.

a) Se logró dar respuesta al planteamiento central que fue el conocer las RS de docentes de orientación sobre su práctica profesional, el significado que asignan a su objeto y la forma como orientan desde el *nuevo sentido común* en su rol de académicos de la ENP de la UNAM- Para los docentes tipificados como para los integrados en un grupo, la coyuntura de la academización significó un cambio en su práctica profesional. En su nuevo rol de académicos, no se orienta para el servicio de apoyo personal sino para la enseñanza de la orientación, con objetivos y contenidos programáticos específicos. Orientan desde las nociones de ciencia en su papel de *sabios aficionados*, en consecuencia su objeto cambió porque su sentido es diferente. Para los docentes integrados, con la academización se pierde la materia de trabajo porque el servicio de atención personal ocupa un lugar secundario. Para los tipificados hay logros positivos en las condiciones formales.

b) El estudio permite dar respuesta al supuesto teórico según el cual, los significados de las RS de docentes de orientación tienen una relación estrecha con la particularidad de sus experiencias profesionales, formación, relaciones interpersonales, sistema de valores, etc., que influye en su percepción, valoración e interpretación de su práctica profesional, en las RS que construyen. Por lo anterior se observa que los docentes tipificados de la ENP de la UNAM conciben su práctica profesional de una manera sencilla y fragmentada porque sólo se empeñan en corregir las condiciones formales de la docencia de la orientación y no se preguntan sobre el contenido y el sentido de su práctica para los alumnos y para ellos. Para los docentes integrados en un grupo, la representación que construyen es más acabada y compleja. Para ellos no basta con la adecuación de los programas, condiciones de docencia y

evaluación, ni los métodos y técnicas de enseñanza, es preciso afirmar, restituirle la importancia que requiere el servicio de atención personal, porque la orientación educativa carece de objeto y sentido que es su materia de trabajo, lo anterior es congruente con el supuesto central de esta investigación.

c) Se logró revisar y analizar la producción teórica y la investigación de las prácticas y las representaciones sociales que se han publicado en los últimos años en el campo de la orientación educativa, para ponderar las aportaciones teórico-metodológicas de las RS a la orientación educativa.

Como resultado de este estudio fue posible distinguir dos tendencias principales: la producción teórica y la investigación, de éstas se advierte un creciente interés por la investigación de las prácticas orientadoras desde la perspectiva cualitativa e interpretativa cuyo propósito es el comprender los significados e interpretar los sentidos que construyen los actores de la orientación. Sin embargo, es notoria la ausencia de estudios que aborden las representaciones sociales de orientadores y alumnos sobre lo que les significa su participación en esta práctica orientadora.

d) Se construye una tipificación y un perfil caracterológico de los docentes de orientación educativa, lo más cercano a la realidad que están viviendo, con base en su práctica y formación profesional, género, edad, tipo de relación interpersonal, funciones que realizan, etc., que es útil para fines de análisis del objeto de estudio.

e) Los docentes de orientación tipificados como comunes o institucionales manifiestan sentirse en la academia, como el medio apropiado para desarrollarse como maestros de carrera, lo cual significa para ellos, un nivel elevado de responsabilidad institucional. Es fácil inferir, a través de sus expresiones que, por su función de coordinadores de la sección de orientación, en su respectiva preparatoria, afirman que forman parte de una academia de reciente creación y que en su tarea docente pueden alcanzar sus anhelos profesionales. En consecuencia, se entiende que estos docentes poseen mayor sentido de pertenencia a la academia.

f) Los docentes de orientación integrados en un grupo, muestran escepticismo al trabajo que desempeñan en la academia. Para ellos, la docencia de la orientación se ha desviado de sus verdaderos fines, porque en su afán de atender el trabajo grupal, se pierde lo que ellos llaman *labor sustantiva de la orientación* que es el servicio de asesoría personal en su proceso de

desarrollo y para ello es preciso, afirman, plantear una estrategia para fortalecer la atención personal del alumno, sin menoscabo de la intervención grupal. Es posible advertir en sus expresiones, que se nota menor apego al sentido de pertenencia a la academia de orientación y a su rol de docentes.

g) Se identifican e interpretan las representaciones sociales con base a una metodología pluri instrumental a partir del análisis de contenido de sus opiniones, testimonios y diversas expresiones del *nuevo sentido común*, considerando las dimensiones siguientes: a) institucional y administrativa, b) docencia de la orientación, c) estructural de la academización, d) la especificidad de las formas de relación, e) pedagógica del objeto de la orientación, f) existencial y sentido de pertenencia.

h) El estudio de las RS de docentes de orientación en la ENP de la UNAM, permitió confirmar el supuesto teórico planteado por Maffesoli (1993, 160) sobre la “primacía de la existencia societal” porque después que se presenta el factor económico, político, administrativo y laboral en la trama social, queda al descubierto un remanente residual, que es “factor de socialidad” en donde se establece la especificidad de la relación de los actores, en este caso los docentes de orientación, que no es otra cosa que la experiencia vivida y compartida en el “hecho social” de la academización que significó para ellos un cambio en la forma de orientar, de relacionarse con los alumnos, de relacionarse entre sí y con las autoridades de la ENP.

i) Es posible advertir como uno de los resultados de la investigación que las RS son construcciones complejas que elaboran los integrantes de un grupo que establecen relaciones cara a cara, por lo que no sólo se identifican en términos personales, sino que los une el significado que le asignan a una práctica profesional, este es el caso de los docentes integrados, cuya representación social es la de integrar una visión sustantiva de orientación, centrada en las necesidades del alumno que es concebida como la materia de trabajo, razón de ser de la orientación escolar y educativa.

j) Se pudo advertir que a diez años de la academización de orientadores en la ENP, las relaciones interpersonales quedaron bastante deterioradas entre algunos de ellos, a tal grado que, cuando se plantea alguna propuesta de programa, estrategia o plan de trabajo para mejorar su tarea docente surgen inconformidades y desacuerdos debido al cúmulo de asperezas que no

han quedado limadas y, por lo que la integración grupal que predominaba antes de la academización, ha quedado fragmentada, por ello ha dado lugar a la integración de pequeños grupos al interior de la academia, que luchan entre sí y tratan de obtener la aceptación de otros integrantes de subgrupos. El nivel óptimo de socialidad que predominaba entre los orientadores antes de la academización, ha quedado pulverizado y pasará algún tiempo más para que los docentes de orientación puedan recuperarlo, esto será posible si y sólo si, se propician espacios de integración para realizar una tarea académica en común y/o bien, la emergencia de un factor ajeno amenazante que logre integrarlos en una representación social que construyan en común, lo que los cohesionaría como grupo en un “nosotros” con sentido de pertenencia y también de identidad.

## CONSIDERACIONES FINALES

La investigación de las prácticas y los procesos de la orientación educativa han sido, hasta ahora, temáticas poco estudiadas sobre todo, en lo que concierne al sujeto de la orientación; de los orientadores o bien de los alumnos que buscan ser orientados. Además, escasean aquellos que tienen su razón de ser en los significados que construyen los actores, en los espacios de la vida cotidiana, desde el pensamiento del sentido común. Una posibilidad de estudiar al sujeto de la orientación es mediante las prácticas desde el enfoque de las representaciones sociales.

Las RS son una forma de conocimiento del *nuevo sentido común* que prospera en la sociedad moderna, en donde la ciencia se difunde a través de los diferentes medios de comunicación, incluyendo la acción de los *sabios aficionados* que cumplen con su papel de popularizar la ciencia, hasta llegar a las personas menos informadas. Éstas construyen RS que comparten con su grupo de referencia.

La práctica de la orientación educativa que ejercen los orientadores en la Escuela Nacional Preparatoria se transformó en sus funciones y en el estatus académico, debido al proceso de academización que convirtió al orientador en docente de orientación educativa y con esto sufre un vuelco en su objeto de estudio, la didáctica, el servicio de apoyo personal y la dinámica interna porque se formalizan las funciones de docencia, servicio de apoyo e investigación.

Entre los actores menos conocidos y reconocidos en la UNAM, se encuentran los docentes de orientación, esto se debe a su reciente incorporación a la academia, aún cuando su trabajo como orientadores data por lo menos de unas cuatro décadas. El presente estudio permitió un acercamiento a lo medular de su pensamiento para comprender lo que les ha significado la academización. A diez años de la firma del convenio, que les permitió transitar a la academia, poco se conoce de ellos y de su práctica orientadora. Para comprender su lógica interna, la particularidad y la complejidad de su práctica profesional, se recurrió a la observación minuciosa de su quehacer profesional, para tipificar a los informantes clave que poseen características similares, pero que se distinguen por la especificidad de la relación que establecen entre ellos, éstos son los tipificados. También se identificó a los que interactúan en grupo porque establecen una relación *cara a cara* y construyen la significatividad de su experiencia.

Se comprende que las representaciones sociales constituyen una teoría y un enfoque que adquiere diferentes dimensiones, una de estas es la complejidad. Predominan dos grandes ópticas: la estructural y la procesual. La primera tiene su razón de ser en la búsqueda del núcleo central de la representación. La segunda centra su atención en la interrelación de los procesos externos e internos al sujeto y al grupo al que pertenecen; se trata de la parte constituyente de la representación, se refiere al proceso, a lo más dinámico de la acción del sujeto porque pertenece a lo social. Ésta es la óptica que orienta la presente investigación.

Siguiendo el enfoque de la complejidad de la representación social, la información empírica obtenida se organizó en siete dimensiones, éstas son: la enseñanza de la orientación educativa, la institucional-administrativa, la propuesta de docencia de la orientación, la estructural de la academización, la especificidad de las formas de relación, la pedagógica de la orientación, la existencial y el sentido de pertenencia.

Se concluye que la complejidad de la representación social tiene que ver con la concepción de sujeto, que implica situarlo en el centro de la acción humana, de considerar desde que lugar y posición social emite sus opiniones. Es motor de la representación y promotor de la autonomía y la dependencia como parte de la contradicción. Se es independiente porque se depende del grupo y de los roles establecidos en la sociedad, lo cual no puede entenderse sin su dependencia con la cultura, la educación, el lenguaje, los genes y la imaginación, que participan en la edificación de dicha representación social.

La práctica profesional de la orientación educativa en la UNAM es un fenómeno complejo, porque en cada una de sus nueve preparatorias que integran el bachillerato. El docente de orientación vive una realidad diferente por su entorno social, cultural e institucional. A pesar de que se rige por los mismos programas, cada preparatoria y cada orientador, le imprime su propia dinámica y particularidad que la vuelve diferente a su colega en su propio plantel, dependiendo de la forma como se sitúa en la vida y en esa realidad en donde se mueve. Las representaciones sociales que se construyen en común, si surgen de la mediación entre lo individual y lo social porque se edifican lógicamente en un grupo. La particularidad de lo social, se sintetiza en el grupo, en donde se integra el sujeto particular, pero en esta complejidad de situaciones en que se expresan las condiciones institucionales y laborales de la planta académica, cada docente de orientación posee un tipo de contratación específica que lo



liga a la UNAM; lo cual va a influir en su desempeño académico, porque no es lo mismo ser un profesor de medio tiempo, que de tiempo completo. Empero, más allá de lo institucional, lo más importante es el contenido de la academización, su integración con el grupo de colegas, cuyos integrantes viven una vida cotidiana con sus juicios y prejuicios, con su contenido afectivo y su tensión emotiva.

Las imágenes sociales se construyen en la realidad de la vida cotidiana por los diferentes actores sociales, porque forman parte de su propia dinámica en su relación con los otros. Sin embargo, las representaciones sociales son construcciones lógicamente estructuradas que revelan las expresiones del *nuevo sentido común*, sobre algo o alguien y proceden de los integrantes de un grupo que mantienen una relación “cara a cara”, es decir, forman parte de las opiniones de los actores, indican la particularidad del grupo que las construye.

El trabajo profesional de los docentes tipificados como comunes o institucionales, actualizados y posgraduados, se objetiva en la tarea docente, debía dejar atrás la noción de práctica social, para adquirir el estatus de experto. Lo que se olvida es que la orientación como servicio, ya formaba parte del conocimiento popular, integrado en la cultura y en la mente de los actores de la orientación, es decir, ya existían RS ancladas en la experiencia de los maestros y alumnos.

Por otra parte, los docentes de orientación construyen RS de acuerdo al nuevo momento que están viviendo, en el contexto cultural de la tradición científica positivista de la ENP, según la cual, la ciencia prospera en la academia, mediante la docencia y la investigación y, en el caso de la orientación debe estar dotada de un ingrediente científico, que se objetiva a través del uso de los tests psicológicos, como herramientas que se aplican siguiendo una lógica de modelos prescriptivos para orientar y pruebas para evaluar el aprendizaje de contenidos curriculares, apegadas a teorías de elección de carrera y de la psicología del aprendizaje. Esta RS llevará su tiempo para consolidarse en la cultura y en el psiquismo de los actores de la orientación, para desplazar a la otra y anclarse en el nuevo sentido común de los docentes de la orientación.

En el caso de la *dimensión de la enseñanza de la orientación* los docentes construyen diversos significados sobre el objeto de la orientación. Ésta no significa lo mismo para los docentes tipificados que para los integrados en un grupo. Para los primeros construyen imágenes

sociales sobre lo que significa una práctica profesional que la consideran necesaria para la formación de los alumnos; la relacionan con una asignatura y su quehacer profesional en la docencia. Sin embargo, reproducen el esquema dominante de la enseñanza de la asignatura de contenidos curriculares, que ellos consideran útiles para los alumnos. En sus opiniones e imágenes no se registra la noción de un modelo curricular integral que incluya el objeto, líneas de intervención, didáctica de la orientación, ni referente teórico que aporte elementos para pensar la práctica orientadora.

Los segundos, edifican sus RS bajo el supuesto de que dicha práctica no funciona, porque no cumple con los objetivos del programa, debido a que los contenidos son muy extensos y los tiempos son mínimos. Asimismo, el carácter de asignatura limita el trabajo grupal, por lo que se requiere una propuesta integral para responder a las necesidades de los alumnos. Esta propuesta ha sido planteada desde un modelo de docencia de la orientación, de lo que ellos consideran esencial, porque tiene que ver con los alumnos y sus problemas. Ellos llaman *área sustantiva* al servicio de atención personal. En cambio, la intervención grupal en el área de orientación escolar y vocacional la denominan *áreas adjetivas* o secundarias. Esta propuesta plantea, en términos generales, una RS de las prioridades que deben enfocar en su trabajo profesional.

Tanto los *docentes tipificados* como los *integrados en un grupo* pequeño comparten sus opiniones respecto al carácter de la orientación educativa; coinciden en que se trata de una práctica, un apoyo y un recurso que ellos objetivan en su trabajo profesional. Empero, cada uno lo realiza a su manera. Para ellos, la orientación es un trabajo práctico, por tanto, se trata de una RS que ellos construyen en su experiencia inmediata.

El *objeto de la orientación educativa* es concebido de diferente manera. Para los docentes tipificados como comunes, su objeto es darle coherencia y estructura a las materias porque proyecta al alumno y sus potencialidades. Esta postura contrasta con la de los posgraduados, para ellos el dar clases de orientación en su carácter de asignatura, no es el objeto que se busca, éste se encuentra en la atención de la problemática particular del alumno.

Para los docentes integrados en un grupo, la enseñanza de contenidos curriculares es complementaria o periférica porque su objetivo es el entrenamiento de habilidades para el aprendizaje. Para ellos, lo más importante es apoyar y acompañar al alumno en su formación y

en el desarrollo de su personalidad. Esta RS acerca del objeto de la orientación coincide con la construida por los posgraduados.

En lo que concierne al *sentido de la orientación educativa*, para los docentes tipificados es de corte formativo e informativo, pero no hay coincidencia entre los docentes comunes, los actualizados y los posgraduados, éstos últimos no conciben a la orientación como una asignatura en la que se tenga que *dar clases*, para ellos es prioritario que la orientación proporcione un servicio de apoyo, por tanto, ha perdido su esencia. Con esta postura coinciden los docentes integrados, quienes cuestionan no sólo el *dar clases*, como sí esto fuera posible, sino también el gozar de un estatus académico, porque lo importante es proporcionar un servicio y atender las necesidades diferenciadas de aprendizaje de los alumnos, a través de talleres en su rol de orientadores.

Las RS son particulares porque son construidas en la experiencia inmediata y compartida por los miembros de un grupo. Esta peculiaridad se pudo constatar en las opiniones de los docentes integrados en un grupo pequeño. Para ellos el ser profesor de orientación no resuelve el problema, el sentido de la orientación se ha perdido porque el atender grupos, dar clases, evaluar el logro de los objetivos por los alumnos y asignar calificaciones, los aleja de los problemas personales de los alumnos. Para las docentes de orientación integradas en un grupo, el ser profesora de orientación, en las condiciones actuales, no resuelve el problema porque no se es significativo en la forma en que se opera; su trabajo no es trascendental, por ello, son prescindibles. Si el objeto de la orientación es resolver diferentes problemas de los alumnos en las circunstancias actuales (tiempo, grupos numerosos, características del programa, etc.), éstas no lo permiten y hacen que la práctica carezca de sentido.

Es evidente que no existe en los docentes tipificados, ni en los integrados una construcción social de un modelo curricular integral, como propuesta de cómo podría funcionar la orientación educativa en su condición de asignatura desde el enfoque de la complejidad, sino desde la funcionalidad bancaria, reproductiva y burocrática. En este sentido, la orientación tiene vetadas las posibilidades de desarrollarse y de apoyar el desarrollo de la personalidad de los alumnos.

En lo que concierne a la *dimensión institucional-administrativa* es la que rige el trabajo profesional del docente de orientación, lo cual hizo posible el convenio que permitió la

transición del orientador a la academia. Es posible identificar una representación social que construyen respecto a lo que les significó esta experiencia. Para los docentes de orientación entrevistados, su *quehacer profesional cambió con la academización* de diferentes maneras, en su gran mayoría coinciden en señalar que este cambio de estatus y en su función de docentes, no se produjo en las mejores condiciones laborales (tipo de contratación, antigüedad e ingreso) ni académicas (participación en elaboración de programas, distribución de carga horaria, incremento de trabajo administrativo). Sin embargo, coinciden en señalar que la orientación adquiere en la docencia una forma de objetivar cualitativamente su trabajo profesional y en el reconocimiento académico su punto de anclaje que se manifiesta en el prestigio de las tradiciones académicas, influenciado por el aspecto cultural del ámbito universitario plasmado en las funciones sustantivas del trabajo del académico. Empero, el reconocimiento de su trabajo académico no ha sido fácil, han tenido que enfrentarse con los estigmas de una función administrativa deteriorada como son: el orientador como desorientador, los docentes de primera y los de segunda, los académicos y los administrativos, los psicólogos y los pedagogos. La academización de orientadores ha adquirido tintes diversos, entre los tipificados como comunes o institucionales, los posgraduados y los informados les ha significado un “cambio en su proyecto de vida” porque construyen una imagen positiva de la docencia que la objetiva como una carrera que ellos deciden si la corren o no. Por su parte, los docentes integrados en un grupo elaboran una representación social negativa de la academización, para ellos significó un “engaño” porque las condiciones en que se firmó el convenio, de transición a la academia, no fueron claras ni beneficiaron a los orientadores. Un ejemplo de ello es que de las 30 horas, sólo hay reconocimiento de 15 que trabajan frente a grupo, mientras que las otras 15, no hay reconocimiento porque son de asesorías a los alumnos lo cual implica para ellos, “una gran molestia”.

En relación con la *dimensión estructural de la academización* es posible concluir que las representaciones sociales que elaboran los docentes tipificados sobre lo que significó la academización, son distintas para los docentes integrados en un grupo. Para los primeros, la academización modificó su quehacer profesional en su carácter de asignatura, lo cual correspondió con el reconocimiento institucional. Para los segundos, el reconocimiento no basta, si la orientación no funciona, el único responsable es el mismo docente, para esto es preciso replantear el desempeño de su práctica. Por tanto, la especificidad de su representación

se encuentra en que los contenidos del programa, no corresponden al carácter de una asignatura, ni al estatus de profesor de orientación, porque el trabajo profesional de intervención grupal en las aulas de clase, carece de significatividad para el alumno, porque no se cuenta con las condiciones académicas para el cumplimiento de los objetivos de los programas. O bien, se ajustan los contenidos de los programas, o se crean las condiciones para que se cumpla el actual.

La *dimensión de la docencia de la orientación* es otro de los núcleos problemáticos sobre el cual se edifican diferentes representaciones sociales. Una de ellas es que la orientación, como asignatura, en los términos establecidos en el convenio y en los contenidos de los programas de orientación escolar y vocacional, así como en las condiciones de tiempos establecidos para la intervención grupal y evaluación de los aprendizajes adquiridos, no funciona. Esta representación no sólo la construyen los docentes tipificados, sino también la comparten con los integrados en un grupo, porque la modalidad de asignatura no permite trabajar los contenidos del programa en los tiempos establecidos. Sin embargo, se advierte la falta de visión de un modelo integral de orientación que incluya el objeto, la didáctica, el enfoque, el sustento teórico, los criterios y objetos de evaluación, entre otros elementos.

La academización significó un cambio en el modelo de orientación establecido con la formalidad curricular en los programas, las formas de intervención y la evaluación, las condiciones para el aprendizaje fueron establecidas antes de su tránsito a la academia, lo cual generó “un primer malestar”.

La representación social del grupo de docentes integrados se concreta en una propuesta de cambio de modelo de orientación y evaluación, que implica priorizar el trabajo académico en la atención personal mediante la asesoría individual de los problemas del alumno, aún a sabiendas de que en estas 15 horas es un trabajo no reconocido ni estimulado, lo definen como *sustantivo*.

El trabajo de intervención grupal lo plantean como adjetivo, cuyos contenidos curriculares en orientación escolar han sido replanteados y enfocados al entrenamiento de estrategias de aprendizaje y al desarrollo de habilidades cognitivas, sin descuidar el contexto cultural universitario. Para la asignatura de orientación vocacional se privilegia la toma de decisiones

y en especial el plan de vida, apoyados por un conjunto de instrumentos técnicos como ayuda para aflorar las aptitudes, actitudes e intereses en los alumnos.

Sin embargo, la propuesta de los docentes integrados no queda ahí, se establece que la forma como se trabaje sea a través de la modalidad de talleres, con una duración de 3 horas por semana con cada grupo. Asimismo, se plantea programar talleres opcionales en el que el alumno tenga que elegir entre una amplia gama de opciones, el que más se adecue a sus necesidades porque el reconocimiento no lo proporciona el estatus, sino la calidad en el desempeño del académico.

En cuanto a las representaciones sociales de los actores acerca de la *dimensión estructural de la academización* es menester concluir que para los docentes tipificados y para los posgraduados las razones de la academización respondieron a una cuestión política, que consistió en adelgazar la planta administrativa para transferir el presupuesto hacia áreas académicas, en el contexto de la descentralización de la UNAM y de otros servicios públicos como lo son: salud, electricidad y telecomunicaciones, por citar algunos.

Es preciso acotar que en el proceso de academización, se conjugaron diversos factores, tanto externos (las restricciones de presupuesto a la UNAM, la rendición de cuentas de las universidades públicas para justificar el presupuesto, el discurso y las acciones para elevar la calidad de la educación) como internos (el distribuir de forma racional el presupuesto, ejercer mayor control sobre los académicos, controlar a un sector profesional de orientadores), lo cual es comprensible que operen estos factores porque el país reorganiza su economía en la dimensión de una sociedad globalizada. En este contexto y complejidad de tramas sociales, la relación de los académicos con la UNAM se modificó, prueba de ello es el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico (PRIDE), para subsanar el deterioro de los ingresos profesionales de los académicos.

Otra de las representaciones sociales que elaboran los docentes de orientación es en que medida ha cubierto sus expectativas la academización. Para los docentes tipificados no las ha cubierto por completo, sobre todo en el aspecto económico, porque sólo reciben estímulos en las 15 horas que trabajan frente a grupo, las otras 15 son de apoyo o de servicio, no son estimuladas, lo cual genera molestias. Los docentes integrados en un pequeño grupo también comparten la misma representación social, la academización no ha respondido a sus

expectativas porque los resultados no han sido los esperados en su trabajo profesional y en el aspecto económico. Para los primeros la academización les ha significado un *logro* porque su tarea académica les permite estar más cerca de los alumnos. Para los segundos es la posibilidad de *iniciar una carrera académica* porque es *un espacio que les dio la universidad*.

En lo que concierne a las representaciones sociales acerca de la *dimensión de la relación de los actores* de orientación, tipificados e integrados, coincidieron en señalar que la academización quebrantó la unidad de los orientadores, el grupo de orientadores se fragmentó y terminó por pulverizar los intereses comunes de la orientación, prueba de ello es que no hay punto de acuerdo en la nueva propuesta de orientación que tratan de impulsar.

Los resultados obtenidos a través de la entrevista semiestructurada y el cuestionario tipo encuesta, en la relación interpersonal que establecen los docentes, a partir de la academización, afirman que se impuso el alejamiento y rechazo. Predomina un clima de competencia, poca colaboración y egoísmo, lo cual nos indica que la representación social que construyen es de un incremento del espíritu de competencia porque la carrera docente implica la individualidad, la búsqueda del reconocimiento. En consecuencia, los conflictos se agudizaron al interior de la academia.

Para los docentes tipificados, la relación que establecen con otros actores tiene que ver con la imagen que de ellos tienen, por tanto dicen sentir mayor apego a la academia y al trabajo institucional. Para los docentes tipificados como comunes o institucionales, su trabajo les significa “responsabilidad”, “compromiso” y “ética profesional”. En cambio, para los tipificados como posgraduados coinciden con los integrados en un grupo, les significa un rol profesional que limita en su trabajo porque implica una pérdida de su tarea como orientadores.

Se concluye que a siete años de la academización de orientadores predomina un juego de intereses académicos relacionados con la meritocracia que es la lucha por el reconocimiento, porque la academización modificó las reglas del juego. Los académicos no son iguales porque hay niveles que corresponden directamente a los méritos debido al trabajo diferenciado, el cual es premiado en proporción directa con el desempeño académico.

En lo que concierne a la *dimensión pedagógica del objeto de la orientación* es posible identificarla en los docentes de orientación integrados en un grupo pequeño. Para ellos, el sentido de la orientación y el objeto de lo que buscan, es decir, los fines últimos que persigue,

en la modalidad actual, se han perdido, porque de ser un apoyo personal y académico, pasó a ser una carga para los alumnos y para los mismos orientadores. Se concluye que, de acuerdo con las opiniones de orientadores, la propuesta es recuperar el sentido a través del reencauzamiento de la acción pedagógica de la tarea docente.

En primer lugar plantean como centro de su trabajo profesional a las áreas de desarrollo personal (saber ser) y vocacional-profesional (saber hacer) como actividades sustantivas. En segundo lugar, el área pedagógica como actividad adjetiva que corresponde como apoyo al aprendizaje (saber y conocer) de los alumnos. Es preciso reconocer que esta propuesta se apoya en una concepción constructivista del aprendizaje escolar por competencias académicas en el bachillerato de la UNAM.

En la *dimensión existencial y sentido de pertenencia*, se concluye que las representaciones sociales que construyen los docentes de orientación tienen como aspecto central el ser, el existir y su proyección en el tiempo, como una forma de apoyo, desarrollo y de logro en el alumno. Elaboran representaciones sociales porque son parte de sus vivencias. “La orientación es necesaria para elegir carrera”. “Elegir una carrera no basta, es preciso construir un proyecto de vida.” “El proyecto de vida permite darle dirección y sentido a la vida de las personas”.

El sentido de pertenencia tiene una relación estrecha con la forma como se siente cada docente en el trabajo que realiza. Para los docentes tipificados la docencia de la orientación es una tarea que les agrada y se sienten gratificados, se muestran satisfechos por lo que hacen, lo cual requiere de compromiso y dedicación. En cambio para los docentes integrados en un grupo, si bien no existe repudio hacia su trabajo como docentes, muestran inconformidad por lo que ellos consideran contrario al trabajo del orientador. Para los primeros predomina una representación social de sentido de pertenencia a la academia de orientación porque muestran una actitud de responsabilidad, compromiso y ética profesional. Para los segundos, si bien pertenecer significa ser parte de la orientación como ejercicio profesional, ésta no debe estar sujeta a convencionalismos lo cual limita y contraviene su práctica como orientadores. En conclusión, se pertenece porque se es parte de la academia, más no por convicción en lo que hacen.

En síntesis, hasta ahora, los afanes de los docentes de orientación por encontrar lo que buscan, no lo han logrado. El objeto de la orientación educativa en la Escuela Nacional Preparatoria,



se ha extraviado o por lo menos, se encuentra ausente, porque se ha perdido de vista la particularidad del alumno y sus problemas que lo agobian cotidianamente. Mientras la institucionalidad de la orientación forma parte de la racionalidad curricular para contribuir a la eficiencia del desarrollo en la formación del alumno, bajo la normatividad de la academia; los docentes de orientación, por su parte, construyen su expectativa en relación con un proyecto de vida, que tiene su razón de ser en el inicio y consolidación de una carrera docente, asumiéndose en su rol de maestros de orientación, que implica el reconocimiento en razón directa a sus merecimientos académicos. Con ello se ha pulverizado el sentido de pertenencia al rol de orientación, en tanto que se ha afianzado el de docente que pertenece a la academia de la orientación educativa.

La especificidad de la RS que elaboran los docentes de orientación es que, en las circunstancias actuales, la *orientación no funciona*, porque no existen condiciones para que pueda ser reencauzada. Por tanto, los docentes integrados en un grupo están convencidos de que esto es posible y con ello, mejoraría en gran medida su desempeño profesional. La representación social que construyen los docentes integrados en un grupo pequeño, se concreta en una propuesta didáctica pedagógica, en espera de ser aceptada por sus colegas que integran la academia y, además, por las autoridades de la ENP de la UNAM. ¿Es posible este reencauzamiento? ¿existen condiciones para que las propuestas puedan producir sus frutos? Lo más probable es que el orientador necesita ser reorientado, porque ha perdido la brújula en cuanto a su visión de la orientación y, no es seguro que pueda encontrarla.

## BIBLIOGRAFÍA

ABRIC, Jean Claude(2001), “Metodología de recolección de las representaciones sociales”, en, Jean-Claude Abric (coord.),*Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.

ANDRADE, Larry y BEDACARRATX, Valeria (2004), Conceptualización, funciones y características de las representaciones sociales, en Juan Manuel Piña, *La subjetividad de los actores de la educación*, Pensamiento universitario No 98, CESU\_UNAM:

ARDOINO, Jacques (1981), La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?, en, GUATARI, F. LOURAU, R. *La intervención institucional; México, Folios*.

ARRUDA, Angela (2000), Representaciones sociales y cultura en el pensamiento ambientalista brasileño, en Dense Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de psicología, UNAM.

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

\_\_\_\_\_ (2000), Representaciones sociales en Venezuela: la apuesta al cambio, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, UNAM, Facultad de Psicología.

BARDIN, Laurence (1986), *Análisis de contenido*, Madrid, Akal.

BENNER, Dietrich (1998), *La Pedagogía como ciencia. Teoría reflexiva de la acción y reforma de la praxis*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

BERGER, Peter y LUCKMANN, Thomas, (1998), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1997), *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*, Barcelona, Paidós.

BISQUERRA, Rafael (1996), *Orígenes de la Orientación psicopedagógica*, Madrid, Narcea.

BOHOSLAVSKY, Rodolfo (2002), *Orientación vocacional. La estrategia clínica*, Buenos Aires, Nueva Visión.

BONIFACIO, Patricia (2004), *Significados de imágenes sociales de la orientación educativa en: docentes y orientadores del nivel medio superior*, Tesis de maestría en Planeación educativa, Centro de Estudios Superiores en Educación.

BOURDIEU, Pierre (1999), *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean-Claude (1981), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona; Laia

BRUNNER, José Joaquín (2002), Paisajes alterados, en: *Revista Nexos*, México.

CASARES, Pilar M (1988), Por un fundamento filosófico de la Orientación Educativa, en *Revista de Ciencias de la Educación* No 136, Buenos Aires.

CASTORINA, José Antonio (2003), (Comp), *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Barcelona, Gedisa.

COLL, César (1997), *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, México, Paidós

CONVENIO (1997), *La academización de orientadores*, UNAM-STUNAM, México.

CUÉTARA, Ma Covadonga, (2004). *Representaciones de género y socioprofesionales. El caso de la universidad privada*, Tesis de doctorado en Educación, Universidad Iberoamericana Golfo Centro.

DEVEREUX, George (1989), *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*, México, Siglo XXI.

DÍAZ, Raquel (2005), *Prácticas de los (as) orientadoras en la escuela secundaria que posibilitan la inclusión de los jóvenes que asisten a ella. Estudio de caso en la secundaria 532 del Estado de México*, Tesis de maestría en ciencias de la educación, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México.

DORANTES, Jeysira (2005), *Representaciones sociales de estudiantes y familiares, en torno a la experiencia escolar de los alumnos de telesecundaria, en el estado de Veracruz*, Tesis de maestría en Educación, Facultad de Pedagogía, Maestría en Educación, Universidad Veracruzana.

DUBET, Francois y MARTUCCELLI, Danilo (1998), *En la escuela. Sociología de la experiencia*, Buenos Aires, Losada.

DURKHEIM, Emile (2004), *Educación y sociología*, México, Colofón.

\_\_\_\_\_ (2004), *Las reglas del método sociológico*, México, Colofón.

\_\_\_\_\_ (2001), *Las formas elementales de la vida religiosa*, México, Ediciones Coyoacán.

ESCAMILLA, Jesús (2004), *Las representaciones sociales de los docentes sobre la enseñanza de la historia de la educación en la licenciatura de pedagogía de la ENEP de Aragón*. Tesis de doctorado en Pedagogía. ENEP-Aragón. División de Estudios de posgrado e Investigación, UNAM.

FOLADORI, Horacio (1985), *Análisis vocacional y grupos*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

FREUND, Julien (1986), *Sociología de Max Weber*, Barcelona, Península.

GEERTZ, Clifford, (2000), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

GINZBURG, Carlo (1983), Señales. Raíces de un paradigma indiciario, en: GARGANI, Aldo, *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividades humanas*, México, S. XX1.

GOFFMAN, Erving (1998), *Estigma, la identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu.

GÓMEZ, Gilda y REIDL, Lucy (1997), *Métodos de investigación en las ciencias sociales*, México, UNAM, Facultad de Psicología.

GONZÁLEZ, Fernando (2004), Globalización en la educación. Representaciones sociales de estudiantes de la UNAM (FES-Z), en Juan Manuel Piña, *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Pensamiento universitario No 98, CESU-UNAM.

GOROSTIAGA, Xavier (2000), *Hacia una prospectiva participativa*, México, Mecanograma.

GOULDNER, Alvin (1973), *La sociología actual, renovación y crítica*, Madrid, Alianza Editorial.

GÜEMES, Carmela R. (2003), La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales, en, PIÑA, Juan Manuel (Coord.), *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-Plaza y Valdés.

\_\_\_\_\_ (2002), *Las representaciones sociales en la construcción de los procesos identitarios del docente de educación normal. El caso de la escuela normal de especialización*. Tesis de maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.

GUEVARA, Isaac (1996), *Los símbolos furtivos de la excelencia académica: Estudio de las representaciones sociales de la excelencia en la universidad mexicana*, Tesis de maestría en Psicología social, Facultad de psicología, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

HEIDEGGER, Martín (1999), *El ser y el tiempo*, México, F. C. E.

HELLER, Agnes (1998), *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península

HERNÁNDEZ, Daniel (2002), La representación social del VIH/SIDA en población con baja escolaridad, en, *Memoria del Primer Coloquio Nacional, Representaciones e imaginarios sociales en los procesos educativos*, México, CESU-UNAM.

IBÁÑEZ; Tomás (1988), *Psicología social construccionista*, en *Ideologías de la vida cotidiana*, Barcelona, Sendai.

JACKSON, Ph. W (1998), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.

JODELET, Denise (1986), La representación social: fenómenos, concepto y teoría, en: Serge MOSCOVICI, *Psicología social*, 11, Barcelona, Paidós.

JODELET, Denise (2000), “Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras”, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología, UNAM.

LÓPEZ, Fidencio (1999), *El profesor: su educación e imagen popular*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

LOZANO, Inés (2003) *Saberes y cualidades pertinentes en la formación y práctica docente de los profesores de educación secundaria: Un análisis desde sus representaciones sociales*. Tesis de doctorado en Pedagogía, ENEP de Aragón, División de Estudios de Posgrado e investigación, UNAM.

MAFFESOLI, Michel (1993), *El conocimiento ordinario. Compendio de sociología*, México, F. C. E.

MARÍN, Dora Elena (2005), Campo, laboral y representaciones sociales del estudiante de ingeniería civil, en *Memoria del Primer Congreso Universitario de Orientación Educativa*, México, UNAM.

\_\_\_\_\_ (2005), Expectativas de alumnos de su formación profesional y representaciones laborales, en *Memoria del Primer Congreso Universitario de Orientación Educativa*, México, UNAM.

MARX, Melvin y HILLIX, William (1978), *Sistemas y teorías psicológicas contemporáneos*, Buenos Aires, Paidós.

MENDOZA, Javier (2002), *Transición de la educación superior contemporánea en México: de la planeación al Estado evaluador*, México, CESU-UNAM, Miguel Ángel Porrúa.

MENESES, Gerardo (1997), *Orientación educativa: discurso y sentido*, México, Lucerna Diógenes.

\_\_\_\_\_ (2002), Orientación educativa: una práctica interpretada en su cotidianidad, en Gerardo Meneses, *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la orientación educativa*, México, Lucerna Diógenes.

\_\_\_\_\_ (2005), *Despidiéndonos de la orientación educativa*, México, Lucerna Diógenes

MERCADO, Laura (2002), *El docente de educación básica, representaciones sociales de su tarea profesional*. Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, División de Estudios de Posgrado, UNAM.

\_\_\_\_\_ (2004), *Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria pública*, en, Juan Manuel Piña, *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Cuaderno No 98, Pensamiento Universitario, CESU-UNAM.

MERINO, Carmen (1990), Adolescencia, juventud y plan de vida. Reflexiones sobre la formación y la orientación de los jóvenes estudiantes universitarios, en, *Revista Perfiles Educativos*, enero-junio, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM.

MIRELES, Olivia (2003), Excelencia en el trabajo científico. Representaciones sociales de los agentes del posgrado, en, Juan Manuel Piña, *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, Plaza y Valdés- CESU-UNAM.

MORIN, Edgar (2003), *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa.

MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Huemul.

MOSCOVICI, Serge y Hewstone, Miles (1986), De la ciencia al sentido común, en: Serge, MOSCOVICI, *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.

MUÑOZ, Bernardo A (1992), La didáctica de la Orientación Educativa, en Ma de Lourdes Rodríguez y Ángel R. Espinosa, *Memoria de Orientación Educativa*, México, ENEP-ARAGÓN, UNAM.

MUÑOZ, Bernardo y Cols. (1993), Estados de conocimiento, Cuaderno No 18, Orientación Educativa, en *2º Congreso Nacional de Investigación Educativa*, La investigación Educativa en los Ochenta, Perspectiva para los Noventa, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

ORTEGA Y GASSET, José (1986), Sobre las carreras, La carrera de la existencia, en Esteban Inciarte, *Ortega y Gasset: Una educación para la vida*, México, Ediciones SEP-Cultura, El Caballito.

OSIPOW, Samuel (1986), *Teorías sobre la elección de carreras*, México, Trillas.

PARISI, Alberto (1977), *Raíces clásicas de la Filosofía Contemporánea: Marxismo, Fenomenología y Filosofía Analítica*, México, ANUIES-UAEM, Programa Nacional de Formación de Profesores.

PIÑA, Juan Manuel (1998), *La interpretación de la vida cotidiana escolar. Tradiciones y prácticas académicas*. México, CESU-Plaza y Valdés.

PIÑA, Juan Manuel y MIRELES, Olivia, El proceso de socialización y de vida académica, en: Ricardo Sánchez y Martiniano Arredondo (Coords), *Posgrado de ciencias sociales y humanidades. Vida académica y eficiencia terminal*, México, CESU-Plaza y Valdés.

PIÑA, Juan Manuel y Pontón, Claudia Beatriz (2002) (Coords), *Cultura y procesos educativos*, México, CESU-Plaza y Valdés.

\_\_\_\_\_ (2002), La investigación en orientación educativa, en Gerardo Meneses (Compilador) *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la Orientación Educativa*, México, Lucerna Diógenis.

\_\_\_\_\_ (2002), La orientación como tipo ideal y la interpretación como posibilidad, en Gerardo Meneses, *Nuevas aportaciones al discurso y el sentido de la Orientación Educativa*, México, Lucerna Diógenis

\_\_\_\_\_ (2003), (Coord), Imágenes sociales sobre la calidad de la educación. Los actores de tres carreras de la UNAM, en: *Representaciones, imaginarios e identidad. Actores de la educación superior*, México, CESU-Plaza y Valdés.

PIÑA, Juan Manuel, Furlán Alfredo y Sañudo Lya (Coords), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación Educativa en México, 1992-2002*, CESU-UNAM.

\_\_\_\_\_ (2004), (Coord), *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Pensamiento universitario 98, Tercera época, CESU-UNAM.

\_\_\_\_\_ (2004), La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos, en Juan Manuel Piña, *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Pensamiento universitario 98, Tercera época, CESU-UNAM.

PRADO de SOUZA, Clarilza (2000), Develando la cultura escolar, en Denise Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura. Estudios en Representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología.

RAVELO, Patricia (1998), *Representaciones sociales de los procesos de salud-enfermedad en obreras del vestido de la ciudad de México*, Tesis de Doctorado en sociología, Facultad de Ciencias Políticas y sociales de la UNAM.

RILKE, R. M. (1983), *Cartas a un joven poeta*, México, Premia, Colección La nave de los locos.

RIVAS, Francisco, (1998), *Psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*, Madrid, Morata.

ROMO, Mariana y RASCÓN, Gloria (2004), Imaginario instituyente y autonomía en estudiantes universitarios del siglo XX, en Juan Manuel Piña, *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Pensamiento universitario No 98, CESU-UNAM.

SCHÜTZ, Alfred, (1964), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.

\_\_\_\_\_ (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*. Barcelona, Paidós.

\_\_\_\_\_ (1995), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.

SCHÜTZ, Alfred y LUCKMANN Thomas (1973), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

TEDESCO, Juan Carlos (2002), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Buenos Aires, F. C. E.

TINTO, Vicent (1972), *El abandono de los estudios superiores. Una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM-ANUIES.

URIBE, Fco. Javier, SILVA, Ma Irene, ACOSTA, Ma Teresa y JUÁREZ, Juana (2000), Política y democracia, en Dense Jodelet y Alfredo Guerrero, *Develando la cultura, Estudios en representaciones sociales*, México, Facultad de Psicología, UNAM.

VELÁZQUEZ, María de Lourdes (2004), Signos y símbolos en la institucionalización de la Universidad en 1910, en, Juan Manuel Piña, *La subjetividad de los actores de la educación*, México, Pensamiento universitario No 98, CESU-UNAM.

VUELVAS, Bonifacio (2002), *El sentido y el valor. En busca de un modelo de orientación educativa*, México, Lucerna Diógenes.

\_\_\_\_\_ (2003), Objeto y sentido de la Orientación Educativa. Una aproximación a las representaciones sociales de orientadores en la ENP de la UNAM, en, *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, julio-octubre de 2003.

\_\_\_\_\_ (2004), La investigación en Orientación Educativa. Elementos para una reflexión, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, México, Vol.11, No 3, julio-octubre.

WHITMAN, Walt (1981), *Canto a mí Mismo*, Prólogo y paráfrasis de León Felipe, Madrid, Visor.

ZEMELMAN, Hugo, (1992), *Los horizontes de la razón. I Dialéctica y apropiación del presente*, Barcelona, Anthropos-El Colegio de México.



## ANEXO 1.

**GUIÓN DE ENTREVISTA PARA DOCENTES  
DE ORIENTACIÓN DE LA ENP-UNAM**

NOMBRE DEL (A) ENTREVISTADO (A):

TIPOLOGÍA:

CONTRATACIÓN:

ADSCRIPCIÓN:

FORMACIÓN:

EDAD:

ESTADO CIVIL:

ANTIGÜEDAD EN UNAM:

FECHA DE ENTREVISTA:

ELABORÓ: Bonifacio Vuelvas Salazar.

REVISÓ: DR. JUAN MANUEL PIÑA OSORIO.

4 DE ABRIL 2002.

## I. CAMPO DE REPRESENTACIÓN

- 1) ¿Qué es para ti la Orientación Educativa?
- 2) Cuál es tu opinión sobre el objeto de estudio de la Orientación Educativa?
- 3) ¿Cuál es tu punto de vista sobre tu práctica profesional en **intervención grupal** que realizas en orientación?
- 4) ¿Qué **sentido** tiene tu **trabajo profesional** al impartir clase en el **aula de la asignatura de orientación escolar y vocacional** ?
- 5) ¿Cuál es tu opinión sobre tu trabajo en la **atención a los alumnos en las horas de apoyo**?
- 6) ¿Qué sentido tiene este trabajo que realizas con los alumnos en las horas de apoyo?
- 7) ¿Qué significa para ti el **apoyo individual y grupal** que proporcionas a los alumnos?

## II. INFORMACIÓN.

- 8) ¿Cuál es tu apreciación sobre el trabajo que desempeñas en las **tutorías diferenciadas y grupales**?
- 9) ¿Cuál es el sentido del trabajo que realizas en la **atención a los padres de familia**?
- 10) ¿Qué apreciación tienes sobre tu participación en **programas institucionales** dirigidos a los alumnos de la Preparatoria, como son: **jóvenes hacia la investigación**?

11) ¿Cómo valoras tu participación en los *concursos interpreparatorianos* que organiza la Dirección de la ENP?

12) ¿Cuál es tu punto de vista sobre tu trabajo en los programas *Semana de Orientación Educativa y las Visitas guiadas a facultades de la UNAM?*

13) ¿Qué opinión te merece tu participación en el programa *PROUNAM?*

14) ¿Cuál es tu apreciación sobre tu participación en el *Programa Universitario de los Derechos Civiles?*

### III. ACTITUD

15) ¿Cuál es tu opinión sobre lo que hacías antes de la academización a lo que haces ahora como orientador?

16) ¿Qué ha significado para ti la **academización**?

17) Hasta ahora, ¿ha cubierto tus expectativas?

18) ¿Cuál es tu punto de vista sobre el escenario en que se produce la **política educativa** de la UNAM para academizar a los orientadores?

19) ¿Cuál es tu opinión sobre tu trabajo en publicaciones de libros, manuales, artículos para revistas o ponencias para Congresos y Coloquios sobre Orientación Educativa?

20) ¿Te es grata la práctica profesional que desempeñas, cómo te sientes en las funciones que realizas?

21) ¿Qué significa para ti ser profesor de orientación educativa?

22) ¿Por qué estás en orientación?

23) ¿Cómo te visualizas en el futuro profesionalmente en la UNAM?

## ANEXO 2.

## DATOS GENERALES

Folio:-----  
 Fecha:-----  
 Preparatoria:-----

Este cuestionario forma parte del proyecto de investigación “*Las representaciones sociales de orientadores sobre su práctica profesional, en la ENP de la UNAM: Una construcción subjetiva de sentido sobre el significado de sus prácticas*”. La información que proporcionas es confidencial y será manejada sólo con fines de investigación. Agradecemos tu disposición

## INSTRUCCIONES DE LLENADO

.Marca con una X el (los) número (s) e inciso(s) que corresponde(n) a tus respuesta(s).

. Utiliza letra de molde en tus respuestas escritas.

. Si tienes alguna duda, pregunta a la persona que te entregó el cuestionario.

## DATOS GENERALES

<b>Edad:</b> -----	<b>Lugar de nacimiento</b> -----	<b>Sexo-</b> 1) Femenino 2) Masculino
<b>Estado Civil:</b> 1) Soltero 2) Casado 3) Divorciado 4) Viudo 5) Unión libre 6) Otro -----		
<b>Tipo de contratación en la UNAM:</b> 1) Medio Tiempo 30 Hrs. Por semana 2) Tiempo Completo 3) Otro -----		
<b>Tipo de nombramiento:</b> 1) Interino 2) Definitivo A; B 3) Otro-----		
<b>Antigüedad en la UNAM:</b> 1) 1 a 5 años 2) 6 a 10 años 3) 11 a 15 años 4) 16 a 20 años 5) 21 a 25 años 6) 26 a 30 años		
<b>Situación actual:</b> 1) Orientador activo 2) Orientador en Programa PAS 3) Orientador con licencia 4) Otro-----		

## FORMACIÓN ACADÉMICA

<b>Carrera de procedencia</b> -----	<b>Egresado de:</b> 1) UNAM a) C.U b) FES ZARAGOZA c) FES IZTACALA
2) UAM a) AZCAPOTZALCO; b) IZTAPALAPA c) XOCHIMILCO 3) Otra-----	
<b>Estudios de posgrado</b> 1) Curso; 2) Estudios concluidos; 3) Obtuvo el grado.-----	

**Tipo de Posgrado:** 1) Maestría en----- 2) Doctorado en -----  
-----

**Institución:** 1) UNAM 2) UAM 3) IPN 4) Otra ¿Cuál?-----  
-----

**Recursos que utilizas para realizar tu trabajo:**  
1) Computadora 2) Máquina eléctrica 3) Máquina Mecánica.

**Programas de cómputo que utilizas frecuentemente:**  
1) Procesador de texto Word 2) Hoja de cálculo Excel 3) Presentador Power-Point---  
-----  
4) Base de datos:Dbase 5) Paquetes especializados 6) Internet 7) Correo electrónico-----

**Espacios donde desarrollas tu trabajo:**  
1) Salón de clase 2) cubículos 3) Auditorios 4) Laboratorios

**Especialidad o campo en que ejerces tu profesión en que te formaste:**  
1) Psicología clínica 2) Educativa 3) Experimental 4) Social 5) Psicoterapia de grupo 6) Psicoterapia de pareja 7) Psicoterapia individual

**ACTIVIDADES DE ACTUALIZACIÓN**

¿Cuáles de las siguientes actividades de actualización prefieres realizar?  
1) Cursillo 2) Curso 3) Diplomado-----

Enlista tres de las temáticas que te gustaría actualizarte en este año.  
1)-----  
-----  
2)-----  
-----  
3)-----  
-----

¿En qué Facultad, Dependencia o Escuela te gustaría recibir la actualización que requieres?  
1) Fac. de Psicología 2) Fac. de Filosofía y Letras 3) DGOSE 4) Otra en la UNAM--  
-----  
-----  
5) Otra que no fuera la UNAM-----  
-----

**ACTIVIDADES DE FORMACIÓN**

Tipo de posgrado que planeas realizar:  
1) Maestría 2) Doctorado 3) Otro-----  
-----

Especialidad:  
1) Maestría en Psicología Especialidad en:-----  
-----



**CUESTIONARIO DE RELACIÓN DE PALABRAS**

**INSTRUCCIONES**

Anota las palabras que asocias con los siguientes conceptos.

Utiliza letra de molde en tus respuestas

**1) La orientación educativa la asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**2) El objeto de la orientación lo asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**3)Ser profesor de orientación lo asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**4) La relación con tus compañeros en la Academia la asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**5) La relación con tus alumnos la asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

Ejemplo: El concepto de motivación lo asocias con:

- a) interés
- b) entrega
- c) disposición
- d) entusiasmo

**6) La academización la asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**7) Los programas de orientación los asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**8) La forma de trabajo en Orientación la asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**9)Mis expectativas sobre la academización las relacionas con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**10) La evaluación de los programas de orientación la asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----

**11) La vida escolar la asocias con:**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**12)¿Cómo te visualizas profesionalmente en el futuro?**

- a)-----
- b)-----
- c)-----
- d)-----
- e)-----

**ANEXO 3****CUESTIONARIO, TIPO ENCUESTA.****INSTRUCCIONES**

Marque la opción que considere correcta.

**INFORMACIÓN****1). Usted considera a la Orientación Educativa como:**

- a) Una disciplina bien establecida;
- b) Una técnica terapéutica;
- c) Una asignatura curricular;
- d) Una ciencia en proceso de elaboración.
- e) Otra----- ¿Cuál?-----

-----

**2). Según usted, el objeto de la orientación educativa es:**

- a) Aconsejar a los alumnos para lograr su adaptación al medio;
- b) Resolver sus problemas en el aprendizaje escolar;
- c) Dirigirlo en la toma de decisiones;
- d) Apoyarlo en su desarrollo personal.
- e) Otro-----¿Cuál?-----

-----

**3). Recuerda quien fue el creador de la Orientación Vocacional?**

- a) Melvin Parsons;
- b) Frank Parsons;
- c) Wilhem Wund;
- d) Mustemberg.
- e) Otro-----¿Quién?-----

-----

**4). En su opinión, la academización de orientadores se debió a:**

- a) La influencia de la globalización y la injerencia de organismos internacionales;
- b) Apoyar el rendimiento académico de los alumnos;
- c) La política de descentralización de la UNAM;
- d) La administración del presupuesto universitario.
- e) Otros-----¿Cuáles?-----

-----

**5). Según usted, ¿la orientación en la actualidad, está cumpliendo con su finalidad?**

- a) Si----- ¿Por qué?-----

-----

- b) No-----¿Por qué?-----

-----



**6) ¿Cuál es, a su juicio, el problema principal por el cual la orientación no está cumpliendo sus funciones asignadas?**

- a) El programa no responde a las necesidades de aprendizaje de los alumnos;
- b) El carácter de materia y el tiempo no son los adecuados;
- c) La excesiva carga de trabajo administrativo.
- d) Otros----- ¿Cuáles?-----

-----

## II. CAMPO DE REPRESENTACIÓN

**1). En su opinión, después de la academización la relación con otros compañeros de la Academia fue:**

- a) De mayor acercamiento y apoyo mutuo;
- b) De integración e identificación personal;
- c) Alejamiento y rechazo.
- d) Otro (s)-----¿Cuál (es)-----

-----

-----

**2).La imagen que tienen del profesor de orientación los profesores de otras academias**

- a) Reconocimiento y positiva;
- b) Buena;
- c) Trivial y negativa;
- d) Sin imagen.

**3). La imagen que tienen los alumnos del profesor de orientación es:**

- a) Reconocimiento y prestigio;
- b) Buena;
- c) Trivial y sin reconocimiento;
- d) Sin imagen.

**4). Cree que la Orientación Educativa puede contribuir al aprendizaje de los alumnos y a la elección de su carrera?**

- a) Si; ¿Por qué?-----
- 
- b) No; ¿Por qué?-----
- 
- c) Sin opinión.

**5) La relación maestro-alumno en las asignaturas de Orientación Escolar y Orientación Vocacional, hasta ahora ha sido:**

- a) Excelente en la comunicación y respeto;
- b) Muy buena, porque permite un mayor acercamiento;
- c) Buena, con sus dificultades en la comunicación;
- d) Regular, porque se bloquea la comunicación;
- e) Mala, porque no hay comunicación ni entendimiento.

**6).¿A cuál de las siguientes prácticas cree usted que la Orientación se acerca más?**

- a) Asesoría;
- b) Consejería;
- c) Solucionador de problemas;
- d) Enseñanza;
- e) Apoyo.

**7) El vínculo maestro de orientación-alumno en la relación con el aprendizaje es:**

- a) De interacción y mutuo entendimiento;
- b) Una relación unilateral y de imposición;
- c) Una relación formal con encuadres y acuerdos;
- d) Una relación convencional y trivial.

**8) Con respecto al que se hace orientar, la actitud del docente de orientación se puede comparar con la de un:**

- a) Colaborador;
- b) Facilitador;
- c) Consejero;
- d) Mediador.

### **III. ACTITUD.**

**1) ¿Cómo se siente en las funciones que realiza?**

- a) A gusto y contento;
- b) Gratificado pero inconforme;
- c) Inconforme y a disgusto.

**2) ¿Qué significa para usted ser profesor de Orientación?**

- a) Reconocimiento y prestigio académico;
- b) Estatus en la escala social;
- c) Una carrera docente;
- d) La proximidad con los alumnos.

**3 ¿Por qué está en la academia de Orientación?**

- a) Porque le es grata y satisface lo que realiza;
- b) Porque le gratifica pero no retribuye debidamente;
- c) Porque no existe otra posibilidad de avanzar;
- d) Porque confía que en el futuro las condiciones cambiarán para bien.

**4). A su juicio, estar en la academia de Orientación, ha respondido a sus expectativas?**

- a) Si, completamente;
- b) Si, en parte;
- c) No, -----

-----

**5). ¿Cómo se asume en las funciones que realiza actualmente?**

a) Profesor(a) de orientación;

b) Orientador(a);

c) Educador(a);

d) Investigador(a);

e) Otro-----¿Cuál?-----  
-----

**6) ¿Cómo visualiza su futuro profesional en la UNAM?**

a) Maestro(a) de tiempo completo;

b) Coordinador(a) de la sección de orientación;

c) Realizando funciones de docencia e investigación;

d) Otro-----¿Cuál?-----  
-----