

Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados

Social representations, project and the identity constructions of young people in secondary school

*Diana Beatriz Aisenson**

Introducción

La línea de investigación que desarrollo en el área de la Psicología Vocacional desde 1988, analiza cómo se preparan los jóvenes que finalizan la escuela secundaria para su transición a los estudios superiores y el trabajo. En particular, me ha interesado enfocar los procesos psicológicos, en su interacción con los factores sociales, que se movilizan en dicha situación.

La teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1961) –así como los desarrollos posteriores de Jodelet (2002), Abric (1994) y Doise (1986)– ampliaron la perspectiva teórica de estos estudios y han sido un aporte fundamental para el avance en la construcción de modelos teóricos y de nuevas prácticas en el campo de la Psicología Vocacional. Las representaciones sociales han resultado una vía de acceso importante para la comprensión de cómo los jóvenes enfrentan las transiciones y cómo “se orientan” en la vida.

Hace más de una década comenzamos a analizar, con el Equipo de Psicología de la Orientación que dirijo en el Instituto de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, las representaciones sociales de los jóvenes. Nos interesó analizar cómo la población de jóvenes que finalizan la escuela secundaria se representan objetos sociales como “el estudio”, “el

* Doctora en Psicología. Profesora de la Facultad de Psicología y en la Dirección de Orientación al Estudiante de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
E-mail: daisenson@arnet.com.ar, daisenson@rec.uba.ar

trabajo”, “la escuela”, “el futuro”, cómo los estructuran, y la importancia de estas representaciones en sus anticipaciones y proyectos de vida. Asimismo, nos interesó comprender los procesos y factores psicológicos y sociales que estructuran estas representaciones y la propia identidad.

Las prácticas de la orientación se dirigen a ayudar a los jóvenes a construir sus proyectos personales y las estrategias para implementarlos. Para construir sus proyectos, los jóvenes necesitan adquirir las herramientas necesarias para reconocer sus intenciones personales y para ampliar la información que les permita extender su perspectiva y su horizonte de posibilidades.

Las cuestiones que aborda la orientación movilizan tanto procesos subjetivos como dinámicas sociales, y abarcan áreas vitales importantes para la vida y el desarrollo humano. Estas cuestiones son complejas y conciernen a varios campos sociales (Bourdieu, 1980, 1987; Bourdieu & Wacquant, 1992), en particular los campos de la educación, el trabajo, la salud y el económico. Para acceder a la comprensión de los procesos subjetivos en juego, cuatro nociones me han resultado de importancia mayor: *sentido/significado*, *representaciones sociales*, *identidad* y *proyecto*. En este trabajo me referiré en particular a las representaciones sociales.

Una de las creencias y conocimiento de sentido común más difundida en los discursos de los jóvenes, los padres, los medios de comunicación e incluso muchos especialistas, expresa que las elecciones que realizan los jóvenes para orientarse en la vida, al finalizar el colegio secundario, dependerían de la *vocación*, entendida ésta como un don de la naturaleza, que algunos tuvieron la suerte de poseer, y que para otros está ausente y requiere de ayuda especializada para ser “descubierta”. Esta representación social se apoya en un modelo del sujeto humano en el que las capacidades y preferencias se consideran propiedades sustanciales, inmodificables, dadas de una vez y para siempre. Asimismo, se apoya en una visión de estabilidad de los oficios, profesiones y ocupaciones del mundo del trabajo que prevaleció en algunos períodos del siglo XX, claramente ausente en el mundo contemporáneo globalizado. Sin embargo, para sorpresa de los orientadores del siglo XXI, esta creencia sigue estando presente

en los discursos actuales. Creemos que este ejemplo muestra la persistencia de ciertas representaciones, que sin embargo comienzan a manifestar ciertas modificaciones, y nos conduce a comprender la importancia de los estudios de las representaciones sociales como vía de acceso para la comprensión de procesos psicosociales que guían las conductas de “orientarse” de los jóvenes.

Me referiré a continuación en primer término al contexto conceptual de la Psicología Vocacional y de la Teoría de las Representaciones Sociales, para luego presentar resultados de investigaciones que abordan el contenido de las representaciones sociales de jóvenes escolarizados en escuelas públicas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Las investigaciones fueron realizadas tanto en forma personal como con/por investigadores del Equipo de Psicología de la Orientación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. El abordaje de estos estudios es cuanti y cualitativo, empleando como técnicas para el relevamiento de la información, cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad.

Los *resultados* obtenidos nos han permitido ampliar la comprensión de las representaciones sociales que tienen los adolescentes sobre el estudio y el trabajo, y establecer relaciones con sus intenciones para el futuro y los proyectos que anticipan, y con la construcción de sus trayectorias sociales e identidad. Asimismo, hemos constatado el peso del contexto social en esas representaciones, en especial en las diferencias que encontramos según el sexo, el origen social y las experiencias de la vida cotidiana –en particular en la escuela y el trabajo–.

I. Contexto conceptual

La Psicología Vocacional

La Psicología Vocacional también ha sido llamada Psicología de la Orientación, Orientación Profesional, Orientación Vocacional y Ocupacional, Orientación Escolar y Profesional; Desarrollo de la carrera; *Counseling* de Carrera u Ocupacional, entre otras denominaciones. El campo de la orientación estuvo desde sus orígenes vinculado a ayudar a

los jóvenes a afrontar problemáticas sociales. Desde sus inicios en el siglo XX se plantearon sus posibilidades como factor innovador o conservador; utilizada para transformar las condiciones de vida de las personas, los grupos y las sociedades o para reproducir las restricciones e inequidades (Kann, 1988). Me interesa señalar que si bien cambiaron los paradigmas que caracterizaron períodos histórico-sociales diferentes, persisten varias representaciones sociales acerca de la elección y desarrollo de la carrera y profesión que corresponden al siglo pasado, al tiempo que aparecen nuevas representaciones que transmiten la incertidumbre que la mundialización del trabajo y la economía han provocado. A continuación presento una breve síntesis de la evolución de la Psicología Vocacional.

Un primer período se extiende entre los inicios del siglo XX y la década de 1950. Al comienzo se planteó como finalidad para las prácticas de la orientación, ayudar a los jóvenes –varones y pobres– en su inserción laboral. Es paradigmático de este período el libro de Parsons *Choosing a vocation* (1909). Parsons planteaba que el orientador, desde el rol de experto, debía buscar correspondencias y encajes entre los rasgos personales –en particular las aptitudes– y los perfiles de las ocupaciones, ambos considerados estables e inmutables. Apoyado en la Psicología Diferencial, en su intento de evaluar científicamente y mensurar con procedimientos matemáticos las aptitudes, los intereses y otros factores de la personalidad, dio lugar a la Teoría de los Rasgos y Factores y al desarrollo de la Psicometría. Asimismo, inspirado en el modelo médico-clínico, se esperaba que el psicólogo, mediante la aplicación e interpretación de pruebas de evaluación y tests, indicara la elección más conveniente a realizar. Se pensaba que las predicciones realizadas a partir de las evaluaciones serían duraderas, aunque esta creencia fue cuestionada en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial.

Un segundo período se extiende entre la década de 1950 y la década de 1970, caracterizado por enfoques que reconocían los cambios, tanto por parte del sujeto como del contexto, apoyados en teorías psicológicas dinámicas, la Psicología del Desarrollo y el Psicoanálisis. Es paradigmática de este período la Teoría del Desarrollo de la Carrera (Super, 1957). Esta teoría enfoca el desarrollo y planificación de la ca-

rrera a lo largo del ciclo de vida, considerando la sucesión de los trabajos y los roles activos del individuo, no solamente laborales. Plantea etapas evolutivas del desarrollo vocacional y tareas para el desarrollo de la madurez vocacional. Otros enfoques basados en el Psicoanálisis (Bordin, 1943; Roe, 1957) estudian la elección como producto de la puesta en práctica de estructuras inconscientes que el experto ayudaría a descubrir, así como a resolver en los aspectos conflictivos ligados a complejos psíquicos de la infancia. Los enfoques de este período, si bien diferentes en las perspectivas y teorías que los sustentaban, coincidían en la creencia de que los avances tecnológico-científicos aportarían progreso y bienestar a los seres humanos, en un contexto del mundo laboral caracterizado por el pleno empleo.

Los acontecimientos y las crisis que se sucedieron en las sociedades industrializadas y económicamente más desarrolladas desde la década de 1970 en adelante, pusieron en tela de juicio la representación social de la carrera como estable a lo largo de la vida y las posibilidades de planeamiento y desarrollo de la misma en una sola profesión y en una misma organización.

Los rápidos avances tecnológicos impactaron en los transportes y las comunicaciones, y en áreas como la producción, la economía y la organización del trabajo, produciendo transformaciones profundas en las sociedades, la política, la cultura y la vida de las personas, que caracterizan al fenómeno conocido como mundialización. Las trayectorias individuales comienzan a construirse sin los referentes que brindaba la cultura tradicional, y resultan discontinuas y menos previsibles, debido a los cambios constantes económicos, tecnológicos y socioculturales que atraviesan los sistemas sociales (Sennett, 2006). Surge una nueva figura, para los trabajadores con menor capacitación, que es el “caos vocacional” (Rivaren Simarind, 1996). Frente a la precarización de la inserción laboral, cobran mayor importancia las estrategias de personificación, tanto socio-cognitivas como afectivo-emocionales (Baubion-Broye & Hajjar, 1998:17-43).

Si bien la Psicología Vocacional se caracteriza por un cuerpo importante de teorías e investigaciones (Savickas, 2005), en las últimas

décadas se han señalado críticas, y la necesidad de realizar cambios en sus modelos teóricos y en sus prácticas.

En primer término se ha planteado la necesidad de abordar los problemas mayores de las sociedades actuales, vinculados a la mala distribución de la riqueza y el poder, que afectan a un número creciente de personas, que quedan por fuera de las metas planteadas por la orientación. El modelo “clásico” del *desarrollo individual de la carrera* ha sido objeto de cuestionamientos éticos basados en sus presupuestos básicos (Blustein, 2001; Guichard, 1995, 2004; Guichard & Huteau, 2006; Prillettensky, 1997; Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M. 2005, entre otros). Se vuelve prioritario reconocer a *los otros* y las diferencias étnicas, culturales, religiosas, sociales y sexuales.

En segundo término, se ha planteado la necesidad de superar la división teoría-práctica existente en el campo de la orientación y de incorporar enfoques pluridisciplinarios que permitan abordar la complejidad de su problemática, situada en un punto de convergencia e interacción dialéctica entre el sujeto y la sociedad. La persona se construye socialmente, en una sociedad que a su vez es construida por las personas (Gergen, 2001).

La orientación se centra en las *transiciones* que las personas deben afrontar a lo largo de su vida. La finalización de la escuela secundaria es considerada una fase de transición psicosocial (Parkes, 1971). Las transiciones se abordan en el marco del ciclo de vida.

En la actualidad se han vuelto más complejas, con salidas inciertas, debido a los constantes cambios económicos, tecnológicos y socioculturales que atraviesan los sistemas sociales (Baubion-Broye & Hajjar, 1998:17-43). Las situaciones de pasaje y cambio son constantes. Jóvenes y adultos elaboran nuevos valores y representaciones alrededor de los que orientan sus conductas (Castel, 2009; Sennett, 2006).

La *transición* es en sí misma un proceso en el cual se modifica el sujeto en interacción con el ambiente (Beauvois, Dubois & Doise, 1999). La familia, la escuela, los estudios superiores y otros ámbitos de formación, el trabajo, el grupo de pares, el barrio, la iglesia, la comu-

nidad más amplia, son espacios en los que las transiciones se despliegan. Los jóvenes son afectados por el contexto en el cual se encuentran insertos, pero a su vez son activos en la significación de los hechos que les suceden y capaces de anticipar y responder de manera personal a los cambios externos y conflictos internos que la transición les genera (Aisenson et al., 2003). La transición implica una reorganización de las relaciones que los jóvenes tienen consigo mismo, con los otros y con diversos ámbitos de socialización.

Se plantea un nuevo paradigma en el siglo XXI. Los aportes de la psicología del desarrollo, las teorías constructivistas y el construccionismo social, la psicología cultural, la teoría de las representaciones sociales en la psicología social y la teoría de los habitus y los campos sociales de Pierre Bourdieu (1980, 1987, 1992) en la sociología, entre otros, han resultado fructíferos para nuevos desarrollos y avances en este campo. Nuevos enfoques de la orientación se basan en el *construccionismo social* y los *enfoques narrativos del sí*, que plantean que nuestra comprensión depende de los discursos sociales, conversaciones e interacciones en las cuales participamos, donde co-construimos las palabras que nos permiten describir y comprender nuestra experiencia. Para los construccionistas, la realidad es co-construida en la experiencia con los otros y por el lenguaje utilizado colectivamente para describir dicha experiencia.

En la actualidad, la orientación aborda la construcción del “proyecto de vida” (*life designing*), la orientación de la existencia (Guichard, 2011). Es una actividad continua de personalización (Malrieu, 2003).

En este contexto, la orientación toma un sentido diferente del que tenía anteriormente. No se trata más solamente de elegir una vía profesional (Parsons, 1909) o de interrogarse sobre el desarrollo de su carrera (Super, 1957). Su objetivo fundamental es, de ahora en adelante, ayudar a las personas a desarrollar su reflexividad en vista de poner en perspectiva su existencia (Guichard, 2011:15).

La perspectiva basada en la epistemología del construccionismo social (Richardson, M. S., Constantine, K. & Washburn, M., 2005; Savickas et al., 2009), considera que los conocimientos y la identidad de un individuo son el producto de sus interacciones sociales, y que el

sentido que va otorgando a sus trayectorias de vida es co-construido dialógicamente. Esto permite enfocar diversas maneras de ayudar a los jóvenes a adquirir herramientas para poder construir sus proyectos e incluirse socialmente en condiciones más equitativas.

[...] *Todas esas razones conducen a definir la orientación, en nuestras sociedades contemporáneas, como el arte de concebir y construir la vida en sus diferentes aspectos. Constituye un proceso de "life designing"* (Savickas, M.L., et al., 2009).

La teoría de las representaciones sociales

Moscovici (1961) abrió un dominio importante de investigación de las representaciones sociales como estudio de una modalidad específica de conocimiento social, el conocimiento de sentido común. Proviene del concepto de representación colectiva de Durkheim (1898). Moscovici (1961), en la *Psychanalyse, son Image et son Public*, intentó develar los mecanismos psicológicos y sociales de su producción, considerando que constituye el eje central de una psicología del conocimiento, que permite superar la separación sujeto-objeto. La representación social representa a un objeto, y al mismo tiempo pertenece, es parte del mundo subjetivo de un sujeto. El ámbito de significados comunes depende del grado en que se comparta la cultura de un determinado grupo social y las representaciones sociales que involucra. Cada grupo desarrolla su propia concepción de la realidad.

Para Moscovici (1961), las representaciones sociales deben ser analizadas a partir de tres grandes dimensiones: la información (el contenido), el campo de la representación (la estructura) y la actitud (positiva o negativa) en relación con el objeto de la representación social.

Los trabajos de Moscovici dieron lugar a un número considerable de investigaciones y de desarrollos teóricos más recientes (dan cuenta detallada las obras de Doise & Palmonari, 1986; Jodelet, 1989). Dentro de las perspectivas actuales, podemos nombrar la perspectiva antropológica e histórica (Jodelet, 1989); la teoría del nudo central (Abric 1994; Flament, 1994), el modelo del esquema cognitivo de base

(Guimelli, 1994) y la teoría de las representaciones sociales como principios organizadores (Doise, Clemence & Lorenzi Cioldi, 1992).

Definida como “producto y proceso de una elaboración psicológica y social de lo real” por Jodelet (1984), distintos autores coinciden en caracterizar a la representación como una forma de saber práctico vinculando un sujeto a un objeto. Se califica este saber como “práctico” porque se produce en la experiencia cotidiana en los grupos de pertenencia, permitiendo actuar sobre el mundo y sobre los otros. Nos ayudan a comprender las relaciones de simbolización y de significación que tienen los sujetos o los grupos con los objetos de la realidad que les resultan significativos, así como los procesos de producción de estas construcciones.

Es “una forma de conocimiento socialmente elaborada y compartida que tienen una mirada práctica y aporta a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1989). Tiene un carácter simbólico y significante. Jodelet (*op. cit.*) señala principalmente su carácter constructivo, creativo y autónomo. Se trata de un conocimiento que expresa al grupo, se relaciona con la identidad social. Lo que interesa entonces principalmente es la expresión e interpretación que los grupos hacen de los objetos sociales que le resultan de alguna manera significativos. Jodelet propone la siguiente definición:

El concepto de representaciones sociales designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa una forma de pensamiento social (2002:474).

Para Doise, las representaciones sociales son “principios organizadores, generadores de toma de posición, que se relacionan con las inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales” (1989:85). Desde esta perspectiva, se ha intentado dar cuenta de la relación entre visiones generales y representaciones particulares, considerando a las segundas inscriptas en las primeras. Las representaciones sociales son a la vez consensuales, pero también están marcadas por fuertes diferencias interindividuales. Doise (1990) enfatiza la pluralidad de proce-

sos que intervienen en el momento de toma de posición del sujeto. La gran variedad de toma de posición de los sujetos está determinada por principios organizadores comunes. Lo que explica las divergencias individuales, es el hecho de que esos principios organizadores comunes son activados de manera específica en contextos sociales o relacionales particulares. De esta manera, según el contexto social, los principios organizadores serán diferentes y se podrán observar variaciones en las tomas de posición de los sujetos.

Uno de los componentes fundamentales de la representación es su significación, determinada doblemente por efectos del contexto discursivo en el cual se originó y del contexto social: “La significación de una representación social está siempre imbricada o anclada en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias de un campo social dado” (Doise, Clemence & Lorenzi-Cioldi, 1992).

Siguiendo a Doise, pensamos que en la manera de estructurar un objeto es posible reconocer a la vez una base común y consensual y diferencias en los grupos. La representación es considerada una forma de conocimiento compartida que reviste diferentes formas, sufre múltiples anclajes que le confieren su carácter dinámico. Los individuos tienen diferentes maneras de abordar el objeto, en función de sus grupos de pertenencia, integrándolo en un universo de sentido, conocimientos y valores ya existente.

Jean Claude Abric propone el análisis estructural de las representaciones sociales. Una representación social es un sistema sociocognitivo. Está organizada alrededor de un núcleo central constituido de uno o varios elementos que le dan su significación (Abric, 1994). El núcleo central o estructurante, asegura dos funciones: generatriz y organizadora.

Este autor plantea que el análisis de una representación social definida como conjunto de informaciones, opiniones, creencias, organizada alrededor de una significación central, necesita que se conozcan sus tres componentes esenciales: su contenido, su estructura, su núcleo central. Actualmente, ninguna técnica permite recoger conjuntamente esos tres elementos. El estudio de las representaciones sociales debería basarse sobre un enfoque pluri-metodológico.

La representación social es a la vez “el producto y el proceso de una actividad mental por la que un individuo o un grupo reconstituye lo real al cual es confrontado y le atribuye una significación específica. No es un simple reflejo de la realidad, es una organización significativa, que depende de factores contingentes, de las circunstancias, y de factores más generales que desbordan la situación. Es también un sistema para descifrar la realidad pues determina un conjunto de *anticipaciones y expectativas*” (Abric, 1994:13).

II. Análisis de las representaciones sociales de jóvenes escolarizados y la relación con las intenciones y proyectos que anticipan para su futuro y con la construcción de sus identidades y trayectorias

A continuación, paso a presentar resultados de investigaciones que enfocan ciertas representaciones sociales de jóvenes escolarizados en escuelas públicas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y las diferencias según género, origen social y experiencias de vida (escuela y trabajo), que inciden en las intenciones y proyectos para el futuro que los jóvenes construyen junto con sus identidades y trayectorias.

La finalización de la escuela media es una etapa de transición en la que los jóvenes se interrogan sobre sus proyectos personales, educativos y laborales. Nos ha interesado en particular analizar las concepciones que tienen sobre el estudio y el trabajo, el apoyo social percibido y el uso del tiempo libre, y qué procesos y factores inciden en la elaboración de los proyectos para el futuro y en la construcción identitaria (Aisenso et al., 2002).

Como ya he planteado, la teoría de las representaciones sociales ha abierto una vía mayor en la Psicología Vocacional para la investigación de las anticipaciones para el futuro y los proyectos de los jóvenes, permitiendo enfocar los procesos psicológicos en sus interacciones con los contextos de socialización. Mediante sus experiencias de vida en distintos espacios sociales, los jóvenes desarrollan sus representaciones acerca del mundo, los otros y sí mismos, en un contexto en el que la au-

sencia de proyectos sociales y apoyo social dificulta la construcción de sus proyectos de vida (Bronfenbrenner, 1987; Giddens, 1995).

La línea de investigación que desarrollo analiza cómo se preparan los jóvenes que finalizan la escolaridad del nivel medio para su transición a los estudios superiores y el trabajo, enfocando los procesos psicológicos en su interacción con los factores contextuales que se movilizan en dicha situación.

En el año 1998 comenzamos a explorar las representaciones sociales del estudio y el trabajo que expresan los jóvenes que finalizan la escuela en el nivel medio educativo (Aisenson et al, 1999). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici (1961) y los desarrollos teóricos posteriores de Denise Jodelet (2002); Abric, (1994) y Doise (1990), ampliaron la perspectiva teórica y empírica de nuestros estudios. Asimismo, enfocamos posteriormente las representaciones sociales sobre el objeto social Escuela, por su importancia en la socialización y construcción identitaria de los adolescentes. Recientemente hemos avanzado en estudios de tipo estructural, sobre las asociaciones de los estudiantes a la palabra proyecto, a los que no me referiré en esta oportunidad, por estar los datos en procesamiento.

Me referiré, entonces, a resultados de los estudios que hemos realizado, centrados en el contenido de las representaciones, que han sido efectuados tanto en forma personal, como con/por investigadores del Equipo de Psicología de la Orientación de la Universidad de Buenos Aires. Los análisis abordan las representaciones sociales de jóvenes escolarizados en escuelas públicas del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, y las posibles diferencias en función del sexo, origen social y experiencias de vida (escuela y trabajo).

Los *resultados* obtenidos nos han permitido ampliar la comprensión de las representaciones sociales que tienen y estructuran los adolescentes sobre objetos sociales como el estudio, el trabajo, la escuela, las ocupaciones, y establecer relaciones con sus intenciones para el futuro y proyectos que anticipan, y con la construcción de sus trayectorias e identidad. Asimismo, hemos constatado el peso del contexto social en las representaciones sociales, en especial en las diferencias que

encontramos según el género, el origen social y las experiencias de la vida cotidiana (en la escuela y el trabajo).

Los estudios son de carácter exploratorio y descriptivo, con metodologías cuantitativas y cualitativas, y algunos incluyen un abordaje longitudinal. Las técnicas para el relevamiento de la información que se emplean son: cuestionarios, grupos focales y entrevistas en profundidad.

1. Las anticipaciones del futuro y los proyectos espontáneos de los jóvenes que finalizan la escuela del nivel medio¹

Esta cuestión fue analizada en la Tesis de Doctorado de la Dra. Diana Aisenson: “*Contribuciones a la psicología de la orientación. El proyecto futuro y la construcción de la identidad en la adolescencia*”. Esta tesis trata de aportar una respuesta a dos interrogantes: 1) ¿Cómo los adolescentes anticipan la transición que van a vivir al finalizar la escuela secundaria? y 2) ¿Es posible ayudarlos, desarrollando con ellos actividades de educación para la orientación?

La respuesta a estos interrogantes se fundamentó, por una parte, en una elaboración teórica y, por otra, en un doble estudio empírico. La elaboración teórica apuntó a brindar elementos de respuesta a la cuestión siguiente: ¿Cuáles son los procesos y los factores que subyacen a la construcción de las intenciones de futuro de los jóvenes? El problema de la orientación en la finalización de la escuela puede, en efecto, ser considerado como una etapa en un proceso mucho más largo –encontrando quizás su origen desde antes del nacimiento, en ciertas expectativas familiares, incluso inconscientes– de construcción de sí y de formación de las intenciones relativas al futuro. Este proceso tiene dimensiones sociales y psicológicas, razón por la cual para describirlo y analizarlo es necesario recurrir a enfoques sociológicos, de la psicología social, psicológicos, psicoanalíticos, etc. El estudio empírico apuntó, por una parte, a describir –basándose en un cuestionario que completaron 949 alumnos antes/después de su concurrencia a Talleres de ayuda para su orientación, realizados en la Universidad de Buenos Aires entre los años 1996 y 1998– la manera en que los alumnos de las escuelas secundarias abordan el problema de su orientación. Por otra

parte, se propuso observar los eventuales cambios en su manera de enfocar esta tarea, al finalizar los talleres. Los resultados indicaron que se verificaron las dos hipótesis planteadas. Una de ellas, referida a que los alumnos difieren entre ellos en cuanto a su sexo, edad, el origen social y cultural y el tipo de establecimiento educativo que frecuentan, y anticipan de manera diferente la transición que constituye para ellos el fin de los estudios secundarios. La segunda hipótesis planteaba que las anticipaciones consideradas evolucionan de manera diferente durante la participación en el taller de orientación.

Algunos cambios se observaron entre el 1er. y 2do. Cuestionario administrado antes/después del Taller de orientación. Estos cambios estuvieron en la línea de los objetivos que dichos talleres plantean, que apuntan a ayudar a los jóvenes a mejorar su información y sus capacidades para analizar su situación presente y reflexionar en sus proyectos para el futuro. La construcción de proyectos se liga a la construcción de sí, y a las diversas maneras de anticipar esta transición y su evolución. Se trata de favorecer el desarrollo de su autonomía y fortalecimiento personal.

2. Las representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de jóvenes que finalizan la escuela

El estudio fue realizado por la Dra. Gabriela Aisenso en su tesis doctoral: *“Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media”*². Esta Tesis aborda la cuestión de las relaciones entre las posiciones sociales, las representaciones sociales de las ocupaciones y las aspiraciones educativas y ocupacionales de jóvenes que finalizan la escuela secundaria, analizando particularmente el peso de las desigualdades sociales en las anticipaciones relativas a la identidad futura de los adolescentes. El estudio teórico aborda la cuestión de las interacciones entre procesos psicológicos y factores sociales, a partir de la teoría de las representaciones sociales de la psicología social y estudios de la psicología de la orientación. Las hipótesis centrales consideran que el sexo, el origen sociocultural y la trayectoria educativa conducen a los jóvenes a representarse las profesiones de una manera determinada, que influye sobre sus proyectos y sus elecciones.

Para el estudio de las Representaciones Sociales de las Ocupaciones, se plantearon dos objetivos:

1. en relación al *componente afectivo*, analizar las preferencias de los jóvenes por determinadas características de las ocupaciones, como, por ejemplo, interés, salida laboral, prestigio, y cómo se organizan estas características en dimensiones subyacentes.
2. en relación al *componente cognitivo* (percepción que tienen los jóvenes sobre las ocupaciones y características que les atribuyen), estudiar cuáles son las dimensiones principales a partir de las cuales los jóvenes evalúan y comparan las ocupaciones y cómo éstas se perciben a partir de las dimensiones identificadas.

Para poder comprender mejor esta relación, la investigadora apeló a las representaciones sociales de las ocupaciones como variables mediadoras, que permitan encontrar algunas relaciones entre algunos determinantes (origen sociocultural, sexo y circuito educativo) y los comportamientos de orientación. Denomina variables mediadoras, a un cierto número de dimensiones que caracterizan a los sujetos, dimensiones que, por un lado, son producto de sus trayectorias sociales y, por otro lado, van a incidir en sus elecciones educativas y aspiraciones ocupacionales. Estas variables mediadoras, que remiten a la significación, a la valoración y a la percepción que tienen los jóvenes de las ocupaciones, son las representaciones sociales. Las representaciones sociales pueden considerarse indicadores subjetivos, ya que deben inferirse de las respuestas dadas por los jóvenes a distintas preguntas sobre sus opiniones, creencias, valores, actitudes. Concluye que el sistema representacional resulta consonante tanto con la trayectoria de vida como con la percepción de las posibilidades futuras (Aisenson G., 2009).

El estudio empírico consistió en la aplicación de un cuestionario a 1.023 jóvenes que estaban terminando la escuela secundaria pública del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Los resultados obtenidos permitieron concluir que el sexo, el origen sociocultural

y el circuito educativo son factores importantes en la estructuración de las representaciones de las ocupaciones de los jóvenes. En estas representaciones se manifiesta un “compromiso” entre las representaciones dominantes de la sociedad global y las representaciones relacionadas con las experiencias sociales y escolares de los jóvenes. Los resultados plantean dos cuestiones que pueden favorecer la reproducción de las desigualdades sociales: en las mujeres, la incidencia de los *estereotipos de género* en sus representaciones y en los varones provenientes de medios sociales desfavorecidos, la incidencia de la *accesibilidad percibida* de las ocupaciones.

3. Representaciones sociales del estudio y el trabajo de jóvenes pobres

El estudio fue realizado por el Magister Leandro Legaspi, en su Tesis de Maestría³: “*Representaciones sociales sobre la formación y el trabajo en jóvenes pobres, en el marco de su vida cotidiana: su incidencia sobre los proyectos*”. La Tesis exploró las representaciones sociales que sobre la formación, el trabajo y el futuro construyen jóvenes pobres.

El estudio empírico se desarrolló mediante grupos focales y entrevistas en profundidad realizados con jóvenes escolarizados en el último año de una escuela del nivel medio, ubicada en una zona muy carenciada. El estudio considera que el análisis de las representaciones sociales de los jóvenes permite acercarnos a las intenciones de futuro, a los proyectos de vida y a su identidad, destacando la interacción entre la dinámica social y los procesos subjetivos. Los contextos sociales donde se socializan y construyen sus representaciones sociales y su identidad, se caracterizan por la pobreza, el desempleo y la precariedad laboral, ligados a situaciones de carencia.

Las conclusiones indican que algunas experiencias de aprendizaje en la escuela son significadas positivamente, como recurso personal y por ser una herramienta para el trabajo. Asimismo, que la pobreza influye en la forma y el contenido de los proyectos de formación y trabajo para el futuro. Los jóvenes reconocen las diferencias entre la realidad que aspiraran alcanzar y su mundo de vida, lo que suele promover desesperanza.

4. Proyectos y representaciones de jóvenes que finalizan la escuela del nivel educativo medio. Análisis comparativo entre el inicio de los años 90' y el inicio de los 2000´

El estudio fue realizado por el Magister Fernando Imbrioscia en su Tesis de Maestría: *“Jóvenes que finalizan la escuela media: proyectos y representaciones. Un análisis comparativo, de inicio de los ’90 e inicio de los 2000”*.⁴ Esta tesis analiza las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo de jóvenes que finalizan la escuela media y sus proyectos, realizando un estudio comparativo entre los jóvenes de la década de 1990 y los jóvenes de 2002-2003.

El estudio empírico consistió en la comparación de los resultados de cuestionarios construidos en ambas décadas, administrados a alumnos del último año de escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Los resultados indicaron diferencias de los alumnos entre los años 2002/2003 y 1990, en relación al *género, edad, experiencias cotidianas (turno escolar, situación laboral, actividades del tiempo libre) y origen social*.

El objetivo general de la investigación fue estudiar las representaciones sociales de estudio y trabajo y las intenciones de futuro de los jóvenes del último año de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires en el año 2000. Asimismo, comparar dichas representaciones e intenciones con aquellas manifestadas por los jóvenes en los inicios de la década de 1990. Los objetivos específicos plantearon analizar eventuales diferencias según género, edad, origen social, experiencia laboral y turno escolar.

La hipótesis principal era que el género, edad, origen social, turno escolar y experiencia laboral son determinantes que juegan un rol importante en la construcción de representaciones de estudio y trabajo y proyectos espontáneos de futuro en los jóvenes que cursan el último año de la escuela media en los establecimientos públicos de la Ciudad de Buenos Aires. La investigación planteó un diseño comparativo con una aproximación cuantitativa, que ha permitido caracterizar la población de referencia en función de variables independientes. El estudio empírico se realizó a través de cuestionarios a los alumnos.

Se sintetizan a continuación algunos de los hallazgos más importantes:

a) En los años 2002/2003, *Tener trabajo* sigue siendo, al igual que en los 90', el *cambio deseado* más importante para el año próximo.

Tener trabajo mantiene proporciones similares de importancia en el turno noche, pero adquiere para el turno mañana una relevancia significativa respecto de 1990. Asimismo, estos alumnos seleccionan en menor proporción que en 1990, *conseguir un trabajo que te guste*. Puede pensarse que la relación de los alumnos con el trabajo tiende a vincularse más que con sus gustos, con la preocupación por obtenerlo.

Concluye que los cambios en el contexto y en el mundo del trabajo han impactado en las representaciones tanto de la situación actual como respecto al futuro deseado, lo cual se traduce en cambios en las lecturas de la realidad y en la manera de construir sus proyectos, y se manifiesta, entre otros, en el surgimiento temprano de actitudes “adultas” vinculadas a la autonomía. Los alumnos deben en una mayor medida confiar en sí mismos, en sus propios esfuerzos y logros. Estos mayores niveles de autonomía requieren en la actualidad de herramientas específicas.

b) *Saber más* y *Estudiar* son los ítems que en 2002/2003 registran incrementos proporcionales significativos. Puede pensarse que la mayor importancia que ha adquirido para los alumnos *Estudiar*, se encuentre relacionada con las mayores exigencias en formación de competencias requeridas actualmente para la inserción laboral.

c) Los jóvenes ingresan tempranamente al mundo del trabajo, ya sea para colaborar con la economía familiar o para costear sus estudios. Esta situación posterga la finalización de los estudios en la escuela media (...) determinando que muchos de estos alumnos se incluyan en los turnos escolares nocturnos para poder mantener al mismo tiempo sus actividades laborales.

d) Las conclusiones del estudio señalan que: los proyectos y las estrategias que construyen los jóvenes se relacionan con sus representaciones sobre el estudio y el trabajo, así como con la construcción de identidades, determinando el desarrollo de trayectorias educativas y laborales diversas.

5. Análisis de las concepciones sobre el estudio de jóvenes que finalizan la escuela del nivel secundario⁵

Me referiré al análisis de los resultados obtenidos a partir de un cuestionario administrado en el año 2005 a 1.339 alumnos del último año pertenecientes a quince escuelas públicas de nivel medio del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, en el marco de la investigación: *“Trayectorias, inserción en contextos significativos y construcción identitaria de los jóvenes”* (UBACyT 2004-2007). En particular, a la pregunta que indaga las *Concepciones sobre el estudio*, compuesta por 14 ítems referidos a distintas afirmaciones sobre lo que hace que una actividad pueda ser considerada *estudio*. Los ítems seleccionados fueron: *Se realiza en una institución educativa; Es mentalmente cansadora; Alguien te evalúa; Forma parte de tus obligaciones; Al hacerla te sentís parte de un grupo; Se hace dentro de un horario determinado; Es agradable; Brinda herramientas para el trabajo; Es difícil; Se necesita mucho esfuerzo; Hay que razonar; Permite adquirir conocimientos; Brinda herramientas para la vida; Es algo aburrido.*

La consigna planteada fue: *“Te presentamos una serie de características que otros alumnos han utilizado para definir al estudio. Decinos cuándo consideras que una actividad es estudio”*.

Los resultados analizados por medio del análisis factorial, nos permitieron observar que las representaciones del estudio de los jóvenes de la muestra se organizaban en función de tres concepciones: “el estudio vinculado a la institución educativa”, “el estudio como exigencia” y “el estudio como desarrollo personal”.⁶

Una de ellas vinculaba el estudio con la institución educativa (primer factor), centrándose en los aspectos formales, en sus obligaciones y en las posibilidades que brinda de integración social. En la misma quedan representados los aspectos que organizan y enmarcan el estudio en la escuela. Desde esta concepción, el sentido atribuido a la educación está intrínsecamente ligado al de escolarización, que aparece entonces como la vía principal para la educación, en la que se adquieren los conocimientos de manera tutelada y organizada. Se constituye en el principal espacio social para que los jóvenes aprendan lo necesario para des-

envolverse en la sociedad y para aspirar a mejores condiciones sociales. Hemos observado (Aisenzen et al., 2007) que son principalmente los jóvenes cuyos padres y madres alcanzaron el nivel educativo primario los que más destacan esta concepción del estudio asociada al ámbito escolar. Es posible pensar que los jóvenes con menor capital cultural y social (Bourdieu, 1980), depositan mayores expectativas en la escuela como medio de acceder a mejores condiciones de vida.

Podemos pensar que al no contar con redes sociales más amplias que les permitan realizar experiencias de aprendizajes en contextos diversos, más allá del escolar, la escuela funciona como el marco principal en el que se organizan las distintas experiencias de aprendizaje.

Por otro lado, las representaciones que tienen los jóvenes sobre el estudio pueden ser facilitadoras u obstaculizadoras para el desarrollo de sus proyectos. Si la concepción del estudio enfatiza el esfuerzo personal y la exigencia que implica (segundo factor), adquiere una connotación negativa. Por el contrario, si la representación del estudio aparece como facilitadora del desarrollo personal (tercer factor), adquiere una connotación positiva, y permite pensarse a sí mismos como portadores de nuevas capacidades.

A modo de conclusión

Hemos presentado resultados de investigaciones que abordan las representaciones sociales sobre el estudio, el trabajo, las ocupaciones y el futuro de jóvenes que finalizan la escuela del nivel medio educativo. Nos ha interesado analizar la relación de estas representaciones con las intenciones y proyectos para el futuro que los jóvenes construyen junto con sus identidades y trayectorias sociales. Para estos estudios, nos ha sido fundamental la teoría de las representaciones sociales.

Las representaciones sociales de los jóvenes escolarizados son una vía para comprender su historia personal y social. En efecto, las primeras experiencias en el mundo social acontecen en la familia, en cuya matriz los seres humanos aprenden a percibir, sentir y pensar el mundo desde una perspectiva particular, y actuar de acuerdo con la

misma. Posteriormente, en los diversos espacios sociales en los que los jóvenes participan tienen experiencias en las que construyen representaciones y percepciones que los llevan tanto a acordar como a diferenciarse de los otros.

Hay acuerdo en definir la socialización como el proceso por el cual el lactante deviene progresivamente un ser social, por el doble juego de la interiorización (de valores, normas y esquemas de acción) y del acceso a múltiples sistemas de interacción (interlocución, intersubjetividad, cooperación). Los procesos de socialización son resultado de adaptaciones recíprocas. A través de sus interacciones, los jóvenes se construyen a sí mismos, construyen a otros y participan en la construcción del mundo social. La socialización no puede explicarse con independencia de los procesos de personalización, es decir, de un desarrollo y crecimiento de la persona en el juego complejo de múltiples determinaciones y de adquisición de autonomía (Malewska & Tap, 1991).

En un mundo globalizado en el que el contexto económico y social suele ser para una mayoría de personas injusto, en el que predominan valores culturales y sociales individualistas, no todos los jóvenes tienen el reconocimiento, las oportunidades y el apoyo social que necesitan para su inclusión social. Las sociedades contemporáneas, llamadas del conocimiento, requieren nuevas capacidades y mayor formación para relacionarse con la complejidad del mundo actual y las nuevas tecnologías. La construcción de pensamiento crítico, estrategias y autonomía, demanda nuevos recursos simbólicos que deben aprender los jóvenes actuales y, para lograrlo, necesitan contar con aportes y apoyos sociales (Castel, 2009).

En la sociedad contemporánea se espera que los individuos diseñen su vida. Algunos no logran proyectarse al futuro, atrapados en un presente de carencias y limitaciones. La construcción de proyectos requiere contacto con otras realidades posibles, así como descubrir nuevos aspectos de sí mismo. Anticipar un futuro más allá del presente inmediato es difícil para los jóvenes, especialmente para aquellos que disponen de un capital cultural y social escaso y no cuentan con apoyo social (Bourdieu, 1998; Boutinet, 1990; Castel, 2009).

Durante la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores y el trabajo, los jóvenes enfrentan cambios en sus contextos de vida cotidiana, en las relaciones con los otros y con ellos mismos, que reestructuran sus representaciones y significaciones. Es una “*transición ecológica*” (Bronfenbrenner, 1987) que requiere, por parte de los jóvenes, cambios en sus actitudes, conductas y roles, en los nuevos ámbitos en los que se insertan. Este pasaje representa un desafío que implica crisis y reestructuraciones identitarias (Erikson, 1970). Este momento puede devenir en una oportunidad para el crecimiento personal o en un riesgo de vulnerabilidad identitaria y social. Investigaciones realizadas en nuestro país (Aisenzen et al., 2007) señalan que algunos factores: “tener proyectos que motiven fuertemente”, “realizar los cambios en forma gradual”, “anticipar y elaborar estrategias para afrontarlos” y “valorar positivamente los nuevos ámbitos de inserción”, favorecen esta transición.

Son las intenciones de futuro las que prefiguran la puesta en marcha de un proyecto y orientan las preferencias y las acciones, que se plasmarán en estrategias (Guichard, 1995). Es fundamental la percepción que el propio joven tiene, como protagonista, sobre su situación. La posibilidad de reconocer los recursos que se necesitan para atravesar los cambios, permite afrontarlos con mayores herramientas personales, sostener y efectivizar los proyectos, favorece una inserción activa y responsable, creando condiciones para lograr una mayor equidad social. El *reconocimiento de los jóvenes de sus recursos personales*, la *elaboración de estrategias* y el *sostén familiar y social* con el que pueden contar, resultan relevantes y parecen incidir en los procesos de transición e itinerarios de vida que construyen.

Es posible pensar que el trabajo reflexivo que los jóvenes realizan para definir sus elecciones profesionales y de formación, genera una revisión de las representaciones de sí y del mundo, produciendo cambios identitarios. En la búsqueda de futuros posibles se construirán a sí mismos al construir sus posibilidades.

Recibido el 01 de junio de 2011

Aceptado el 30 de junio de 2011

Resumen

La Psicología Vocacional estuvo desde sus orígenes vinculada a ayudar a los jóvenes a afrontar problemáticas sociales. Las prácticas derivaron hacia el ajuste a las ocupaciones y a intervenciones para sectores favorecidos. Finalizando el siglo XX, en contextos de mundialización de la economía y el trabajo, surgieron nuevos modelos para abordar necesidades de la mayoría de la población. La teoría de las representaciones sociales ha abierto una vía mayor para la investigación de las anticipaciones para el futuro y los proyectos de los jóvenes, permitiendo enfocar los procesos psicológicos en sus interacciones con los contextos de socialización. Mediante experiencias de vida en distintos espacios sociales, los jóvenes desarrollan sus representaciones acerca del mundo, los otros y sí mismos. La ausencia de proyectos sociales y apoyo social dificulta a muchos la construcción de sus proyectos de vida.

Se presentan resultados de investigaciones que abordan representaciones sociales de jóvenes escolarizados que inciden en las intenciones y proyectos para el futuro que ellos construyen junto con sus identidades y trayectorias.

Palabras clave: Jóvenes; Representaciones sociales; Estudio; Trabajo; Proyectos de vida.

Abstract

Since its inception, helping young people confront social problems has been a prime goal in Vocational Psychology. Over time guidance practices narrowed their scope to concentrate on fitting young people into occupations and interventions for favored sectors. In the late 20th century new theoretical models appeared in response to population needs arising from a globalized economy and job market. The theory of social representations has opened the way for research into how young people see and construct projects for their future. By means of life experiences in different social spaces, they develop representations regarding the world, other people and themselves. The absence of social projects and support makes constructing life projects difficult for many of them at the present time.

The results of research on social representations carried out among youngsters in high schools is included, that play a role in the intentions and projects for the future that young people construct, along with their identity and trajectories.

Key words: Young people; Social representations; Study; Work; Life projects.

Notas

^{1.} Sostenida en Co-tutela en la Universidad de Buenos Aires y en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de Paris (Francia), en el año 2005, dirigida por el Dr. Jean Guichard y Codirigida por la Dra. Claudia Jacinto.

^{2.} Sostenida en Co-tutela en la Universidad de Buenos Aires y en el Conservatorio Nacional de Artes y Oficios de Paris (Francia), en el año 2009, dirigida por el Dr. Jean Guichard y Codirigida por el Dr. Julio Neffa.

^{3.} Sostenida en la Universidad de Buenos Aires en el año 2008, dirigida por la Dra. Diana Aisenson.

^{4.} Sostenida en la Universidad de Buenos Aires en el año 2008, dirigida por la Dra. Diana Aisenson.

^{5.} Algunos de estos resultados fueron publicados en el Anuario de Investigaciones (2007) Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. Vol. 14, pp. 71-82.

^{6.} Metodología y Resultados: El formato de esta pregunta es de tipo Lickert de 5 opciones de respuesta, donde 1 significa nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. El *Coefficiente Alfa de Cronbach* (1951) es de 0,80 para esta prueba, cumpliendo con los coeficientes de fiabilidad aceptados que son del 0,70 (Nunnally, 1978). Además, con el fin de analizar la relación que tienen las concepciones sobre el estudio, con las variables *sexo*, *nivel educativo de padre y madre* y *orientación escolar*, se utilizó el *análisis de varianza –ANOVA– simple*, fijando un nivel de riesgo menor o igual al 5%. Con el fin de realizar análisis factorial previamente se llevó a cabo la Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que para esta prueba dio 0,815. Al realizar el análisis de componentes principales con Rotación Varimax hemos obtenido tres factores que explican conjuntamente el 54,66% de la varianza. A continuación se presenta el Cuadro correspondiente.

1º FACTOR: “el estudio vinculado a la institución educativa”	Alfa de Cronbach = 0,78	Explica el 28,21% de la varianza	“Se hace dentro de un horario determinado”, “Alguien te evalúa”, “Al hacerlo te sentís parte de un grupo”, “Forma parte de tus obligaciones” y “Se realiza en una institución educativa”.
2º FACTOR: “el estudio como exigencia”	Alfa de Cronbach = 0,70	Explica el 15,64% de la varianza	“Es difícil”, “Es algo aburrido”, “Es mentalmente cansador” y “Se necesita mucho esfuerzo”
3º FACTOR: “el estudio como desarrollo personal”	Alfa de Cronbach = 0,69	Explica el 10,81% de la varianza	“Brinda herramientas para la vida”, “Permite adquirir conocimientos”, “Brinda herramientas para el trabajo”, “Hay que razonar” y “Es agradable”.

Bibliografía

- ABRIC, J.C. (1994) **Pratiques sociales et représentations sociales**, PUF, Paris.
- AISENSEN, D. (2007) "Concepciones sobre el estudio y el trabajo, apoyo social percibido y actividades de tiempo libre en jóvenes que finalizan la escuela media", en **Anuario de Investigaciones** Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.14, pp 71-82.
- _____ (2007) "Enfoques, objetivos y prácticas de la Psicología de la Orientación Las transiciones de los jóvenes desde la perspectiva de la Psicología de la Orientación", en José Antonio Castorina, Diana Aisenso, Nora Elichiry, Alicia Lenzi, Silvia Schlemenson (coords.) **Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa**, p 71-95, Editorial NOVEDUC, Buenos Aires.
- _____ (2005) "Contribuciones a la psicología de la orientación: El proyecto futuro y la construcción de la identidad en la adolescencia", en **Tesis de doctorado de la Universidad de Buenos Aires**.
- AISENSEN, D.; MONEDERO, F.; BATLLE, S.; LEGASPI, L.; AISENSEN, G.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; VALENZUELA, V.; DAVIDZON, S.; ALONSO, D. (2007) "De la Orientación Vocacional a la Psicología de la Orientación. Desarrollo de una línea de investigación a lo largo de cinco estudios", en Castorina, J.C, Aisenso, D., Elichiry, N., Lenzi, A. & Schlemenson, S. (coords.) **Aprendizajes, sujetos y escenarios. Investigaciones y prácticas en Psicología Educativa**. pp 43-70 Editorial NOVEDUC, Buenos Aires.
- AISENSEN, D.; BATLLE, S.; AISENSEN, G.; LEGASPI, L.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; VALENZUELA, V.; DAVIDZON, S.; RUIZ DE ISAAC, A.; POLASTRI, G. y ALONSO, D. (2006) "Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación", en **Anuario de Investigaciones**. Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 13, pp 81-88.
- AISENSEN, D.; MONEDERO, F.; LEGASPI, L; BATLLE, S.; AISENSEN, G y OTROS (2005) "Representaciones de estudiantes y graduados recientes sobre la carrera y la profesión del psicólogo", en **Anuario de Investigaciones**, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 12, pp 35-42.
- AISENSEN, D.; MONEDERO, F.; LEGASPI, L; BATLLE, S.; AISENSEN, G Y OTROS (2003), "*Desarrollo de carrera en estudiantes universitarios*", en op. cit. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 11 pp 123-132.
- AISENSEN, D. & EQUIPO DE INVESTIGACIONES EN PSICOLOGÍA DE LA ORIENTACIÓN (2002) **Después de la Escuela**. EUDEBA, Buenos Aires.
- AISENSEN, D; MONEDERO, F., BATLLE, S; LEGASPI, L; AISENSEN, G.; SARMIENTO, G.; VIDONDO, M.; NICOTRA, D.; TOFFANIN, L.; CATAIFE, M.; KALIMAN, F. (2002) "Trayectorias Educativas y Laborales en Jóvenes egresados de la Escuela media", en **Anuario de Investigaciones**, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 10, pp 61-70.
- AISENSEN, D., MONEDERO, F. y OTROS (1999) "*Representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo*", en **Anuario de Investigaciones**, Secretaría de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 7, pp 159-176.

- AISENSEN, G. (2009) "Representaciones, preferencias y elecciones ocupacionales de los jóvenes que finalizan la escuela media", en **Tesis doctoral de la Universidad de Buenos Aires**.
- BAUBION-BROYE, A. & HAJJAR, V. (1998) "Transitions psychosociales et activités de personnalisation", en Baubion-Broye, A. (ed.) **Événements de vie, Transitions et Constructions de la personne**, Éres, Saint-Agne, pp. 17-43.
- AISENSEN, G.; AISENSEN, D. (2004) "Representaciones sociales de las profesiones: categorización de las profesiones de los jóvenes que finalizan la escuela media", en **Anuario de Investigaciones**. Secretaría de Investigaciones. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. 11, pp133-140.
- BEAUVOIS, J.L. ; DUBOIS, N. & DOISE, W. (1999) **La construction sociale de la personne**. P.V.G.
- BLUSTEIN, D. L. (2001) "The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st. century", en **The Counseling Psychologist**, 29, pp. 179-192.
- BORDIN (1943) "A theory of vocational interest as dynamic phenomena", **Educ. and Psychol. Measurement**. 3, pp 49-66.
- BOURDIEU, P. (1987) "Espacio social y poder simbólico", en BOUDIEU, P. **Cosas Dichas**. Gedisa, Barcelona, pp 127-142
- _____ (1980) **Le Sens Pratique**, Minuit. Paris.
- BOURDIEU, P. & WACQUAND, L.(1992) **Réponses**, Le Seuil. Paris.
- BOUTINET, J.P. (1990) *Anthropologie du Projet*. PUF, Paris.
- BRONFENBRENNER, U. (1979) **La Ecología del Desarrollo Humano**, Paidós, Barcelona.
- CASTEL, R. (2009) **La montée des incertitudes. Travail, protections, statut de l'individu**. Éditions du Seuil, Paris.
- DOISE, W. (1990) "Les représentations sociales". En Ghigliione, R. ; Bonnet, C. & Richard, J.F. (éds.) **Traité de psychologie cognitive, Cognition, Représentations, Communication**. Éd.. Dunod, Paris.
- _____ (1989) "Cognitions et Représentations sociales". En Jodelet, D. (ed.) **Les Représentations sociales**, Presse Universitaire de France, Paris.
- _____ (1986) "Les représentations sociales: definition d'un concept", en Doise-Palmonari (eds.) **L'étude des représentations sociales**, Delachaux et Niestlé., Paris, pp. 81-94.
- DOISE, W; CLEMENCE, A & LORENZI-CIOLDI, F. (1992) **Représentations sociales et analyses de données**, Presses Universitaires de Grenoble, Grenoble.
- DURKHEIM, E. (1898) **Représentations individuelles et représentations collectives**. En **Sociologie et philodophie**, PUF, Paris.
- ERIKSON, E. (1970) **Identidad, juventud y crisis**. Paidós, Buenos Aires.
- FLAMENT, C. (1994) "Structure, dynamique et transformation des représentations sociales". En Abric, J. C. **Pratiques sociales et représentations**. PUF, Paris, pp.37-57.
- GERGEN, K. J. (2001) **Social construction in context**. Thousand Oaks. Sage, CA.
- GIDDENS, A. (1995) **Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea**, Península, Barcelona.

- GUICHARD, J. (2011) "L'école et la formation des compétences requises pour s'orienter aujourd'hui", **Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (EA 4132)**, Département Travail Orientation Formation, CNAM, pp.1-19.
- _____ (2004) "Se faire soi". **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, 33, pp 499-534.
- _____ (1995) **L'école et les représentations d'avenir des adolescents**, PUF, Paris.
- GUICHARD, J. & HUTEAU, M. (2006) **Psychologie de l'Orientation**, DUNOD. Paris. 2^e édition.
- GUIMELLI, C. (1994) **Structures et transformations des représentations sociales**, Lausanne (s.n.).
- IMBRIOSCIA, F. (2008) "Jóvenes que finalizan la escuela media: proyectos y representaciones. un análisis comparativo, de inicio de los '90 e inicio de los 2000", **Tesis de Maestría en Psicología Educativa**, Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- JODELET, D. (2002) "El estado actual de las representaciones sociales", **Seminario Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla**, Facultad de Psicología. Maestría en Psicología Social, pp. 469-494.
- _____ (1984) "Représentation: Phénomènes, concepts et theories", en Moscovici, S. (Ed.) **Psychologie sociale**. PUF, Paris.
- _____ (1989) "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Jodelet, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. PUF, Paris.
- KANN, U. (1988) "La vocación y el mercado de trabajo. ¿Orientación vocacional para para transformar o para domesticar?", en **Revista Perspectiva**, 18, 4.
- LEGASPI, L. (2008) "Representaciones sociales sobre la formación y el trabajo en jóvenes pobres, en el marco de su vida cotidiana: su incidencia sobre los proyectos", **Tesis de Maestría en Psicología Educativa**. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
- LEGASPI, L. & AISENSEN, D. (2004) "Jóvenes pobres: El trabajo, el estudio y sus proyectos". En **Revista Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología**, Universidad de Buenos. Año 8, 3, pp 91-107.
- MALEWSKA-PEYRE, H. & TAP, P. (1991) **La socialisation de l'enfance à l'adolescence**, PUF, Paris.
- MALRIEU, P. (2003) **La question du sens dans les dires autobiographiques**, Erès, Toulouse.
- MOSCOVICI (1961) **La psychanalyse, son image et son public**, PUF, Paris.
- NUNNALLY, J. (1978) **Psychometric theory**, Mc Graw-Hill, New York.
- PARKES, M. (1971) "Psycho-social transitions: A field of study", en **Social Sciences and Medicine**, 5.
- PARSONS (1909) **Choosing a Vocation**, Houghton Mifflin, Boston.
- PEIRÓ, J.M. y OTROS (1993) **Los jóvenes ante el primer empleo: el significado del trabajo y su medida**, Nau Llibres, Valencia.
- PRILLETENSKY, I. (1997) "Values, assumptions, and practices: Assessing the moral implications of psychological discourse and action", en **American Psychologist**, 52, pp 517-535.
- RICHARDSON, M. S., CONSTANTINE, K. & WASHBURN, M. (2005), "New directions for theory development in vocational psychology". In Walsh, W. B. & Savickas, M. L. (Eds.)

- Handbook of Vocational Psychology.** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass, pp. 51-84.
- RIVAREN SIMARIND, D. (1996) **Rôles-clés dans la revolution du travail.** Les Presses de l'Université de Laval, Quebec.
- ROE, A. (1957) "Early determinants of vocational choice". En **J. Counsel. Psychol.**, 4.
- SAVICKAS, M. L. (2005) "The theory and practice of career construction". En Brown, S.D. & Lent R.W (éds.) **Career devolpment and counseling: Putting theory and research to work.** Hoboken, N.J., John Wiley & Sons, pp. 42-70.
- SAVICKAS, M. L., NOTA, L., ROSSIER, J., DAUWALDER, J.-P., DUARTE. M. E., GUICHARD, J., SORESI, S., VAN ESBROECK, R., & VAN VIANEN, A. E. M. (2009) "Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century". En **Journal of Vocational Behavior**, 75, 239-250.
- SENNETT, R. (2006) **La cultura del nuevo capitalismo.** Editorial Anagrama, Barcelona.
- SUPER (1957) **The psychology of careers.** Harper and Row, New York.